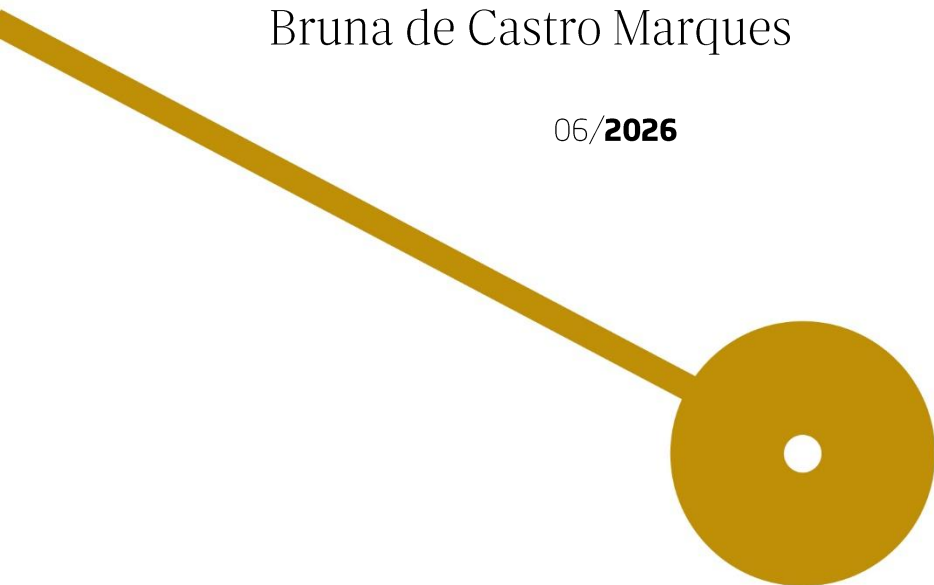




Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas de Composição: análise comparativa entre composição livre e orientada no Ensino Especializado

Bruna de Castro Marques

06/2026





Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas de Composição: análise comparativa entre composição livre e orientada no Ensino Especializado

Bruna de Castro Marques

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Análise e Técnicas de Composição e Classes de conjunto

Professor Orientador
Eugénio Amorim

Professor(es) Cooperante(s)
Rúben Andrade
Filipa Abreu

“A música exprime aquilo que não pode ser dito por palavras e
que não pode permanecer em silêncio”

Victor Hugo

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre me apoiaram no meu percurso académico e me demonstraram um apoio incansável;

Ao meu amigo Hugo pelo apoio e companheirismo;

À minha Zezinha e à minha Luna cuja falta se faz sentir diariamente e pelo amor que continuará sempre presente. Dedico-lhes um pensamento especial, com gratidão por tudo o que representam para mim;

Ao Professor Rúben Andrade por me ter despertado o interesse pela composição e por me ter auxiliado na concretização dos objetivos estabelecidos ao longo do meu percurso académico;

Ao Conservatório de Guimarães e aos seus professores, pelo acolhimento e disponibilidade demonstrados durante a realização da minha Prática de Ensino Supervisionada;

Ao meu orientador, Professor Eugénio Amorim pelos anos de aprendizagem, crescimento e por toda a dedicação e confiança!

Resumo

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no ano letivo de 2025/2026 no Conservatório de Guimarães, surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Música (ramo de Análise e Técnicas de Composição e Classes de Conjunto) pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) e pela Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto. A componente letiva do estágio dividiu-se entre a docência da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC) no Ensino Secundário e a regência da Orquestra de Cordas (9.º ano e Secundário). O núcleo científico e pedagógico deste trabalho centra-se no projeto de intervenção intitulado *Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas de Composição: análise comparativa entre composição livre e orientada no Ensino Especializado*. O estudo avalia o impacto de dois modelos metodológicos no potencial criativo de 30 estudantes, motivado pelos bloqueios criativos que surgem tanto na ausência total de regras como sob restrições técnicas excessivamente rígidas.

Palavras-chave

ATC; Ensino Secundário; Composição Livre; Composição Orientada; Criatividade.

Abstract

This Internship Report, completed during the 2025–2026 academic year at the Conservatório de Guimarães, is part of the Supervised Teaching Practice (PES) component of the Master's Degree in Music Education (specialization in Analysis and Composition Techniques and Ensemble Classes) offered by the Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) and the Escola Superior de Educação (ESE) of the Polytechnic Institute of Porto. The academic component of the internship was divided between teaching the course Analysis and Composition Techniques (ATC) in secondary education and conducting the String Orchestra (9th grade and secondary school). The scientific and pedagogical focus of this work centers on the intervention project titled *Musical Composition and Creativity in Analysis and Composition Techniques: A Comparative Analysis of Free and Guided Composition in Specialized Education*. The study evaluates the impact of two methodological models on the creative potential of 30 students, motivated by the creative blocks that arise both in the total absence of rules and under excessively rigid technical constraints.

Keywords

ATC; Secondary Education; Free Composition; Guided Composition; Creativity.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Conservatório de Guimarães	3
1.1. Introdução	3
1.2. Caracterização da Instituição de Acolhimento	3
1.2.1. História	3
1.2.2. Enquadramento geográfico e cultural	4
1.2.3. Caracterização das instalações	5
1.3. Objetivos gerais	7
1.4. Comunidade Educativa	7
1.5. Oferta Educativa	8
1.6. Conclusão	10
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada	11
2.1. Introdução	11
2.2. Programa de ATC	12
2.3. Critérios de avaliação	13
2.4. Caracterização geral das turmas de ATC e organização da PES	14
2.5. Caracterização geral da turma de CC e organização da PES	15
2.6. Calendarização da PES	15
2.7. Descrição da PES	17
2.7.1. Reflexão geral das aulas assistidas de ATC	17
2.7.2. Reflexão geral das aulas lecionadas de ATC e sua planificação	19
2.8. Programa de CC	27
2.8.1. Reflexão geral das aulas assistidas de CC	27
2.8.2. Reflexão geral das aulas lecionadas de CC	31
2.9. Conclusão	37

Capítulo III Projeto de intervenção	38
3.1. Introdução	38
3.2. Objetivos.....	39
3.3. Problemática	39
3.4. Revisão da literatura e estado da arte	40
3.4.1. Composição Musical no ensino.....	41
3.4.2. Abordagens à composição.....	44
3.4.3. Improvisação musical livre	45
3.4.4. Liberdade vs restrições/orientações no processo criativo	47
3.4.5. Criatividade.....	50
3.4.6. Pensamento divergente	53
3.4.7. Métodos de avaliação da criatividade.....	53
3.5. Metodologia de investigação	55
3.6. Instrumentos de recolha de dados.....	56
3.7. Análise dos questionários individuais de perceção do processo criativo.....	57
3.7.1. Questionário 1	58
3.7.2. Questionário 2	63
3.8. Análise das tarefas composicionais	71
3.8.1. Tarefa 1 - composição livre.....	72
3.8.2. Tarefa 2 - composição orientada	72
3.8.3. Comparação entre tarefas.....	73
3.9. Discussão dos resultados e reflexões finais	74
Conclusões	77
Referências	80
Anexos.....	83
Anexos I: Tabelas de Observação.....	84
i. Análise e Técnicas de Composição.....	84

ii. Orquestra de Cordas	105
Anexos II: Poema de Eric Carle	111
Anexos III: Enunciados das tarefas	113
i. Enunciado da tarefa 1-composição livre	113
ii. Enunciado da tarefa 2-composição orientada	114
Anexos IV: Questionários	115
i. Questionário de percepção individual do processo criativo (Tarefa 1).....	115
ii. Questionário de percepção individual do processo criativo (Tarefa 2).....	120
Anexos V: Tabela de avaliação das tarefas	126
i. Tabela de avaliação da tarefa 1- composição livre.....	126
ii. Tabela de avaliação da tarefa 2-composição	127
Anexo VI: Composições dos alunos.....	128
i.Tarefa 1 - Aluno 4	128
ii. Tarefa 1 - Aluno 8	129
iii. Tarefa 1 - Aluno 21	130
iv. Tarefa 1 – Áudios dos alunos	131
v. Tarefa 2 - Aluno 2.....	132
vi. Tarefa 2 - Aluno 8	133
vii. Tarefa 2 - Aluno 13	134
ix. Tarefa 2 - Aluno 19	135
x. Tarefa 2 - Aluno 29.....	136
Anexo VII: Declaração de autorização	137
Anexos VIII: Respostas aos questionários.....	138
i. Respostas ao questionário de percepção individual do processo criativo (tarefa 1)	138
ii. Respostas ao questionário de percepção individual do processo criativo (tarefa 2)	141

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Amostra dos participantes	58
Gráfico 2 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Compreensão da tarefa)	58
Gráfico 3 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Dificuldades durante o processo de composição)	59
Gráfico 4 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Criatividade e exploração musical)	59
Gráfico 5 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Processo composicional)	60
Gráfico 6 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Envolvimento durante o processo composicional)	61
Gráfico 7 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Satisfação)	61
Gráfico 8 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Cumprimento das orientações estipuladas)	64
Gráfico 9 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Compreensão da tarefa)	64
Gráfico 10 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Dificuldades durante o processo de composição)	65
Gráfico 11 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Criatividade e exploração musical)	66
Gráfico 12 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Processo composicional)	67
Gráfico 13 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Envolvimento durante o processo composicional)	67
Gráfico 14 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Satisfação)	68
Gráfico 15 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação entre tarefas-facilidade)	70
Gráfico 16 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação entre tarefas-criatividade)	70
Gráfico 17 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Preferência composicional)	71
Gráfico 18 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação das classificações)	74

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estruturação das aulas de ATC	16
Tabela 2 - Estruturação das aulas de CC (Orquestra de Cordas).....	17
Tabela 3 - Planificação da sessão nº1 de ATC	21
Tabela 4 - Planificação da sessão nº 2 de ATC	22
Tabela 5 - Planificação da sessão nº 3, 4 e 5 de ATC	23
Tabela 6 - Planificação da sessão nº 6, 7 e 8 de ATC	25
Tabela 7 - Planificação da sessão nº 1 de CC.....	32
Tabela 8 - Planificação da sessão nº 2 de CC.....	34
Tabela 9 - Planificação da sessão nº 3 de CC.....	36

Lista de abreviaturas:

AE – Aprendizagens Essenciais

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ATC – Análise e Técnicas de Composição

CC – Classe de Conjunto

CG – Conservatório de Guimarães

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

Min. – Minutos

p. – Página

pp. – Páginas

PAA – Prova de Aptidão Artística

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SOI – Structure of Intellect

TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música – especialização em Análise e Técnicas de Composição (ATC) e Classes de Conjunto. Este foi desenvolvido em parceria com a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), a Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto e o Conservatório de Guimarães.

A prática pedagógica foi dividida em duas vertentes de atuação docente. Por um lado, a prática letiva em ATC centrou-se na exploração de metodologias que potenciem o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes através da criação musical. Por outro lado, a intervenção nas Classes de Conjunto materializou-se na regência e dinamização da Orquestra de Cordas do 9º ano e Secundário.

Na disciplina de ATC inseriu-se o projeto de intervenção pedagógica que serve de fio condutor a este trabalho, intitulado *Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas de Composição: Análise Comparativa entre Composição Livre e Orientada no Ensino Especializado*. A escolha da temática partiu de uma experiência pessoal de que a atividade de composição suscita frequentemente bloqueios criativos, quando os alunos são confrontados com a total ausência de balizas estruturais ou, inversamente, com restrições técnicas excessivamente rígidas.

Com o intuito de compreender o impacto dos diferentes graus de constrangimento metodológico, delineou-se um estudo empírico comparativo assente em duas tarefas distintas: uma tarefa de composição livre e uma de composição orientada (com restrições formais, instrumentais e harmónicas, nomeadamente os modos de transposições limitadas de Messiaen). Através de uma metodologia mista, que combinou questionários de perceção individual e grelhas de avaliação das obras produzidas,

avaliou-se o impacto de ambas as abordagens na motivação, autonomia e qualidade composicional dos discentes.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes essenciais. O primeiro capítulo é dedicado à apresentação da escola de acolhimento da PES, o Conservatório de Guimarães. O segundo capítulo descreve a Prática de Ensino Supervisionada, caracterizando os contextos e as dinâmicas implementadas em ATC e Classe de Conjunto. O terceiro capítulo é referente à Fundamentação Teórica, onde se revisitam conceitos em torno da criatividade musical, do papel do erro e das restrições. Neste são detalhados o Desenho Metodológico e o Projeto de Intervenção, apresentando a análise dos dados recolhidos. Por fim, as Considerações Finais cruzam os dados empíricos com o referencial teórico, refletindo sobre as implicações didáticas deste paradoxo criativo para o futuro ensino da composição.

Capítulo I – Conservatório de Guimarães

1.1. Introdução

O presente relatório integra-se no contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Mestrado em Ensino de Música, variante Análise e Técnicas de Composição (ATC), da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE).

O Conservatório de Guimarães foi a escola eleita para a execução da PES. A escolha desta instituição de ensino baseou-se num duplo critério, o da proximidade do meu local de residência e da sua familiaridade, uma vez que realizei lá o ensino secundário em música.

Neste primeiro capítulo é efetuada a apresentação do Conservatório de Guimarães, explanando os valores e missão, abordando a estrutura física, enumerando a comunidade educativa e apresentando a oferta educativa.

1.2. Caracterização da Instituição de Acolhimento

1.2.1. História

No ano letivo de 1903, foi fundada a Associação Cultural Sociedade Musical de Guimarães como consequência da atividade de uma Banda de Música vocacionada para a divulgação e o ensino de música. Com o crescimento da sua atividade ao longo dos anos, foi criada, na década de 70, uma escola de música de carácter amador (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Na década de 80, surgiu uma iniciativa que visava reunir as várias pequenas escolas de música do concelho de Guimarães, numa única instituição. Embora esse projeto não tenha sido concretizado, levou à fundação da Academia de Música Valentim Moreira de Sá (AMVMS), em 1992. Esta tornou-se a única escola de Ensino Artístico Especializado de Música no concelho de Guimarães e dos concelhos vizinhos de Vieira do Minho, de Fafe, de Felgueiras, da Póvoa de Lanhoso e de Amares. Inicialmente, a escola funcionou nas instalações da Sociedade Musical de Guimarães, situadas no Largo

da República do Brasil e, posteriormente, transitou para o Palácio Vila Flor. Em 1999, recebeu a autorização oficial e definitiva de funcionamento, tendo acabado por mudar as instalações para o Largo Condessa de Juncal. Atualmente, encontra-se sediada no Teatro Jordão, no Bairro de Couros da cidade de Guimarães (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Em resposta às necessidades identificadas pelas bandas filarmónicas concelhias, no ano de 2007, foi criado um polo no concelho de Vieira do Minho, com foco na iniciação musical e no ensino dos cursos livres de instrumento e, mais tarde, o funcionamento alargou-se aos cursos básicos de música. Deste modo, o acesso ao ensino artístico especializado foi alargado a uma região isolada e carenciada do interior do país (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Em dezembro de 2016, a Academia de Música Valentim Moreira de Sá passou a designar-se de Conservatório de Guimarães. Mais tarde, no ano letivo de 2018/2019, o Conservatório de Guimarães alargou a área de intervenção através de protocolos de colaboração com diversos agrupamentos escolares como: Agrupamento de Escolas das Taipas, Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques e Agrupamento de escolas Francisco de Holanda. Estas parcerias integraram os alunos do regime de ensino articulado do 1º e 2º ciclos do ensino básico (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Paralelamente, a oferta educativa do Conservatório de Guimarães foi estendida a todo o 1º ciclo dos agrupamentos de escolas: João de Meira, Taipas, Arqueólogo Mário Cardoso, Santos Simões, Briteiros e Gil Vicente (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

1.2.2. Enquadramento geográfico e cultural

Guimarães, denominada de Cidade Berço, pertence ao Distrito de Braga. Os vimeiraneses distribuem-se maioritariamente pela cidade e pela sua periferia. Ao longo dos anos, Guimarães desenvolveu-se a nível cultural, principalmente com a nomeação para Capital Europeia da Cultura, em 2012. Nesse ano, foi criada a Orquestra de Guimarães, ainda existente, que pretende promover e impulsionar os instrumentistas da

região, proporcionando a possibilidade do contacto com a prática musical orquestral (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

A nomeação possibilitou a criação e requalificação de infraestruturas como a Plataforma das Artes, o Centro Cultural Vila Flor, o Teatro Jordão, a Sociedade Martins Sarmento, o Museu Alberto Sampaio e o Paço dos Duques. O CG é privilegiado por ter a possibilidade de desfrutar da utilização destes espaços, para a realização das suas diversas atividades culturais.

O apoio da comunidade às iniciativas culturais da cidade é evidenciado com a participação ativa no seu desenvolvimento, reforçando a interação e coesão social.

1.2.3. Caracterização das instalações

O Conservatório de Guimarães está estruturado em diversos pisos, compreendendo cerca de 40 salas destinadas às aulas de instrumento e ao estudo individual, dois espaços destinados à prática da disciplina de Classes de Conjunto e o Salão Nobre (com capacidade aproximada de 70 lugares). Para além da existência de salas dos serviços administrativos, da reprografia e uma sala dos professores, o Conservatório beneficia da existência de três espaços de convívio divididos pelos alunos do ensino básico ao ensino secundário e de um Café-Concerto concebido para lanches e refeições (Sociedade Musical de Guimarães, 2024). Os diversos pisos do CG não trazem dificuldades acrescidas, pelo contrário. Estes permitem uma organização mais eficiente dos espaços disponíveis. Além disso, a estrutura favorece a circulação dos estudantes e do pessoal docente e não docente, promovendo um ambiente mais organizado e harmonioso. A existência de um elevador disponível para uso regular facilita o acesso a todo o edifício.

Nas instalações do CG está localizado o Auditório do Teatro Jordão com uma capacidade aproximada de 400 lugares. Este é partilhado entre o Conservatório de Guimarães, o curso de Teatro da Universidade do Minho e a Câmara Municipal de Guimarães (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Todas as salas beneficiam de iluminação natural direta (através de grandes janelas) e dispõem de um sistema de climatização integrado (ar condicionado). Durante

o verão, várias salas de estudo e de instrumento tornam-se muito quentes e, por essa razão, os alunos e professores reposicionam-se na escola em salas mais frescas, mediante a disponibilidade do espaço. Embora estas estejam equipadas com vidros de controlo da luz solar, estes revelam-se insuficientes na contenção do sol. Esta situação deve-se à criação de um efeito de estufa que dificulta qualquer prática instrumental, uma vez que compromete a integridade dos instrumentos (principalmente os de madeira) e a concentração dos instrumentistas.

Em particular, as salas de teoria (ATC) encontram-se equipadas com quadros, piano ou teclado, secretárias e cadeiras coloridas. Existe também uma televisão portátil e uma coluna que o professor pode requisitar, se necessário. O facto de as salas de teoria não estarem todas equipadas com projetor ou televisão e sistema de som dificulta significativamente a lecionação das aulas. Esta lacuna provoca um condicionamento, pois existem várias aulas de teoria a decorrer em simultâneo e apenas possuem um equipamento de som e de projeção. Isto obriga os docentes a reformular as suas aulas de modo a não utilizarem nem o equipamento de som nem de projeção, condicionando, assim, o bom funcionamento das aulas. A necessidade de reformular as aulas à última hora devido à falta de sistema de som e projeção condiciona estratégias de escuta ativa e análise, aspetos fundamentais na área de Análise e Técnicas de Composição.

De acordo com a literatura da pedagogia musical, tendo por exemplo Keith Swanwick, a aprendizagem musical beneficia da utilização de recursos que permitam a audição de excertos musicais com qualidade sonora e o seu comentário crítico. Este foco na experiência e valorização da escuta e interpretação como dimensões centrais da educação em música contraria a aplicação de modelos de ensino centrados na teoria e na técnica (Swanwick, 2003). Seria benéfico que o CG dotasse todas as salas de teoria com o equipamento necessário à prática de aulas de música (sistema de som e de projeção). Assim, investir em salas completas e funcionais promove a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento da aprendizagem artística e o crescimento criativo e cultural da comunidade escolar.

1.3. Objetivos gerais

O Conservatório de Guimarães tem como principal objetivo: garantir uma “formação integral de excelência nas áreas da Música e do Teatro, orientada para o prosseguimento de estudos e garantir uma educação humanista orientada para a formação de um cidadão responsável, participativo, criativo e democrático.” (Sociedade Musical de Guimarães, 2024, p.5).

A nível de instituição de Ensino Artístico Especializado, o Conservatório de Guimarães preza:

- Conservar o património artístico e cultural da Sociedade Musical de Guimarães através do Ensino da Música e do Teatro, promovendo a democratização do acesso às artes junto da comunidade;
- Assegurar um ensino artístico de qualidade em todos os domínios da formação académica do aluno;
- Fomentar o desenvolvimento integral do aluno;
- Incentivar a criação e desenvolvimento de projetos artísticos transdisciplinares;
- Estimular o pensamento crítico, a criatividade e a criação;
- Promover a divulgação dos movimentos artísticos e estéticos incentivando o interesse (à comunidade) pela formação artística;
- Participar na dinamização cultural e musical de Guimarães.

1.4. Comunidade Educativa

No ano letivo de 2025/2026, frequentaram o Conservatório de Guimarães cerca de 900 alunos distribuídos pelas diversas ofertas educativas providenciadas (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

O corpo docente é composto por um total de 53 professores, que se distribuem pelos diversos instrumentos e disciplinas teóricas. O corpo não docente é composto por um total de nove funcionários, dos quais quatro exercem funções de acompanhamento dos alunos, três são assistentes técnicos e dois são administrativos. O Conservatório conta

ainda com um serviço particular de vigilância e de limpeza fornecido por empresas externas.

1.5. Oferta Educativa

Atendendo às Aprendizagens Essenciais da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP] (2020), designadas para os Cursos Artísticos Especializados e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Conservatório de Guimarães desenvolveu uma oferta educativa diversificada e abrangente, nomeadamente o Curso de Atelier Musical, o Curso de Iniciação Musical, o Curso Básico de Música, o Curso Secundário de Música e o Curso Básico de Teatro, sob os Regimes Articulado, Supletivo e Livre.

O Atelier Musical é destinado a alunos em idade pré-escolar, a partir dos três anos de idade. A aula, de cerca de 60 minutos semanais, procura proporcionar o primeiro contacto da criança com a música, de modo a potencializar capacidades artísticas e sensoriais.

O Curso de Iniciação Musical, que corresponde ao 1º ciclo de escolaridade, segue a organização curricular constante na Portaria nº 225/2012 de 30 de julho e engloba as disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto (coro). Cada uma das aulas está organizada num bloco de 60 minutos semanais, sendo que a disciplina de instrumento é preferencialmente lecionada em grupos de dois alunos, podendo chegar a quatro em casos extremos.

O Curso Básico de Música segue a organização curricular constante na Portaria nº 223-A/2018 de 6 de Julho, a fim de desenvolver a admissão, a constituição das turmas, a avaliação, os regimes de frequência, a carga curricular semanal e a distribuição pelas áreas disciplinares. Este abrange o 2º e 3º ciclos de ensino, tendo uma duração de cinco anos. No 2º Ciclo do Curso Básico de Música, em Regime Articulado, são lecionadas as disciplinas de Instrumento e Formação Musical, organizadas em dois blocos de 45 minutos semanais. Por sua vez, a disciplina de Classe de Conjunto é dividida entre dois blocos de 45 minutos semanais de Orquestra e um bloco 45 minutos semanais de Coro.

O 3º Ciclo do Curso Básico de Música é instruído em Regime Articulado e em Regime Supletivo, passando a ter períodos letivos divididos em blocos de 50 minutos.

No Conservatório de Guimarães, o Curso Secundário de Música é lecionado em Regime Articulado e em Regime Supletivo, de acordo com as orientações da Portaria nº 229- A/2018 e abrange o 6º, 7º e 8º graus, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, permitindo um seguimento de estudos superiores. Neste ciclo, estão compreendidos quatro cursos: Curso Secundário de Formação Musical, Curso Secundário de Canto, Curso Secundário de Instrumento e Curso Secundário de Composição. Nestes, podemos encontrar áreas disciplinares de frequência obrigatória consoante o curso, como as disciplinas de Formação Musical (dois blocos), Instrumento ou Educação Vocal (dois blocos), Classe de Conjunto (três blocos), História da Cultura e das Artes (três blocos), Análise e Técnicas de Composição (três blocos), Composição (dois blocos), Línguas de Repertório-Italiano/Alemão (dois blocos), e uma Disciplina de Opção para o 11º e 12º anos podendo ser Baixo Contínuo ou Instrumento de tecla (um bloco). As aulas são organizadas por blocos de 45 minutos cada. A oferta das disciplinas de Classe de Conjunto abrange Coro, Coro de Câmara, Orquestra, Música de Câmara e Estúdio de Ópera, podendo cada disciplina agregar alunos de diversos graus e regimes de ensino (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

Por fim, o Curso Básico de Teatro é regido pela Portaria 65/2022, de 1 de fevereiro com o intuito de desenvolver a admissão, a constituição das turmas, a avaliação, os regimes de frequência, a carga curricular semanal e a distribuição pelas áreas disciplinares. Este permite o melhoramento das capacidades e competências técnico-artísticas do Teatro, assim como o desenvolvimento dos valores implícitos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O Curso Básico de Teatro é destinado aos alunos do 2º e 3º ciclos e encontra-se organizado em blocos de 45 minutos. O 2º ciclo, semanalmente, engloba as disciplinas de Interpretação (três blocos), Improvisação (três blocos) e Voz (um bloco). À semelhança do 2º ciclo, no 3º ciclo do Curso Básico de Teatro são lecionadas as mesmas disciplinas com o acréscimo de Técnicas de Produção Teatral (um bloco) (Sociedade Musical de Guimarães, 2024).

1.6. Conclusão

Em suma, a caracterização da instituição de acolhimento, o Conservatório de Guimarães, revelou ser fundamental para compreender o contexto educativo onde a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada.

A análise elaborada evidencia que a instituição reúne condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino especializado de música e ao desenvolvimento pessoal dos alunos. A fim de desenvolver o foco na experiência e valorização da escuta e interpretação como dimensões centrais da educação em música, o CG beneficiaria se dotasse todas as salas de teoria com o equipamento necessário à prática de aulas de música (sistema de som e de projeção). Assim, estariam reunidas todas as condições para uma prática musical baseada na igualdade de oportunidades.

Capítulo II | - Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Introdução

A PES decorreu no presente ano letivo de 2025/2026, tendo a duração de um ano, no Conservatório de Guimarães sob a supervisão e orientação do Professor Eugénio Amorim e a cooperação do professor Rúben Andrade.

A prática decorreu em dois contextos diferentes: no ensino secundário, na disciplina de ATC do 10º, 11º e 12º anos e no ensino básico e secundário, na disciplina de Classe de Conjunto (CC) com a Orquestra de Cordas do 9º ano e secundário.

Neste capítulo, encontra-se apresentado o programa de ATC utilizado no Conservatório de Guimarães, os critérios de avaliação aplicados pelo professor cooperante nas suas aulas, as caracterizações das turmas onde a PES foi realizada, reflexões sobre as aulas assistidas de ATC e CC, reflexões sobre as aulas lecionadas de ATC e CC e a calendarização da PES nas disciplinas de ATC e de CC. De um modo geral, procuro descrever de que forma as aulas lecionadas foram planeadas, organizadas e realizadas.

No contexto da PES, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica intitulado *Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas de Composição: Análise Comparativa entre Composição Livre e Orientada no Ensino Especializado*. Ao longo do desenvolvimento do estudo, o título sofreu alterações na sua denominação devido a uma condução para aspetos mais específicos, mantendo sempre a essência do trabalho. Este estudo de caso, de natureza mista, visa analisar e comparar o impacto da composição livre e da composição orientada (com restrições) no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos do ensino secundário na disciplina de ATC do Conservatório de Guimarães. Através da aplicação de tarefas composicionais específicas e de questionários de perceção pessoal, procurou-se compreender de que forma a imposição ou a ausência de diretrizes estruturais influenciam a motivação, a autonomia e a originalidade dos estudantes no processo criativo. Esta problemática, bem como a respetiva metodologia de investigação e discussão dos dados obtidos, será abordada em detalhe no Capítulo III.

2.2. Programa de ATC

O programa de ATC abordado nas aulas do Conservatório de Guimarães foi desenvolvido tendo em mente as Aprendizagens Essenciais (ANQEP, 2020). Contudo, este teve de ser adaptado em função das necessidades dos alunos e da própria densidade teórica implicada.

No 10º ano, segundo as AE (ANQEP, 2020), os conteúdos incidem sobre a música da Idade Média e do Renascimento, o que se veio a verificar na aplicação dos conteúdos programados pelo professor cooperante.

No 11º ano, as AE sugerem que sejam abordados em sala de aula os períodos Barroco, Clássico e Romântico (ANQEP, 2020). Torna-se evidente a dificuldade em conseguir lecionar a totalidade dos três períodos históricos num só ano devido à concentração excessiva de conteúdos. Quando isto não se verifica, o 12º ano acaba por ser condicionado e o tempo para lecionar a Música do Século XX e XXI torna-se limitado. Embora as AE (ANQEP, 2020) tenham sido cumpridas, nas aulas observadas foi notória a falta de tempo para abordar determinadas correntes históricas do final do século XX e início do séc. XXI, como o minimalismo, o espectralismo e a música eletroacústica por exemplo, abordando apenas o atonalismo, o dodecafonismo e o serialismo integral.

Tendo em conta o meu percurso académico enquanto compositora, esta falta de aprofundamento ao século XXI implica uma falta de conhecimento e exploração de linguagens musicais mais recentes próximas da criação atual. Para um aluno que conclui o ensino artístico especializado de música, os conteúdos serão suficientes para a compreensão das novas correntes do séc. XX e até XXI. No entanto, para os alunos que pretendem prosseguir estudos na Música e, especificamente, aqueles que pretendem prosseguir os estudos em Composição Musical, estes conteúdos necessitavam de um maior aprofundamento teórico e prática composicional. Se estas não forem abordadas em sala de aula, durante o secundário, muitos estudantes só irão entrar em contacto com este género de música no ensino superior. Este facto pode implicar um distanciamento pela música após a década de 70.

2.3. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação referentes à disciplina de ATC do secundário do Conservatório de Guimarães encontram-se divididos em domínio socioafetivo (20%) que inclui os parâmetros de assiduidade, participação, empenho e responsabilidade, domínio cognitivo e psicomotor (70%) referente aos momentos de avaliação (testes escritos, identificação de fragmentos e trabalhos em sala de aula/casa) e criatividade (10%) referente à iniciativa, às capacidades de composição e originalidade.

No primeiro período foram realizados dois momentos de avaliação momentânea através de testes escritos e vários momentos de avaliação contínua com a realização dos trabalhos composicionais ao longo do período. Por sua vez, no terceiro período, devido ao seu tamanho reduzido, foram efetuados dois momentos de avaliação momentânea, contendo apenas um teste escrito e uma ficha de identificação de fragmentos, e vários momentos de avaliação contínua com a realização de trabalhos composicionais ao longo do período.

A parte analítica é avaliada em formato de teste de avaliação enquanto a parte de Técnicas de Composição é avaliada através de pequenos exercícios realizados durante as aulas, ao longo do ano letivo. Nestes, o aluno tem a possibilidade de fazer, errar, corrigir e melhorar. A meu ver, esta divisão está estruturada de modo que os alunos não fiquem prejudicados caso um momento de avaliação não corra como o esperado, visto que os testes escritos têm um peso de 30% da classificação e os exercícios realizados de forma contínua têm um peso de 40% do resultado final.

Pela primeira vez, neste ano letivo, a criatividade passou a ser um parâmetro autónomo nos critérios de avaliação do Conservatório de Guimarães. Este fator representa uma valorização do desenvolvimento criativo dos alunos, demonstrando que os conhecimentos teóricos não são o único fator relevante no percurso académico de um estudante de música. Considero esta alteração bastante importante para uma avaliação de natureza artística.

2.4. Caracterização geral das turmas de ATC e organização da PES

No ano letivo de 2025/2026, a disciplina de ATC conta com três turmas, uma para cada ano curricular (10º ano, 11º ano e 12º ano). De modo a desenvolver uma melhor percepção e clarificação pedagógica acerca das abordagens de alguns conteúdos, foram observadas diversas aulas de cada turma. Os relatórios dessas observações encontram-se no Anexo I.

A turma do 10º ano, do ensino secundário, é constituída por 14 alunos, a turma do 11º ano por 11 alunos e a turma do 12º ano por 6 alunos. À exceção de uma aluna do 11º ano, que integra o ensino supletivo, todos os restantes alunos, das três turmas, frequentam o Ensino Secundário, no Conservatório de Guimarães, no regime articulado com a Escola Secundária Francisco de Holanda.

No 6º grau (10º ano), os 14 alunos encontram-se divididos pelos cursos de instrumento, dos quais: três pianos, dois violoncelos, duas flautas transversais, dois trompetes, um saxofone, um clarinete, uma tuba e dois alunos frequentam o curso de canto.

No 7º grau (11º ano) os 11 alunos encontram-se divididos pelos cursos de instrumento e composição. Desses 11, um aluno frequenta o curso de composição e 10 alunos estão matriculados no curso de instrumento, distribuindo-se pelas seguintes especialidades: violino, violoncelo, guitarra, piano, percussão, flauta, transversal, saxofone, trompa e eufónio.

No 8º grau (12º ano), os 6 alunos frequentam todos o curso de instrumento, repartindo-se pelas seguintes especialidades: dois em violoncelo, dois em trompete, um em saxofone e um em violino.

As aulas de PES decorreram semanalmente à terça-feira e à quinta-feira, no período da manhã. À terça-feira, a atividade letiva iniciava-se com a turma do 11º ano, entre as 8h45 e as 9h30, seguindo-se a turma do 10º ano, com três blocos de 45 minutos, entre as 9h30 e as 11h45, intercalando com um intervalo de 10 minutos. À quinta-feira, as aulas iniciavam com dois blocos do 12º ano das 8:30 às 10h00, continuando com mais dois blocos do 11º ano das 10h00 às 11h30 e terminando com o terceiro bloco do 12º ano.

2.5. Caracterização geral da turma de CC e organização da PES

A Orquestra de Cordas abrange aproximadamente vinte e cinco alunos do Conservatório de Guimarães. A sua constituição inclui 6 violinos I (quatro do 9º ano, um do 11º ano, um do 12º ano), 9 violinos II (oito do 9º ano e 1 do 12º ano), 10 violoncelos (cinco do 9º ano, dois do 10º ano, um do 11º ano, dois do 12º ano) e 2 Contrabaixos (do 9º ano). Uma vez que na orquestra não existem violetistas, a parte das violas é realizada pelos dois violoncelos do 12º ano.

As aulas de PES decorreram semanalmente à segunda-feira das 15h30 às 17h00 na biblioteca do Conservatório de Guimarães. A biblioteca é espaçosa e rodeada por janelas beneficiando de iluminação natural direta. O espaço encontra-se equipado com um quadro, um teclado, uma mesa para o docente, cadeiras, estantes e uma parede repleta de livros que podem ser requisitados por qualquer aluno ou docente do Conservatório de Guimarães.

2.6. Calendarização da PES

A tabela 1, apresentada em baixo, é referente às aulas de ATC observadas (O), lecionadas (L) e supervisionadas (S) no contexto da PES no Conservatório de Guimarães. As tabelas de observação relativas a estas aulas encontram-se no Anexo I, i.

Datas	10º ano	Min.	11º ano	Min.	12º ano	Min.
04/11/2025	O	135'	O	45'		
06/11/2025			O	90'	O	90'
13/11/2025			O	90'	O	90'
20/11/2025			O	90'	O	90'
25/11/2025	O	135'	O	45'		
27/11/2025			O	90'	O	135'
04/12/2025			O	90'	O	135'

16/12/2025	O	135'	O	45'		
06/01/2026	O	135'	O	45'		
20/01/2026	O	135'	O	45'		
22/01/2026			O	90'	O	135'
29/01/2026			O	90'	O	135'
04/02/2026	O	135'				
10/02/2026	O	45'	O	45'		
10/02/2026	L	90'				
12/02/2026			O	90'	O	135'
24/02/2026	L	90'				
24/02/2026	O	45'	O	45'		
26/02/2026			O	90'	O	135'
05/03/2026			O	90'	O	135'
21/04/2026	O	135'				
23/04/2026			O	90'	O	135'
28/04/2026	O	135'	O	45'		
12/05/2026	L	90'				
14/05/2026			L	90'	L	90'
19/05/2026	S	90'				
21/05/2026			O	90'	O	90'
28/05/2026			S	90'	S	90'

Tabela 1- Estruturação das aulas de ATC

A tabela 2, apresentada em baixo, é referente às aulas de Classe de Conjunto, da Orquestra de Cordas, observadas (O), lecionadas (L) e supervisionadas (S) no contexto da PES no Conservatório de Guimarães. As tabelas de observação relativas a estas aulas encontram-se no Anexo I, ii.

Datas	CC	Min.
12/01/2026	O	45'
12/01/2026	L	45'
19/01/2026	O	90'
26/01/2026	O	90'
09/02/2026	O	90'
23/02/2026	O	90'
02/03/2026	O	90'
13/04/2026	O	90'
20/04/2026	O	90'
27/04/2026	L	90'
04/05/2026	O	90'
11/05/2026	O	90'
18/05/2026	O	90'
25/05/2026	O	135'
25/05/2026	O	90'
01/06/2026	S	90'

Tabela 2- Estruturação das aulas de CC (Orquestra de Cordas)

2.7. Descrição da PES

2.7.1. Reflexão geral das aulas assistidas de ATC

Para a realização PES, foram observadas, cooperadas e lecionadas aulas de ATC às turmas do 10º, 11º 12º anos do Conservatório de Guimarães, entre os dias 4 de novembro de 2025 e 2 de junho de 2026.

A organização e gestão do tempo das aulas demonstrou ser uma preocupação para o docente, levando-o a ter em consideração os níveis de maior concentração e predisposição dos alunos durante o período da aula de ATC. Tendo por exemplo a turma de 10º ano que cumpriu um horário de 135 minutos consecutivos, durante a manhã. Após avaliação da dinâmica de sala de aula, o professor estruturou as aulas de modo a iniciar com os conteúdos teóricos de Análise Musical, aproveitando o período de maior foco e

disponibilidade para captar informação. Posteriormente, segue-se um pequeno intervalo e a aula é retomada com Técnicas de Composição numa dinâmica mais descontraída criando um ambiente de experimentação e partilha de ideias. Esta organização revela uma sensibilidade e atenção relativamente às necessidades dos alunos, procurando estratégias pedagógicas que melhor se adequam a cada turma e às dificuldades dos alunos.

Durante as aulas de análise, o professor utilizou maioritariamente uma abordagem expositiva centrada na participação ativa dos alunos, valorizando a escuta ativa e o pensamento crítico. Este promoveu a autonomia e o trabalho em equipa através da análise teórica em grupo, do incentivo à identificação de elementos auditivamente e da comparação entre a partitura e a performance.

Nas aulas de composição, destacou-se a metodologia adotada pelo docente baseada no incentivo à experimentação dos exercícios composicionais ao piano. Esta prática permite aos alunos a perceção auditiva e a compreensão do resultado sonoro das suas ideias composicionais. Através da exploração prática, os conhecimentos foram aprofundados e tornaram a aquisição dos conteúdos mais clara e acessível. Na realização dos exercícios composicionais, tornou-se notório os benefícios do feedback fornecido por parte do professor, orientando os alunos no desenvolvimento e estímulo das suas ideias composicionais.

Outro aspeto relevante foi a criação de um ambiente de aprendizagem tranquilo, positivo e recetivo a todas as opiniões e pensamentos de cada um dos alunos. Na sala de aula, desenvolveu-se um vínculo, com o professor, de respeito, admiração intelectual e abertura para poderem participar sem inibições, errar e evoluir. O docente tem por hábito recorrer ao humor e a pequenas piadas ao longo das aulas, a fim de captar a atenção dos alunos, favorecendo o envolvimento nas atividades propostas. É de notar a preocupação do docente em fomentar a interdisciplinaridade. Através das aulas de ATC, o professor assegurou a consolidação de conteúdos de disciplinas como a Formação Musical e a História da Música.

A nível de apresentação de conteúdos, constatou-se que o professor recorre a inúmeras obras durante o ano letivo, para conseguir cumprir com as AE. Numa primeira análise, presume-se que o professor procura cumprir rigorosamente com o programa previsto, correndo o risco de comprometer a aquisição e assimilação de conteúdos de forma eficiente. Contudo, após assistir a diversas aulas do mesmo, percebe-se que os

alunos demonstram um interesse em explorar cada vez mais conteúdos e a consumir muita música. Assim, o professor é desafiado, pelos mesmos, a trazer material novo e diversificado.

Do ponto de vista pedagógico, costuma ser mais produtivo abordar menos obras musicais, mas realizar uma análise mais aprofundada das mesmas, todavia é necessário adaptar as aulas ao perfil da turma (uma das maiores preocupações do professor). O facto de a parte analítica ser, maioritariamente, realizada em conjunto, acaba por acelerar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Deste ponto de vista, seria relevante o aumento dos momentos de análise individual para que o aluno seja confrontado com o processamento dos conteúdos e possa desenvolver autonomia intelectual analítica e a consolidação cognitiva.

Em contrapartida, no 12º ano, são abordadas poucas obras, principalmente as referentes aos séculos XX e XXI. Isto deve-se ao facto de os alunos mostrarem-se ansiosos com as provas para a entrada nas Universidades, os recitais finais e o desenvolvimento da Prova de Aptidão Artística (PAA). O professor tenta estimular os alunos para que estes se apliquem mais, estando atentos e disponíveis a adquirir o conteúdo, mas isto torna-se demasiado para a fase em que se encontram.

2.7.2. Reflexão geral das aulas lecionadas de ATC e sua planificação

Durante a PES, proporcionou-se a oportunidade de lecionar oito aulas ao longo do ano letivo, conforme apresentado na tabela 1. As duas primeiras aulas foram relativas ao acompanhamento dos trabalhos de composição dos alunos, enquanto as restantes seis foram dedicadas à implementação do projeto de intervenção.

Ao longo das duas primeiras aulas lecionadas ao 10º ano, verificou-se que os alunos se encontravam motivados na realização do projeto de composição, de uma canção infantil, a partir de um poema de Eric Carle (Anexo II). Foi solicitado que trouxessem ideias musicais, desenvolvidas previamente, para poderem ser discutidas e melhoradas em sala de aula.

A fim de assegurar um melhor seguimento de cada trabalho composicional, foi desenvolvida uma aula de acompanhamento individual (com os alunos que efetuaram o

trabalho de casa e trouxeram algum material). Para a realização do pensamento musical, os alunos recorreram a partituras manuscritas, notação digital no MuseScore e execuções instrumentais ao piano. No início da aula, foi solicitado que o aluno explicasse a sua intenção subjacente ao trabalho composicional desenvolvido até ao momento, ou seja, que verbalizasse as suas ideias musicais e como tinha construído o pensamento sobre as mesmas. Durante o acompanhamento individual, discutiu-se a organização das ideias musicais escolhidas, assim como a sua pertinência e desenvolvimento. Este momento foi importante para promover um pensamento autocrítico e proporcionar momentos de reflexão e análise dos próprios trabalhos composicionais. Posteriormente, procedeu-se à realização de uma leitura e audição do material desenvolvido pelo aluno, seguida de um comentário e sugestões para melhoria da linha melódica, da relação entre texto e música e da construção frásica.

Um dos aspetos centrais das duas primeiras aulas foi a dificuldade geral que os alunos apresentaram em transcrever as suas ideias musicais, executadas ao piano por exemplo, em notação manuscrita. Alguns alunos evidenciaram grandes dificuldades na identificação auditiva de alturas e ritmos musicais. Com o objetivo de auxiliar no combate ao problema, foi desenvolvido um trabalho lento de escuta crítica com recurso a metrónomo, obrigando o aluno a descobrir e escrever no papel o que previamente tinha tocado no instrumento, desde a identificação rítmica, ao compasso e ao andamento.

O trabalho desenvolvido promoveu a autonomia no processo composicional e uma maior confiança nas capacidades musicais de cada um. Porém, nem todos os alunos apresentaram trabalho feito, alguns tentaram passar despercebidos ou assumiram que não o fizeram por esquecimento e falta de tempo.

No final das duas aulas de acompanhamento, verificou-se que a maioria dos alunos procurou, primeiramente, interpretar o poema de Eric Carle e descobrir as diferentes possibilidades melódicas possíveis de utilizar, tendo em conta que a composição teria de ser exequível para crianças de vários níveis de aprendizagem poderem cantar. Estes revelaram-se bastante recetivos a críticas e sugestões de melhoria.

Planificação da Sessão: nº 1

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano
Data: 10/02/2026		Duração: 90 min.
Sumário	Projeto de Composição de uma canção infantil de Cláudia Mendes segundo um poema de Eric Carle.	
Objetivos gerais	Acompanhamento no desenvolvimento das propostas de cada aluno.	
Objetivos específicos	O aluno deve ser capaz de: Fazer as correções necessárias após o comentário ao seu trabalho.	
Desenvolvimento da aula	Projeto de Composição de uma canção infantil de Cláudia Mendes segundo um poema de Eric Carle. - Acompanhamento individualizado no desenvolvimento das propostas composicionais de cada aluno. - Visualização e análise de diferentes propostas apresentadas sob a forma de (partituras manuscritas ou digitais em MuseScore, gravações e/ou execuções instrumentais). - Discussão sobre o carácter da melodia e possibilidades composicionais. - Apoio à transcrição musical de ideias musicais (nomeadamente na passagem da improvisação ao piano para notação em partitura).	
Materiais e Recursos	Piano Computador Programa de notação (MuseScore)	

Tabela 3- Planificação da sessão nº1 de ATC

Planificação da Sessão: nº 2

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano
Data: 24/02/2026		Duração: 90 min.
Sumário	Continuação do Projeto de Composição de uma canção infantil de Cláudia Mendes segundo um poema de Eric Carle.	
Objetivos gerais	Acompanhamento no desenvolvimento das propostas de cada aluno.	
Objetivos específicos	O aluno deve ser capaz de: Fazer as correções necessárias após o comentário ao seu trabalho.	

Desenvolvimento da aula	Continuação do desenvolvimento do Projeto de Composição de uma canção infantil de Cláudia Mendes segundo um poema de Eric Carle. • Acompanhamento individualizado no desenvolvimento das propostas composicionais de cada aluno, com foco no aperfeiçoamento. • Revisão e ajustamento rítmico e harmónico. • Trabalho da coerência entre prosódia do texto e estrutura musical.
Materiais e Recursos	Piano Computador Programa de notação (MuseScore)

Tabela 4- Planificação da sessão nº 2 de ATC

Conforme mencionado anteriormente, foram lecionadas mais seis aulas, mas estas referentes ao projeto de intervenção a ser desenvolvido. As aulas dividiram-se em duas planificações: a tarefa 1 e a tarefa 2, cujos enunciados se encontram explanados no Anexo III.

A tarefa 1 correspondeu à aplicação da primeira parte do projeto. Esta consistiu na composição de uma obra musical com liberdade total na escolha do estilo, da forma, da instrumentação, dos elementos musicais, da inspiração e do seu suporte de entrega (partitura, texto, gravação áudio, esquema gráfico, software musical, entre outros). Por sua vez, a tarefa 2 correspondeu à aplicação da segunda parte do projeto. Esta consistiu na composição de uma obra musical respeitando as restrições fornecidas. A composição teria de ser escrita para o instrumento do próprio aluno, esta deveria iniciar com o motivo apresentado, utilizar o modo e os padrões rítmicos apresentados e obedecer a uma forma ternária simples (ABA). Os alunos dispunham de 50 minutos para realizarem ambas as tarefas de composição.

Planificação das Sessões: nº 3, 4 e 5

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º, 11º e 12º anos
Data: 12/05/2026 14/05/2026		Duração: 90 min.
Sumário	Apresentação do projeto de Mestrado Tarefa de composição livre.	
Objetivos gerais	Introduzir o projeto.	

	Recolher dados sobre a criatividade na composição livre de uma obra musical.
Objetivos específicos	O aluno deve ser capaz de: • Compreender a atividade. • Criar uma obra musical. • Refletir sobre o seu processo composicional criativo.
Desenvolvimento da aula	Apresentação pessoal e do projeto de Mestrado em desenvolvimento (10 min.). Apresentação da tarefa 1 a realizar em aula (10 min.). Processo de composição (50 min.). Propõe-se a realização de uma composição livre, ou seja, o exercício não impõe um sistema composicional específico, cabe ao aluno decidir o que pretende fazer de forma completamente autónoma, incentivando à liberdade criativa. Não será apresentado previamente qualquer tipo de ponto de orientação ou condicionamento seja na duração da obra, na forma, na instrumentação ou na notação. Será entregue um enunciado com a explicação da tarefa e onde os alunos poderão, se assim o entenderem, escrever a sua obra. Recolha das composições (5 min.). Entrega do questionário individual (15 min.). No final da aula, os alunos receberão um questionário qualitativo para preencherem sobre o que sentiram durante a realização do exercício composicional.
Materiais e Recursos	Enunciado (Anexo III, i). Salas disponíveis para a experimentação Questionário individual de perceção do processo criativo da Tarefa 1 (Anexo IV, i).
Avaliação	Observação durante a aula de aspetos como iniciativa, concentração e autonomia. Avaliação da obra musical. Autoavaliação do aluno através de um questionário qualitativo sobre a sua perceção do processo criativo. Será valorizado tanto o produto final como o processo criativo (Anexo V, i).

Tabela 5- Planificação da sessão nº 3, 4 e 5 de ATC

Planificação das Sessões: nº 6, 7 e 8

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º, 11º e 12º anos
Data: 19/05/2026 28/05/2026		Duração: 90 min.
Sumário	Continuação do projeto de Mestrado Tarefa de composição com restrições/orientações.	
Objetivos gerais	Continuação do projeto. Recolher dados sobre a criatividade na composição condicionada/orientada de uma obra musical. Analisar o impacto do uso de orientações e restrições na criatividade musical.	
Objetivos específicos	O aluno deve ser capaz de: • Compreender a atividade. • Criar uma obra musical respeitando as indicações. • Refletir sobre o seu processo composicional criativo.	
Desenvolvimento da aula	Breve recapitulação da tarefa da aula anterior sobre o projeto de Mestrado em desenvolvimento (10 min.). Apresentação da tarefa 2 a realizar em aula (15 min.). Processo de composição (50 min.). Nesta aula propõe-se a realização de uma composição orientada pelo estagiário com regras específicas. Previamente serão apresentadas algumas condicionantes à composição. O exercício deverá ser escrito em papel pautado para instrumento solo (o do respetivo aluno). Deverá iniciar com o motivo melódico/rítmico apresentado e serão fornecidos: um conjunto de padrões rítmicos no qual o aluno deverá inspirar-se para a escrita musical assim como um modo. A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA). Recolha das composições (5 min.). Entrega do questionário individual (10 min.). No final da aula os alunos receberão um questionário qualitativo para preencherem sobre o que sentiram durante a realização do exercício composicional.	
Materiais e Recursos	Piano Enunciado (Anexo III, ii). Questionário individual de perceção do processo criativo da Tarefa 2 (Anexo IV, ii).	
Avaliação	Observação durante a aula de aspetos como iniciativa, concentração e autonomia. Avaliação da obra musical. Autoavaliação do aluno através de um questionário qualitativo sobre a sua perceção do processo criativo.	

Será valorizado tanto o produto final como o processo criativo (Anexo V, i)..

Tabela 6-Planificação da sessão nº 6, 7 e 8 de ATC

A primeira aula iniciou-se com a introdução ao projeto de intervenção que se revelou muito satisfatória, visto que os alunos demonstraram curiosidade em saber mais sobre o mesmo, colocando imensas questões acerca da própria investigação e dos resultados que pretendia. De seguida, foi apresentada a tarefa a realizar, que consistia na composição livre de uma obra musical. A tarefa poderia ser realizada em qualquer formato, desde que este pudesse ser enviado no final da aula.

Na primeira tarefa, verificou-se uma grande sensação de liberdade e à vontade na exploração artística. Os alunos espalharam-se pelas diferentes salas do CG para poderem experimentar as suas ideias de diversas maneiras, seja no seu instrumento, ao piano, com a voz ou através do recurso a programas de notação. Esta distribuição permitiu uma maior desinibição, uma vez que os alunos se encontravam na privacidade de uma sala, sozinhos ou com um companheiro de confiança escolhido pelo próprio.

Ao longo da deslocação pelas salas para o acompanhamento do processo composicional (sem interferir com dicas ou sugestões), os alunos iam expondo as suas ideias e dificuldades em concretizá-las. A turma de 10º ano revelou ser a mais entusiasta com o tipo de projeto, chegando mesmo a afirmar que encontraram motivação na experimentação de sonoridades e ao tentar traduzi-las e transcrevê-las para o papel. Ao contrário das outras turmas, o 10º ano revelou um trabalho de entreajuda muito presente. Os alunos debateram ideias em grupos e pediram ajuda aos colegas para ver se estavam a conseguir transmitir o que desejavam. Por sua vez, as turmas de 11º e 12º anos realizaram um trabalho mais individual sem tanta partilha de opiniões durante a sua execução.

Na realização da tarefa 2, os alunos mantiveram-se na sala original, num ambiente tranquilo de harmonia e criação. A aula iniciou-se com uma breve recapitulação da temática da Tese de Mestrado e da tarefa 1 realizada na sessão anterior. De seguida, foi apresentada a nova tarefa a realizar, a composição com restrições, assim como as suas implicações. Durante a explicação da tarefa 2, os alunos foram informados de que deveriam compor para o seu instrumento respeitando as restrições impostas que incluíam:

- Utilizar o Modo 5 de Transposição Limitada para basear a composição.
- Utilizar os padrões rítmicos fornecidos.
- Iniciar a obra com o motivo melódico apresentado.
- Utilizar uma forma ternária simples (ABA).

Após a apresentação das condicionantes à composição e da audição do Modo 5 de Transposição Limitada de Messiaen e do motivo melódico inicial, os alunos iniciaram o seu processo composicional. Conforme necessário, os estudantes foram autorizados a utilizar o piano virtual (nos seus telemóveis e tablets) para conseguirem reproduzir o que escreviam.

Durante o acompanhamento do processo composicional, esclareceram-se dúvidas e os alunos foram orientados (sem interferir com dicas ou sugestões), de forma a promover a concretização da tarefa. De um modo geral, os alunos demonstraram-se intrigados pelas possibilidades que teriam ao compor com o recurso a regras.

No final da realização de cada uma das tarefas, foram recolhidas as composições (em todo o tipo de formatos desde papel manuscrito, em formato PDF e áudio) para posterior análise e foi entregue um Questionário Individual de Perceção do Processo Criativo realizado online. Este era destinado à recolha de informação acerca das sensações, dificuldades e perceções experienciadas durante a realização de cada uma das tarefas de composição.

De um modo geral, a aplicação das tarefas foi muito bem recebida pelos alunos das três turmas de secundário. Estes reagiram com entusiasmo e vontade de compor. Em conversa, muitos deles revelaram que gostariam de ter momentos de atividades onde fosse colocado à prova o lado mais criativo, participativo e identitário de cada um. No Anexo VI, apresentam-se alguns exemplos das composições produzidas pelos alunos no âmbito das Tarefas 1 e 2 propostas, selecionados a título ilustrativo, de forma a evidenciar a diversidade de respostas obtidas.

O professor cooperante demonstrou um apoio significativo, principalmente na aquisição de salas, para a realização do projeto e no acompanhamento dos alunos nas respetivas salas, uma vez que estes se encontravam espalhados pela instituição para utilizarem os instrumentos e computadores na sua privacidade.

2.8. Programa de CC

Embora não exista um programa estipulado para as aulas de CC, a Orquestra de Cordas do 9º ano e secundário do Conservatório de Guimarães, durante o ano letivo de 2025/2026, trabalhou o seguinte repertório:

No primeiro e segundo períodos foi trabalhado o programa:

- *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
- *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
- *Nimrod (from the Enigma Variations)* do compositor Edward Elgar.
- *Polovtsian Dance* do compositor Alexander Borodin.

No terceiro período foi trabalhado e apresentado o programa:

- *Czardasz* do compositor Vittorio Monti, Arr. P. Treszczotka para violino solo e orquestra.
- *The Swan* do compositor Saint-Saëns, Arr. Minh Duc Nguyen para violoncelo solo e orquestra.
- *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla, Arr. LP para violino solo e orquestra.
- *Noturno* op.19 nº4 do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky, Arr. Arnol den Teuling para violoncelo solo e orquestra.

2.8.1. Reflexão geral das aulas assistidas de CC

Para a realização PES, foram observadas, cooperadas e lecionadas aulas de CC da Orquestra de Cordas do 9º ano e Secundário, do Conservatório de Guimarães entre os dias 12 de janeiro de 2026 e 1 de junho de 2026.

Nas aulas de orquestra foi observado, inicialmente, um detalhe bastante positivo, os alunos mais velhos, do 11º e 12º anos, assumiram frequentemente a responsabilidade de afinar os instrumentos da orquestra, demonstrando autonomia e iniciativa. Estes procuravam ensinar os alunos do 9º ano a manterem o seu instrumento afinado e a adotarem métodos de afinação autónomos. No entanto, também foi possível notar a

inexistência de um momento de afinação e aquecimento coletivo orientado pelo maestro/professor. Embora alguns alunos realizassem o aquecimento individual, outros não o faziam. Torna-se assim, imprescindível o trabalho coletivo tanto de afinação do ensemble como de aquecimento, de modo a preparar o ensemble para o ambiente sonoro que se irá seguir. A implementação de exercícios, como por exemplo a execução de escalas relacionadas com o repertório a trabalhar, poderia contribuir para um maior foco na afinação coletiva e individual, assim como para uma maior homogeneidade sonora da orquestra.

Ao longo dos ensaios, verificou-se uma grande falta de estudo por parte de vários alunos que se refletia em dificuldades na leitura, na afinação e na execução expressiva. Foi observado um episódio em que, após um longo período da aula, uns alunos aperceberam-se que estavam a tocar uma obra diferente do resto dos colegas. Estes estavam a executar uma partitura de outra obra e não se aperceberam que os seus colegas de naípe estavam a tocar algo diferente. Os alunos demonstraram grande falta de atenção, dificuldades na leitura devido à falta de estudo e dificuldades na escuta do seu naípe e do ensemble no geral. Tornar-se-ia produtivo se fossem realizados, com frequência, ensaios de naípe, orientados pelo próprio chefe de naípe para efetuar o trabalho inicial de solfejo e de controlo da afinação individual e do naípe. Deste modo, o ensaio de ensemble poderia ser mais direcionado para se abordar a musicalidade e, consequentemente, seria mais prazeroso para todos os intervenientes.

A nível da heterogeneidade do grupo, este apresentava alguns desafios no seu todo. Enquanto os alunos do ensino secundário demonstravam maior empenho e vontade de pertencer à orquestra e desafiarem-se com repertório exigente, os alunos mais novos, do 9º ano aparentavam algum desinteresse e falta de hábitos de estudo. Isto não se verificou de forma geral, mas o facto de estes se encontrarem em maior número acabava por comprometer a evolução global do ensemble e o equilíbrio deste. A fim de melhorar a qualidade e produtividade da orquestra propõe-se, para intervenções futuras, a criação de arranjos com níveis de dificuldade diferenciados dentro do mesmo naípe (ex: uma linha de Violino II simplificada para os alunos do 9.º ano e uma linha mais avançada para o Secundário), permitindo a inclusão sem desmotivar dos alunos mais avançados. A permanência prolongada no estudo do mesmo repertório (devido à falta de empenho), associado a um nível de exigência reduzido, torna-se um fator de desmotivação dos alunos do ensino secundário, que desde cedo demonstraram interesse em explorar um repertório

mais desafiante a nível técnico e musical. Não obstante, a fim de combater a falta de interesse e para que seja possível a prática por parte de todos os alunos englobantes do ensemble, a docente optou, no terceiro período, por providenciar a oportunidade de os instrumentistas finalistas (12º ano) tocarem a solo com a orquestra, fornecendo arranjos orquestrais mais simples para o acompanhamento. Para concretizar o plano traçado pela professora, voluntariei-me para transcrever as partes individuais para cada naipe, uma vez que estas não estavam disponíveis, procurando ter em conta as capacidades técnicas dos alunos. Para que o nível sonoro do ensemble se elevasse, foi necessário colocar dois violoncelos a reforçar a parte dos contrabaixos e dois a executar a parte das violas, visto que a orquestra se encontra sem violas.

O ambiente das aulas de orquestra era geralmente de descontração e animação, mas, quando necessário, também existiam momentos mais sérios e rígidos geralmente relacionados com a ocorrência de erros devido à falta de estudo. A professora/maestrina, cuja formação base é o violino, recorre frequentemente ao seu instrumento durante os ensaios como recurso pedagógico. Este é utilizado para exemplificar passagens de maior expressividade e intencionalidade musical, assim como estratégias para os alunos conseguirem ultrapassar dificuldades presentes em certas passagens do repertório. Paralelamente, aproveita para orientar os alunos e marcar arcadas e mudanças de posições que melhor se adequam, tendo em consideração os diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento técnico dos elementos do ensemble, com especial foco nos alunos do 9º ano. Ao longo do ano, a docente foi implementando mais responsabilidades aos alunos mais velhos para estes serem capazes de tomar conta do seu naipe, afinando, marcando arcadas, dedilhações e dinâmicas, tornando a interpretação mais expressiva consoante as intenções do compositor.

Durante o ano letivo, foram preparados três concertos que envolviam a participação da Orquestra de Cordas do 9º ano e Secundário. O primeiro estava planeado para o final do ano de 2025, mas acabou por ser cancelado devido à falta de preparação por parte dos instrumentistas. O segundo, a realizar-se em março de 2026, foi organizado para apresentar o repertório do 1º e 2º período, porém, o concerto foi cancelado devido à ausência da docente, por motivos de baixa médica, para realização de duas intervenções cirúrgicas. O terceiro concerto, o de final de ano, foi planeado a fim de se realizar em finais de maio. Este incluiu a participação dos quatro alunos de 12º ano a solarem com a orquestra.

O ensaio geral, realizado no dia do concerto, mas umas horas antes, revelou-se surpreendente. Vários alunos que demonstraram falta de preparação para as aulas apresentaram-se com o repertório todo estudado. Se este tipo de preparação tivesse sido realizado no início do período, a orquestra poderia ter um nível sonoro e de desempenho superior. Durante o ensaio de colocação, foi realizado um trabalho de regulação do sistema de som com recurso a microfones, com especial atenção ao equilíbrio sonoro entre os solistas e o resto da orquestra. Inicialmente, o espaço apresentou uma acústica desafiante, pois deixava o som “embrulhado” especialmente na região grave. Este problema foi resolvido com os violoncelos e contrabaixos a tocarem numa dinâmica mais *piano*, mas exagerando nas articulações. Paralelamente, foi necessário a colocação de um microfone nos solistas, uma vez que a sua projeção sonora era abafada pela densidade da orquestra devido à acústica do espaço. No concerto, o problema do equilíbrio sonoro melhorou uma vez que a sala já não se encontrava vazia, então o som tornou-se mais “seco” e menos “embrulhado”, melhorando a qualidade sonora do ensemble. A prestação da orquestra demonstrou musicalidade, alguma segurança e felicidade pelo orgulho de observar os colegas solistas do 12º a confirmarem as suas capacidades como instrumentistas.

O concerto realizou-se a 25 de maio de 2026, nas Bandas de Garagem do Conservatório de Guimarães e contou com a presença da Orquestra de Cordas do 9º ano e Secundário, a Orquestra de Sopros e Percussão e com o Coro do 9º ano e Secundário. Este teve uma duração aproximada de 1h30 onde foi apresentado o seguinte programa:

Orquestra de Cordas do 9ºano e Secundário

- *Suite II Entrée, Tombeau, Gigue, Anglois, Menuet e Final* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
- *Noturno* op.19 nº4 do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky, Arr. Arnol den Teuling para violoncelo solo e orquestra.
- *Czardasz* do compositor Vittorio Monti, Arr. P. Treszczotka para violino solo e orquestra.
- *The Swan* do compositor Saint-Saëns, Arr. Minh Duc Nguyen para violoncelo solo e orquestra.
- *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla, Arr. LP para violino solo e orquestra.

Orquestra de Sopros e Percussão do 9ºano e Secundário

- *Olympiada* do compositor S.Hazo
- *Ode for Trumpet* do compositor A. Reed para trompete solo e orquestra
- *Leonesse* do compositor B.Appermont

Coro do 9º ano e Secundário

- *Oh Happy DayI* do compositor C. Schafer
- *The Lion King* do compositor E. John

2.8.2. Reflexão geral das aulas lecionadas de CC

De modo geral, considero que as aulas lecionadas de Classe de Conjunto decorreram de forma satisfatória, uma vez que os objetivos propostos foram cumpridos.

Na primeira aula, dirigida ao naipe dos II Violinos, foi trabalhada a passagem integral do *Menuet, da Suite II* de um compositor anónimo (ca. 1680–1699). Esta aula foi seguida de 45 minutos de orquestra (*tutti*) e, posto isso, os naipes foram distribuídos em salas de modo a aprimorar o estudo. Durante o ensaio foi necessário trabalhar a leitura melódica e rítmica com recurso a metrónomo, assim como a afinação homogénea estabilizando o andamento. Por fim, foram aprimoradas as entradas do naipe para promover maior segurança e confiança por parte dos alunos instrumentistas.

Esta aula coincidiu com a primeira interação com os alunos, visto que surgiu no primeiro dia de PES com a Orquestra de Cordas. Uma vez que a docente teria de se ausentar na segunda parte da aula, foi-me proposto que ficasse com os alunos (violinos II, que apresentavam maior dificuldade) a desenvolver trabalho de naipe. O naipe revelou-se bastante receptivo a críticas e sugestões de melhoria, acatando rapidamente as recomendações. No entanto, a falta de interesse e motivação foi notória durante o decorrer da aula, principalmente em passagens de maior dificuldade.

Planificação da Sessão: nº 1

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano (naípe II violinos)
Data: 12/01/2026		Duração: 45 min.
Sumário	<i>Suites</i> de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).	
Objetivos gerais	Leitura integral do <i>Menuet</i> da <i>Suite II</i> .	
	Desenvolver a segurança técnica e musical dos II violinos.	
Objetivos específicos	Melhorar a afinação e a precisão rítmica.	
	Uniformizar articulações e arcadas no naípe.	
	Consolidar as dedilhações definidas pela professora de orquestra.	
Desenvolvimento da aula	- Trabalho isolado de passagens específicas (onde demonstram mais dificuldades). - Correção de dedilhações. - Ajuste de arcadas. - Uniformização sonora. - Esclarecimento de dúvidas.	
Materiais e Recursos	Partituras/tablet	
	Estante de maestro	

Tabela 7-Planificação da sessão nº 1 de CC

A segunda aula, dirigida à orquestra (*tutti*), incidiu sobre a primeira leitura da obra *Oblivion* de Piazzolla, sem solista, e sobre a obra *Czardasz* de V. Monti, com solista. Durante a primeira parte da aula, o ensaio foi focado na obra *Oblivion* de Piazzolla com uma leitura realizada primeiramente por *naípes* e de seguida com o *tutti* (sem o solista). Esta estratégia revelou-se útil para que os alunos tivessem uma perceção clara do acompanhamento orquestral e da parte que nele ocupam. No entanto, o facto de o solista se encontrar ausente dificultou a perceção geral da obra e o equilíbrio sonoro orquestral (dinâmicas necessárias a executar como acompanhamento). Verificou-se que a orquestra tendia a assumir o protagonismo sonoro, em certas partes, exagerando em dinâmicas mais *forte*. A presença da melodia principal poderia ajudar na conexão das partes orquestrais.

Considero que poderia ter sido realizada uma preparação individual (estudo) prévia à aula, por parte de todos os alunos. Desta forma, o tempo da aula seria otimizado, permitindo um melhor aproveitamento da mesma. A orquestra teria melhor

aproveitamento se o trabalho de leitura e solfejo das partes fosse realizado em casa, libertando, assim, a aula para um desenvolvimento do fraseado musical e da qualidade sonora como grupo de conjunto.

Na segunda parte da aula, foi desenvolvido o trabalho com a obra *Czardasz* de V. Monti, onde a precisão rítmica foi explorada, assim como a melhoria da afinação. Com o intuito de melhorar a segurança da orquestra nas entradas e a sintonia com o solista, foram realizadas inúmeras repetições de excertos e passagens que se encontravam mais frágeis.

Relativamente à avaliação da prestação da orquestra, a aula decorreu de forma positiva, verificando-se uma boa resposta dos alunos face às indicações fornecidas. Inicialmente, foi pressentida alguma insegurança na condução do ensaio, pela responsabilidade e necessidade de captar a atenção do ensemble, mas rapidamente esta transformou-se em confiança, ao longo de cada intervenção.

Planificação da Sessão: nº2

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano (naípe II violinos)
Data: 27/04/2026		Duração: 90 min.
Sumário	<i>Oblivion</i> de Piazzolla – para violino <i>Czardasz</i> de V. Monti – para violino	
Objetivos gerais	Promover a leitura à primeira vista. Melhorar a afinação e a precisão rítmica.	
Objetivos específicos	• <i>Oblivion</i> de Piazzolla.(sem solista). ○ Realizar uma primeira leitura da obra. ○ Compreender o carácter da obra. ○ Trabalhar a afinação do ensemble. • <i>Czardasz</i> de V. Monti (com solista). ○ Consolidar a precisão rítmica. ○ Melhoria da execução de passagens de maior velocidade.	
Desenvolvimento da aula	• Afinação e aquecimento inicial (15 min). ○ Como já é hábito, a afinação dos instrumentos da orquestra será feita pelos alunos mais velhos (11º e	

	12ºano), com o objetivo de promover o sentido de responsabilidade, autonomia e participação ativa no funcionamento do ensemble • <i>Oblivion</i> de Piazzolla, sem a solista (45 min). ○ Primeira leitura da obra por secções. ○ Identificação de dificuldades técnicas e musicais. ○ Trabalho de afinação por naipes. ○ Trabalho de entradas e segurança na execução. ○ Repetição de excertos para consolidação da leitura. • <i>Czardasz</i> de V. Monti (com solista) (30 min). ○ Identificação de dificuldades técnicas e musicais. ○ Revisão das principais secções da obra. ○ Trabalho de precisão rítmica. ○ Trabalho de entradas e segurança na execução. ○ Repetição de excertos para consolidação do andamento. • Indicação de aspetos a melhorar e de estratégias de estudo individual.
Materiais e Recursos	Partituras/tablet Estante de maestro

Tabela 8-Planificação da sessão nº 2 de CC

A última aula lecionada, dirigida à orquestra de cordas do 9º ano e secundário, centrou-se na implementação de exercícios de aquecimento e posteriormente sobre as obras *Oblivion* de Piazzolla e *Noturno* op.19 nº4 de Tchaikovsky. Como habitualmente, a afinação dos instrumentos de orquestra foi realizada pelos alunos mais velhos. Esta prática de mentoria mútua permitiu o desenvolvimento de competências socioafetivas e autonomia num ambiente de ensino especializado.

No lugar de começar pelo trabalho do repertório, a aula iniciou com uma abordagem ao desenvolvimento sonoro do ensemble. Para tornar a primeira implementação simples, foi escolhida uma escala, a de dó menor, a da tonalidade da obra a trabalhar em seguida. Esta foi abordada primeiramente num andamento muito lento, tendo especial atenção à afinação individual, à afinação coletiva e ao controlo das dinâmicas. Após algumas repetições conscientes, a escala pôde ser trabalhada em

colcheias e com entradas encadeadas, (orquestra dividida em dois: de um lado violinos, do outro violoncelos e contrabaixos) desenvolvendo, assim, a concentração e um ouvido atento às harmonias e sua respetiva afinação.

De seguida, foram trabalhadas as obras *Oblivion* de Piazzolla e *Noturno* op.19 nº4 de Tchaikovsky com os respetivos solistas, incidindo sobre a consolidação de aspetos técnicos e musicais como a afinação, as dinâmicas, o fraseado musical e a estabilização da velocidade do andamento. Visto ser a última aula de lecionação, foi realizada uma discussão e reflexão do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, incluindo as dificuldades vivenciadas, aspetos a melhorar e a respetiva avaliação final.

Os alunos, inicialmente, demonstraram alguma dificuldade na afinação, mas rapidamente, ao ouvirem o outro, conseguiram corrigir. O aquecimento inicial revelou ser uma etapa fundamental da aula, pois contribuiu para uma maior perceção auditiva em relação à afinação da orquestra como um todo. Consequentemente, o aquecimento permitiu uma maior consciencialização pessoal e estabilidade na afinação durante o desenvolvimento do trabalho de repertório. Este aquecimento coletivo, focado na tonalidade das obras a trabalhar, deve ser uma prática obrigatória e estrutural em contextos de orquestras escolares heterogéneas, e não apenas uma atividade pontual de estágio. Para futuros ensaios, seria pertinente o desenvolvimento de exercícios de aquecimento que promovessem a afinação e a escuta harmónica, como por exemplo tocar uma escala harmonizada a quatro partes (uma entrada para cada naipe).

Em epítome, aula decorreu de forma positiva, tendo os alunos cumprido com os objetivos propostos. Estes demonstraram empenho, motivação e capacidade de resposta às indicações fornecidas. A qualidade sonora do ensemble melhorou após a aplicação de exercícios de aquecimento focados na escuta ativa e controlo de afinação.

Planificação da Sessão: nº3

Disciplina: Orquestra de cordas 9º ano e secundário		Turma: 9º ano e secundário
Data: 01/06/2026		Duração: 90 min.
Sumário	<i>Oblivion</i> de Piazzolla – para violino <i>Noturno</i> op.19 nº4 de Tchaikovsky – para violoncelo	

Objetivos gerais	Implementar exercícios de aquecimento. Trabalhar o equilíbrio sonoro e a afinação.
Objetivos específicos	Uniformizar o som do ensemble. Trabalhar a afinação em passagens específicas. Desenvolver consciência de equilíbrio entre solista e acompanhamento.
Desenvolvimento da aula	• Afinação (10 min). ○ Como habitualmente, a afinação dos instrumentos da orquestra será feita pelos alunos mais velhos (11º e 12ºano). • Aquecimento inicial (15 min). ○ Escala dóm. 1. Num andamento muito lento com especial atenção à afinação individual e coletiva e no controlo das dinâmicas. 2. Em colcheias e com entradas encadeadas, por naipes. Foco na concentração, harmonia e afinação. • <i>Oblivion</i> de Piazzolla, com solista (35 min). ○ Identificação de dificuldades técnicas e musicais. ○ Trabalho de afinação entre naipes. ○ Aperfeiçoamento das entradas e segurança na execução. ○ Aumento gradual da velocidade do andamento até ao recomendado pelo compositor (semínima=90). • <i>Noturno</i> op.19 nº4 de Tchaikovsky, com solista (20 min). ○ Identificação de dificuldades técnicas e musicais (ritmo). ○ Aprimoramento do fraseado melódico. • Discussão e reflexão do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, incluindo as dificuldades vivenciadas e a avaliação (10 min).
Materiais e Recursos	Partituras/tablet Estante de maestro

Tabela 9-Planificação da sessão nº 3 de CC

2.9. Conclusão

Ao longo das observações e da realização da PES, foram adquiridas competências valiosas para a docência, através da observação, da planificação das aulas a lecionar e da implementação do projeto no estágio.

Em particular, na disciplina de ATC, o docente procurou adaptar as aulas às necessidades dos seus alunos, demonstrando clareza na exposição dos conteúdos e diversificação entre as diferentes metodologias e recursos didáticos. As aulas observadas ficaram marcadas pelo ambiente tranquilo de partilha e pelo humor e respeito mútuo. Por sua vez, nas aulas lecionadas, foi notório o envolvimento e motivação dos alunos nas atividades propostas.

Relativamente às aulas observadas de CC, é de realçar a heterogeneidade do ensemble. Apesar dos desafios enfrentados, tornou-se possível a realização de um concerto final de ano com a apresentação das obras trabalhadas durante o ano letivo. Através das aulas lecionadas de CC, reflito sobre a necessidade de introduzir um aquecimento conjunto, regular, focado na melhoria da afinação e da qualidade sonora enquanto orquestra.

Em retrospectiva, a PES foi marcada pela aprendizagem e integração em contexto profissional, explorando metodologias que potenciem o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes através da criação musical em ATC. Por outro lado, a intervenção em CC materializou-se na regência e dinamização da Orquestra de Cordas do 9º ano e Secundário.

Capítulo III | Projeto de intervenção

3.1. Introdução

A temática deste estudo foi escolhida com base na minha experiência enquanto estudante de música, compositora e futura docente no ensino de ATC. Este relaciona-se com as minhas estratégias de estímulo da criatividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da composição, ou seja, encontra-se diretamente ligado a uma experiência pessoal. Quando entrei para a licenciatura em composição, vinda do curso de instrumento, sentia que não tinha conhecimento suficiente sobre abordagens composicionais existentes ou como utilizá-las a fim de melhorar a minha aprendizagem e estimular a criatividade. Assim sendo, tornava-se vantajoso compreender quais abordagens composicionais tinha ao dispor, de forma a descobrir qual me estimulava mais. A meu ver, essa falta de orientação inicial contribuiu para sentimentos de insegurança e desorientação relativamente aos trabalhos a desenvolver, uma vez que se tornou visível que não possuía as bases necessárias para sustentar a minha evolução. Essa situação acabou por refletir dificuldades no processo composicional que condicionaram o estímulo da criatividade.

No contexto da disciplina de ATC, a composição surge como uma oportunidade para instigar o desenvolvimento da criatividade e da expressividade individual. Contudo, observa-se que a composição é, muitas vezes, negligenciada e limitada a exercícios formais e pontuais (de Técnicas de Composição), de modo a seguir as Aprendizagens Essenciais (ANQEP, 2020). Partindo deste pensamento, torna-se relevante investigar a influência de estratégias pedagógicas composicionais como a composição livre e a composição direcionada/orientada na promoção da criatividade. Como tal, este trabalho pretende perceber se a utilização de uma abordagem pedagógica direcionada para a composição (não estando a incluir os exercícios de técnicas de composição, como os exercícios de contraponto) pode afetar a criatividade. Para esse efeito, foi utilizada uma abordagem pedagógica baseada na aplicação de dois exercícios composicionais. O primeiro completamente livre e o segundo com restrições e orientações.

3.2. Objetivos

Com este projeto tem-se como objetivo geral:

- Comparar o impacto da composição livre e da composição orientada no desenvolvimento da criatividade, nos alunos do ensino secundário de ATC do Conservatório de Guimarães.

Por sua vez, os objetivos mais específicos são:

- Implementar atividades baseadas na criação musical e experimentação sonora em contexto de estágio;
- Analisar o impacto de cada abordagem e processo composicional (livre e orientado);
- Analisar e comparar as diferenças nas composições produzidas;
- Identificar a importância do papel da criatividade na composição;
- Descobrir como é que os alunos percebem a sua criatividade nas diferentes composições;
- Identificar as diferenças na motivação e envolvimento dos estudantes entre as diferentes abordagens;
- Compreender que processo composicional é considerado, pelos alunos, mais estimulante a nível criativo;
- Comparar os resultados obtidos de forma qualitativa e quantitativa.

3.3. Problemática

A nível musical, a composição encontra-se entrosada nas aulas de música, mais especificamente de ATC, no entanto, esta é introduzida de forma independente e distante da realidade cultural dos estudantes. Para o professor, “tanto a composição quanto a performance (por exemplo), tomadas como atividades educacionais isoladas, (se) limitam àquilo que podemos tocar ou cantar” (Swanwick, 2003, p.68). Ainda assim, é importante destacar que o ensino da composição, quando integrado numa abordagem pedagógica

abrangente, transcende essas limitações e enriquece a experiência musical. “A composição musical é um processo fundamental na produção musical de todas as culturas, já que, para que se possa escutar e estudar música, obviamente deve haver um processo inicial de criação” (Madalozzo, 2015, como citado em Costa, 2023, p.18). Esta contribui para o desenvolvimento musical e geral dos estudantes (Guterres, 2012).

Apesar do potencial da composição como ferramenta pedagógica, existe uma falta de estudos que impliquem abordagens sistemáticas do ensino de composição em ATC. Durante os meus estudos musicais, perdurava um mito de que a composição não poderia ser ensinada como uma disciplina, tal como defendia Carbon (1986) “Composition cannot be taught per se”¹ (Carbon, 1986, como citado em Castelões, 2024, p. 316). Através deste estudo procura-se contrariar esta visão. Pretende-se investigar como diferentes abordagens pedagógicas composicionais podem ser aplicadas no ensino secundário de modo fomentar a criatividade musical no contexto de ATC.

Para a sua concretização, este estudo levanta algumas questões centrais, que se propõe analisar, tais como:

1. Entre a composição livre e a composição orientada, que processo composicional promove maior criatividade?
2. Que diferenças existem entre os produtos musicais resultantes dos dois processos composicionais?
3. Será que os alunos percebem o mesmo que os resultados apontam?
4. Que processo composicional gera maior envolvimento e entusiasmo?

3.4. Revisão da literatura e estado da arte

A criatividade tem sido conceptualizada como uma capacidade humana de criar ou produzir ideias novas e originais a partir do que já existe (Crawford, 2024; Guilford, 1967; Swanwick, 2003; Vygotsky, 2004). Em estudos posteriores, essa perspetiva é

¹ “A composição não pode ser ensinada por si só” (Carbon, 1986, como citado em Castelões, 2024, p. 316, tradução da autora).

reavaliada, afirmando que a criatividade é um processo influenciado por fatores potencializadores do desenvolvimento cognitivo, criativo e identitário dos alunos (Kaschub & Smith, 2009, como citado em Costa, 2023; Sawyer, 2021).

Os artigos pesquisados relativos ao paradoxo liberdade vs restrição incluem Caniëls & Rietzschel (2015), Lara Posada & De Castro Correa (2017) e Theel & Sydow (2024). Através destes autores é realizado um levantamento da relevância da utilização de restrições na composição musical e do recurso à liberdade. Southam et al. (2024) apontam a importância da utilização de estratégias composicionais particularmente com participantes com experiências musicais prévias.

A nível da pedagogia, Costa (2023) aponta a importância do recurso a estratégias de ensino-aprendizagem como o incentivo à composição para estimular o pensamento crítico e criativo de cada aluno.

A composição, associada ao estímulo da criatividade através de processos como a composição livre e a orientada/com restrições, é um tema ainda pouco explorado na sua especificidade. Apesar da existência de inúmeros estudos que envolvem a criatividade em diferentes áreas e a exploração de estratégias composicionais, no que diz respeito ao impacto da comparação direta entre composição livre e com restrições no estímulo da criatividade, em contexto educativo, verifica-se uma lacuna na sua exploração.

Neste trabalho são utilizados os termos composição livre para se referir à composição sem imposição de regras rígidas e composição orientada ou composição com restrições para se referir à imposição de limites ao criador. Estes termos são adotados por questões de clareza e consistência terminológica ao longo do decorrer do estudo. Na literatura, por vezes, as orientações ou restrições são denominadas de *constraints*.

3.4.1. Composição Musical no ensino

No livro *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking* as autoras defendem que a composição musical é uma prática importante a ser desenvolvida. De forma a tirar o maior proveito da composição, os alunos devem vivenciar diversas experiências musicais como compor sob diversos estilos, sozinhos ou em grupo, para diferentes instrumentos e contextos. Deste modo o aluno, é confrontado com várias

possibilidades que auxiliam no desenvolvimento da sua própria identidade musical (Kaschub & Smith, 2009, como citado em Costa, 2023).

Estas defendem que o ato de compor:

- 1 - Desafia as crianças a considerar sua compreensão do mundo de novas maneiras;
- 2 - Permite que as crianças exerçam seu potencial generativo na música;
- 3 - Desenvolve uma maneira de conhecer que complementa as compreensões obtidas por meio de outras experiências diretas com a música;
- 4 - Convida a criança a reunir toda a extensão de seu conhecimento musical;
- 5 - É um processo que permite à criança crescer, descobrir e criar a si mesma por meio do envolvimento artístico e significativo com os sons. (Kaschub & Smith, 2009, pp. 4-5, como citado em Costa, 2023, p.43)

Assim sendo, o ato de compor segundo Kaschub & Smith (2009) desempenha um papel significativo na formação e desenvolvimento cognitivo, criativo e identitário das crianças. A composição torna-se num processo educativo que estimula o aluno por completo (Kaschub & Smith, 2009, como citado em Costa, 2023).

Contudo, o desenrolar inicial da composição pode não estar diretamente relacionado com a idade ou o conhecimento musical. Crawford (2024) afirma que a introdução à composição pode ser feita através da mudança de perspectiva em relação ao ensino independentemente da idade do aluno. Apenas torna-se impreterível conhecer os alunos que se encontram à nossa frente e avaliar as relações entre si e as suas capacidades de evolução na composição. Algumas crianças têm uma tendência natural para compor, com ou sem imposição dos seus professores de música, enquanto outras se contentam com os exercícios em contexto de sala de aula (Crawford, 2024). Esta predisposição

natural, ou falta da mesma, evidencia a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a descoberta e a exploração.

Swanwick (2003) critica modelos de ensino centrados na teoria e na técnica, defendendo um ensino musical que se foca na experiência musical. O autor reforça que "Once we accept that composition, audition and performance are activities central to music, we are then obliged to notice that a lot of what takes place under the heading of 'music teaching' seems to be concerned with something else"² (Swanwick, 2003, p.44). Esta metodologia de ensino desloca o foco do ensino de teorias de reprodução de conhecimento para um ensino prático de participação ativa, dos alunos, em atividades e processos criativos.

Lisa Crawford (2024) defende que o ensino deve proporcionar aos alunos experiências de trabalho em conjunto, de interajuda e colaboração assim como de trabalho individual. Ao trabalharem em grupo, os alunos têm a oportunidade de partilhar ideias, experiências e de desenvolver a cooperação e o respeito pelas ideias do outro. Por sua vez, o trabalho individual pode promover a reflexão pessoal e a autonomia, incentivando a descoberta pessoal. O desenvolvimento dos projetos de composição depende sempre de quem está presente na sala, dos seus interesses pessoais, das suas inclinações, da sua personalidade e de uma certa competição implícita (Crawford, 2024). Do ponto de vista pedagógico, esta ideia reforça a importância das metodologias ativas onde o professor adapta as suas estratégias de ensino a cada turma ou aluno com o qual esteja a trabalhar.

Swanwick (2003) aborda a composição como foco central no ensino de música, mas não descarta a necessidade da aquisição de inúmeras habilidades. Nesse sentido, desenvolveu o Modelo C(L)A(S)P que envolve cinco parâmetros de experiência musical: três diretamente relacionados com a música e dois de suporte à prática. A mneumónica representa a "Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition e Performance"³ respetivamente (Swanwick, 2003, p.45). Esta divisão é elaborada a fim de reunir todas as atividades necessárias à experimentação musical, tanto pelos compositores como pelos intérpretes. O autor defende que os alunos não se podem limitar ao

² "Assim que aceitarmos que a composição, a audição e a interpretação são atividades centrais na música, somos obrigados a constatar que grande parte do que se passa sob o título de "ensino da música" parece estar relacionado com outra coisa" (Swanwick, 2003, p. 44, tradução da autora da dissertação).

³ "Composição, Estudos literários, Audição, Aquisição de competências e Interpretação», respetivamente" (Swanwick, 2003, p. 45, tradução da autora da dissertação).

conhecimento teórico ou ao desenvolvimento de competências práticas. Estes devem, sempre que possível, participar em atividades que desenvolvam os dois tipos de aprendizagem, através de atividades de criação, de interpretação, de análise e discussão (Swanwick, 2003).

Por sua vez, os aspetos socioemocionais da aprendizagem são fundamentais no desenvolvimento de projetos de composição. Estes podem ser expressos, pelos alunos, através de perguntas, comentários e comportamentos, devendo ser valorizados e acompanhados pelo docente. As diferentes experiências apresentadas por cada aluno enriquecem o processo criativo de composição e o resultado dos projetos (Crawford, 2024).

Neste estudo, as experiências dos alunos, enquanto compõem, são um aspeto fundamental. Para tal, são convidados a comunicar sobre o seu processo criativo, expressando os seus sentimentos durante o desenvolvimento de cada atividade e no final através da resposta a um questionário individual.

3.4.2. Abordagens à composição

Na composição musical, a criatividade ocupa um papel de destaque, todavia esta exige um certo equilíbrio, principalmente na promoção do desenvolvimento da criação e da expressão artística. A forma como as atividades são colocadas influencia diretamente a exploração de ideias por parte dos alunos. O recurso a “[...] tarefas muito estruturadas podem sufocar a criatividade e resultar em exercícios de composição em vez de música expressiva. Por outro lado, tarefas pouco estruturadas podem causar dificuldades para iniciantes em começar ou organizar suas peças” (Kaschub & Smith, 2009, p. 81, como citado em Costa, 2023, p.73).

A. Southam, A. Macaulay e J. Costley (2024) desenvolveram um estudo onde averiguam se a utilização de estratégias de composição como a mudança de registo e altura, a inversão, transposição e repetição podem influenciar a formação de ideias musicais e estimular assim, a criatividade. O estudo concluiu que quem já possuía experiência composicional conseguiu desenvolver a sua composição através do uso das estratégias composicionais demonstradas, enquanto o resto dos intervenientes (que não

possuíam experiência composicional) demonstrou um maior grau de dificuldade na criação da sua composição.

Através deste estudo (Southam, Macaulay & Costley, 2024) é possível observar que o recurso a estratégias de composição em ambientes criativos e orientados influencia a criatividade e o desenvolvimento da composição. Neste sentido, pode igualmente inferir-se que a orientação pedagógica no processo composicional desempenha um papel significativo no desenvolvimento criativo da atividade composicional.

3.4.3. Improvisação musical livre

A improvisação musical pode ser descrita como um meio para o acesso às intuições mais profundas (Pressing, 1988).

Pressing (1988) define cinco abordagens à improvisação:

1. Improvisação como composição em tempo real sem elaborar uma distinção entre ambas;
2. Apresentação de modelos e padrões específicos para a improvisação que, quando bem aplicados, facilitam o processo de improvisação;
3. Definição de problemas e restrições à improvisação propondo desafios para suscitar desenvolvimentos pessoais;
4. Audição de múltiplas versões de excertos característicos e sua consequente imitação;
5. Exploração da imaginação, da memória e da expressão sensorial inspirada na psicologia humanista.

Autores como Pike (1974) defendem que a improvisação deriva da manipulação de imagens sonoras mentais. Este apresenta alguns conceitos que auxiliam no seu desenvolvimento como a intuição, inerente à natureza musical, e a previsão que deriva da antecipação das possibilidades de desenvolvimento de uma ideia musical, a memória e a imaginação (Pike, 1974, como citado em Pressing, 1988)

Borgo (2002) defende a improvisação como um processo experimental e racional orientado para o momento da criação musical e não apenas para o seu produto resultante. Este afirma que:

A improvisação livre, ao que parece, é mais bem visualizada como um fórum no qual se podem explorar várias estratégias cooperativas e conflitantes do que como uma “forma artística” tradicional para ser passivamente admirada e consumida. A improvisação enfatiza o processo criativo em detrimento do produto, um senso engendrado de liberdade e descoberta, a natureza dialógica da interação em tempo real, os aspectos sensuais da performance sobre preocupações intelectuais abstratas e uma estética participativa sobre a recepção passiva. Sua transitoriedade inerente e seu imediatismo expressivo desafiam até mesmo os modos dominantes de consumo que surgiram nas economias modernas de mercado de massa e a eficácia sociopolítica e espiritual da arte em geral. (Borgo, 2002 p.184-185 como citado em Brasil & Bacellar, 2020 p.4)

Esta perspectiva desvia a atenção do produto final, focando-se nos processos de criação e de interação apresentados. A improvisação passa assim a ser uma prática que envolve intuição, criatividade, aprendizagem, antecipação, percepção e processos cognitivos. Esta não pode ser reduzida apenas à aplicação de regras musicais. É o resultado de técnicas e práticas desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, culminadas numa realização no tempo presente (Brasil & Bacellar, 2020; Pressing, 1988). A aprendizagem da improvisação é desenvolvida quando a formação técnica é combinada com o treino auditivo e a análise e imitação de modelos de referência (Pressing, 1988).

A improvisação é classificada como idiomática (utiliza regras de sistemas musicais consolidados aprendidas pelo músico ao longo do tempo) e não idiomática (improvisação livre) e pode ser utilizada como objetivo em si ou como meio para explorar ideias musicais e sentimentos. Contudo, a compreensão da improvisação como processo musical colaborativo levanta algumas questões acerca da fronteira com a composição (Brasil & Bacellar, 2020). Ruviano (2001) observa:

Beethoven é o compositor que vai finalmente dar o passo para que a composição como escritura surgisse com maior força frente à composição de improvisação, e depois vamos ter Chopin, que é o compositor por improvisação novamente. Chopin improvisava. Tanto improvisava que cada vez que refazia um estudo, ele ficava diferente. E escrevia Prelúdios e Estudos. Por quê? Para repetir a mesma frase durante um tempo, modulando, expandindo etc. Acho que a relação entre improvisação e escritura é essa. O Beethoven fala, em uma de suas cartas, em ter um piano e ao lado uma mesa. Algumas ideias devem ser desenvolvidas na mesa, outras devem ser trabalhadas ao piano. (Ruviaro, 2001, p.135 como citado em Brasil & Bacellar, 2020 p.13)

Segundo Sloboda (2008) “a improvisação, uma prática de performance [musical], é um exercício de composição em tempo real. Este é o caso especial em que o compositor também é o intérprete” (Sloboda, 2008, p.136, como citado em Brasil & Bacellar, 2020). Sob esta ótica, surge o “compositor-performer” que compõe recorrendo à intuição e espontaneidade no presente. O aspeto temporal determina as diferenças entre composição e improvisação. Embora estas possuam muitas semelhanças, o facto de na composição ser possível compor, rever as ideias escritas e corrigir (implica uma rede de processos possíveis), na improvisação livre, embora seja possível recorrer a referências, a criação ocorre no presente e cada momento é único e diferente dos anteriores (Brasil & Bacellar, 2020).

3.4.4. Liberdade vs restrições/orientações no processo criativo

Para a perspetiva defensora da liberdade, as restrições eram vistas como obstáculos ao pensamento criativo pois bloqueavam a mente impedindo a exploração de ideias. A liberdade era vista como potenciadora da criatividade (Ward, 1994, como citado em Caniëls & Rietzschel, 2015).

Amabile (1988) defende a ideia de liberdade argumentando que a possibilidade de fazer escolhas a todos os níveis e de sentir o controlo sobre a atividade a realizar promove o estímulo da criatividade. Deste modo, surge o *Intrinsic Motivation Principle of Creativity* onde a criatividade pode ser reduzida devido a vigilâncias, avaliações constantes e competição excessiva. “People will be most creative when they feel motivated primarily by the interest, enjoyment, satisfaction, and challenge of the work itself”⁴ (Amabile, 1988 p.142). Aqui é apresentada a ideia de que a criatividade se desenvolve mais facilmente quando existe uma motivação intrínseca e uma certa satisfação em explorar e criar de forma autónoma.

Na composição musical, este processo de criação musical não surge apenas de impulsos intuitivos associados à imaginação do próprio compositor. Esta deve incluir a aplicação de restrições/ regras rígidas. Através do equilíbrio entre a autonomia para exploração e a orientação do processo criativo, a criatividade tende a florescer mais facilmente (Caniëls & Rietzschel, 2015; Fregtman, 1990 como citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017 p. 176). Assim sendo, a criatividade musical pode ser entendida como um processo simultaneamente livre, quando permite a exploração subjetiva das ideias do compositor, e racional quando são utilizadas restrições/regras e estruturas musicais organizadas e transformadas de forma racional, com uma intenção intrínseca.

"Un músico no crea a partir de una regla anteriormente establecida (...) Esta espontaneidad (...) parte libre de una intuición de la imaginación, que finalmente también es "racional", pues concibe ideas pero ellas son de carácter estético"⁵ (Fregtman, 1990, como citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017 p. 176). Este pensamento sugere a importância da liberdade, da intuição e da imaginação no decorrer do processo criativo de um músico. Neste, torna-se imperativo o desenvolvimento das suas capacidades criativas, para conceber ideias musicais originais, equiparadas à mestria dos domínios técnico e teórico.

⁴ “As pessoas atingem o seu máximo de criatividade quando se sentem motivadas, acima de tudo, pelo interesse, pelo prazer, pela satisfação e pelo desafio do próprio trabalho” (Amabile, 1988, p. 142, tradução da autora da dissertação).

⁵ “Um músico não cria a partir de uma regra previamente estabelecida (...) Esta espontaneidade (...) parte livremente de uma intuição da imaginação, que, em última análise, também é “racional”, pois concebe ideias, mas estas são de caráter estético” (Fregtman, 1990, citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017, p. 176, tradução da autora da dissertação).

Mas ter uma sensação de liberdade total pode significar seguir um “caminho de menor resistência” onde são geradas ideias mais simples e óbvias. No lugar do criador se revelar estimulado a desenvolver o produto de forma criativa, este pode tender a optar pelo caminho mais fácil, negligenciando o desafio e o esforço, caminhando para um desempenho inferior ao pretendido (Ward, 1994, como citado em Caniëls & Rietzschel, 2015).

Alguns estudos mais recentes comprovam que a criatividade não se limita a elementos estruturantes, pelo contrário, defendem que através de restrições impostas de forma externa, a criatividade pode ser estimulada e potencializada (Ortmann & Sydow, 2018; Theel, & Sydow, 2024), enquanto outros defendem que estas restrições podem ter um impacto negativo na criatividade, preferindo o conceito de liberdade.

Num estudo realizado por Theel, T., & Sydow, J. (2024), foi analisada a relação entre restrições e criatividade utilizando uma amostra de 111 estudos. Este concluiu que a resposta não é óbvia, pois a relação depende do tipo de restrições que são aplicadas, do desenho do estudo, da sua operacionalização e da mensuração da criatividade. Contudo, os resultados do estudo demonstraram que as restrições podem não ser prejudiciais ao pensamento criativo mesmo utilizando um tipo de restrição menos influente. Estas ajudam a desbloquear o pensamento criando novas ideias.

Igor Stravinsky (1966) afirma que a arte é considerada mais livre quando o criador lhe atribui limites e restrições de modo a controlar e trabalhar as suas ideias. Neste sentido, os limites não são entendidos como obstáculos à criatividade. Quando tudo passa a ser “permitido” pode surgir um sentimento de insegurança na tomada de decisões, condicionando o desenvolvimento da obra musical (Stravinsky, 1966 como citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017, p 64).

Si todo me está permitido, lo mejor y lo peor; si ninguna resistencia se me ofrece, todo esfuerzo es inconcebible; no puedo fundarme sobre nada y toda empresa, desde entonces, es vana. ¿Estoy, pues, obligado a perderme en este abismo de libertad? ¿A qué podré asirme para escapar al vértigo que me atrae ante la

virtualidad de este infinito?⁶ (Igor Stravinsky, 1966 como citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017, p. 86)

Nesta perspectiva, as restrições, na composição, tornam-se auxiliares e incentivos do pensamento criativo, onde o compositor é incitado a explorar as suas ideias musicais. Assim sendo, a criatividade não surge necessariamente da liberdade ilimitada, mas da capacidade do compositor em explorar as suas possibilidades mediante as condições em que se encontra e as restrições a que é sujeito.

Por sua vez, as restrições organizacionais como a limitação da disponibilidade e de recursos como dinheiro ou o tempo podem condicionar negativamente a autonomia e a motivação intrínseca, afetando o pensamento criativo, a criatividade. Por outro lado, os mesmos tipos de restrições, tendem a incentivar ao melhor uso dos recursos disponíveis, apresentando, por vezes, soluções engenhosas criativas (Salter, 2008, como citado em Caniëls & Rietzschel, 2015). Assim, é notória esta natureza dual das restrições. O mesmo tipo de limite e orientação pode ser entendido e percebido de formas diferentes, e funcionar como um estímulo criativo ou como um bloqueio ao pensamento criativo.

3.4.5. Criatividade

A criatividade é manifestada na capacidade humana de criar ou produzir algo novo a partir do que já existe (Crawford, 2024; Swanwick, 2003; Vygotsky, 2004). Não é restrita a génios, é uma capacidade humana geral e universal. A criatividade é um processo que envolve funções cognitivas como a imaginação, a intuição e a inspiração. (Swanwick, 2003; Vygotsky, 2004).

Vygotsky faz uma distinção entre dois tipos de criatividade: a que envolve atividade reprodutiva e a que envolve atividade criativa. Por um lado, defende que a atividade reprodutiva é baseada em ações ou conhecimentos já adquiridos armazenados

⁶ Se tudo me é permitido, o melhor e o pior; se nenhuma resistência se me opõe, todo o esforço é inconcebível; não posso apoiar-me em nada e toda a empreitada, a partir daí, é vã. Estou, então, obrigado a perder-me neste abismo de liberdade? A que me poderei agarrar para escapar à vertigem que me atrai perante a virtualidade deste infinito? (Igor Stravinsky, 1966, citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017, p. 86, tradução da autora)

na memória, ou seja, é uma atividade que reproduz algo existente, não gera novo conhecimento. Por outro lado, acredita que a atividade criadora envolve a imaginação e a junção de elementos de forma a produzir algo novo (seja de cariz material, emocional ou intelectual). Esta não se limita a repetir experiências já vividas (Vygotsky, 2004).

Segundo o autor, “imagination, as the basis of all creative activity, is an important component of absolutely all aspects of cultural life, enabling artistic, scientific, and technical creation alike”⁷ (Vygotsky, 2004, p.9) a imaginação é reconhecida como um elemento fundamental da criatividade envolvendo a capacidade de transformar e reinterpretar ideias e experiências já vividas. Esta concessão revela a importância da promoção de ambientes de aprendizagem onde o aluno possa expressar, imaginar e explorar livremente. A criatividade é um processo criativo formado com base nas emoções humanas e na perceção pessoal. Embora alguns indivíduos possam ter uma capacidade de criação mais desenvolvida, toda a gente tem a possibilidade de a estimular e desenvolver. Esta não é reservada a génios (Vygotsky, 2004).

Sawyer, no seu livro publicado em 2013, intitulado de *Zig Zag: The Surprising Path to Greater Creativity* aborda o processo criativo. Contudo, contrariamente aos seus trabalhos anteriores, o livro surge com uma linguagem simplificada, uma vez que o seu público-alvo não são investigadores, mas sim qualquer pessoa que se interesse sobre a criatividade. No livro, o autor defende que a criatividade pode ser estruturada em oito “etapas” do processo criativo (Sawyer, 2021). Para tal, Sawyer (2015) utiliza palavras monossilábicas que, mais tarde, acabam por ser utilizadas nas *Zig Zag Creativity Cards*, publicadas em 2015, com as seguintes determinações:

- 1- Ask: How to ask the right questions;
- 2- Learn: Prepare your mind;
- 3- Look: Spot the answers around you;
- 4- Play: Imagine possible words;
- 5- Think: How to have great ideas;

⁷ “A imaginação, enquanto base de toda a atividade criativa, é uma componente importante de absolutamente todos os aspetos da vida cultural, possibilitando tanto a criação artística como a científica e a técnica” (Vygotsky, 2004, p. 9, tradução da autora da dissertação)

- 6- Fuse: How to combine ideas;
- 7- Choose: Make good ideas even better;
- 8- Make: Make your ideas visible.⁸

Em 2021, é contrariada a sua teoria da estratificação do processo criativo por “etapas”. Esta ideia é contestada uma vez que implica uma linearidade e Sawyer, após longos anos de investigação acerca da criatividade, iniciados na década de 1990, conclui que esta não é linear e, por isso, não a devemos tentar estruturar em “etapas”. Na prática, num palco, por exemplo, todas estas fases surgem de forma espontânea e misturadas podendo saltar imprevisivelmente entre elas (Sawyer, 2021).

Neste estudo, Sawyer (2021) obteve resultados que demonstraram como os professores de escolas profissionais de arte e design percecionam a criatividade. Estes afirmam que a entendem como um processo iterativo e de improvisação. Primeiramente, em entrevistas aos professores, é defendida a ideia de que esta não pode ser avaliada através de testes escritos (Guilford, 1967; Sawyer, 2021; Smith & Smith, 2010) nem entendida como um traço de personalidade. Estes acreditam que qualquer pessoa consegue aprender a ser criativa, para isso só precisa de aprender e praticar o que lhes é ensinado. Em segundo lugar, refutaram a ideia de que é uma forma de autoexpressão espontânea, que exprime uma visão ou sentimento interior autêntico. Estes acreditam que é deliberada e intencional. Por fim, foi rejeitada a teoria de que a criatividade reside num momento *insight* que surge da fase de incubação. Em vez disso, foi defendido que o criador não pode esperar que esse momento surja, se quiser ter sucesso, uma vez que este momento pode não chegar a acontecer. Numa carreira em que a criatividade seja o centro, é necessário que o criador tenha a capacidade de produzir o seu trabalho de forma consistente e, para isso, tem de ser o próprio a proporcionar o seu estímulo criativo. Segundo esta perspetiva, a criatividade é descrita como um processo não linear que se desenvolve ao longo do tempo (Sawyer, 2021). Esta visão valoriza atividades centradas no processo criativo, na experimentação e na improvisação.

⁸ 1- Perguntar: Como fazer as perguntas certas; 2- Aprender: Preparar a mente; 3- Observar: Identificar as respostas à sua volta; 4- Brincar: Imaginar palavras possíveis; 5- Pensar: Como ter ideias excelentes; 6- Combinar: Como juntar ideias; 7- Escolher: Tornar as boas ideias ainda melhores; 8- Concretizar: Tornar as suas ideias visíveis (Sawyer, 2021, tradução da autora da dissertação).

3.4.6. Pensamento divergente

Smith & Smith (2010), ao definirem a criatividade, caracterizam-na como uma interação entre habilidades, processo, contexto e resultado. Os autores assumem que uma ideia criativa assenta na sua originalidade, mas torna-se impreterível que esta detenha qualidade e relevância implícita. Uma ideia só pode ser considerada criativa se for inovadora, se tiver qualidade intrínseca e se estiver adequada à situação em questão (Smith & Smith, 2010, p.254).

As associações da originalidade com a utilidade da ideia formam o pensamento criativo, mas nem toda a ideia criativa pode ser considerada como consequência do pensamento divergente. A relevância implica uma avaliação da utilidade da mesma, pois se não fosse o caso, o pensamento excêntrico ou esquizofrénico seria indistinguível de um pensamento criativo (Feist, 2010). Entenda-se por pensamento divergente um processo mental que permite a geração de múltiplas ideias e soluções para o problema em questão, enquanto o pensamento convergente apenas requer a solução mais adequada ao problema (Guilford, 1967).

O pensamento divergente encontra-se mais associado ao estímulo da criatividade, pois para uma pessoa desenvolver um projeto criativo, necessita de ponderar sobre várias perspetivas e gerar soluções alternativas (Guilford, 1967).

3.4.7. Métodos de avaliação da criatividade

A fim de se tornar possível avaliar a criatividade, surgiram as teorias de (a partir de 1950) J.P. Guilford e Paul Torrance, dois autores conhecidos por serem os pioneiros da investigação na criatividade (Guilford, 1967; Smith & Smith, 2010).

J.P. Guilford desenvolveu o Structure of Intellect⁹ (SOI) que contribui para a avaliação e conhecimento da criatividade, no contexto educacional. O autor estuda o

⁹ Modelo de Estrutura do Intelecto (tradução da autora da dissertação)

pensamento divergente caracterizando-o como a capacidade de gerar múltiplas ideias ou soluções a partir de um estímulo, e o pensamento convergente que consiste na capacidade de encontrar a resposta mais adequada (“a resposta certa”) para o problema (Guilford, 1967).

O SOI encontra-se dividido em três dimensões: o conteúdo, o produto e o processo. Para avaliar o processo do pensamento divergente, foram elaborados testes para cada dimensão de modo que os participantes demonstrassem as suas capacidades em combinar a utilização de elementos da produção divergente. A dimensão de conteúdo encontra-se dividida em: informação visual, auditiva e comportamental, conteúdos simbólicos e significados semânticos. A dimensão dos produtos está dividida em: unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações. Esta encontra-se associada à informação obtida a partir da dimensão dos conteúdos. Por último, a dimensão dos processos refere-se aos processos mentais do tratamento da informação. Para tal, encontra-se dividida em: cognição, memória, produção divergente e convergente e avaliação (Guilford, 1967).

Guilford (1967) afirma que a criatividade está relacionada com o pensamento divergente, desenvolvendo capacidades cognitivas que podem ser avaliadas como:

- 1- Fluência (capacidade de encontrar várias soluções, ou seja, quantidade de ideias produzidas);
- 2- Flexibilidade (capacidade de apresentação de ideias distintas);
- 3- Originalidade (capacidade de gerar ideias novas, autênticas e incomuns);
- 4- Elaboração (capacidade de utilizar ideias de forma detalhada).

No seu seguimento, surge Paul Torrance com os *Torrance Tests of Creative Thinking*¹⁰ (TTCT) baseados no SOI de Guilford. Estes expandem a teoria de Guilford acerca do pensamento divergente. Torrance defende que o pensamento criativo pode ser avaliado através do desempenho em tarefas do pensamento divergente (Smith & Smith, 2010; Scholastic Testing Service, 2018).

¹⁰ Testes de Pensamento Criativo de Torrance (tradução da autora)

O TTCT encontra-se organizado em duas partes: a forma verbal e a forma figural. Os testes de cariz verbal estão divididos em sete exercícios, onde o participante é conduzido a criar respostas escritas sobre situações hipotéticas ou problemas abertos e sugerir utilizações alternativas, imaginar consequências improváveis e a formular questões sobre imagens ou objetos fornecidos. Por sua vez, os testes de cariz figurativo consistem na realização de exercícios de completar ou contruir figuras simples de forma criativa (Scholastic Testing Service, 2018).

Na avaliação dos testes são utilizados os mesmos parâmetros de Guilford (1967) mas com o acréscimo de dois critérios dos quais:

- 1- Resistência ao encerramento prematuro (capacidade de manter o pensamento/ideia antes de o concluir);
- 2- Abstração de títulos (capacidade de atribuir significados profundos);

Para tornar a avaliação global mais completa, o investigador acrescenta treze medidas que promovem um *Creativity Index* como: expressividade, movimento, humor, riqueza visual, entre outros (Scholastic Testing Service, 2018). Estas medidas podem ser resumidas pelo acréscimo de um parâmetro aos anteriores, a expressividade (capacidade de transmitir ideias, sentimentos e emoções).

Através da utilização de parâmetros padronizados na avaliação do pensamento divergente, torna-se possível a comparação dos resultados dos participantes, permitindo, assim, identificar padrões e um potencial criativo.

3.5. Metodologia de investigação

A investigação configura-se como um estudo de caso, no ensino secundário, por se centrar na análise aprofundada de um fenómeno pedagógico específico (Hollweck, 2016). Trata-se de um estudo conduzido num contexto específico, secundário de ATC (10º, 11º e 12º anos) do Conservatório de Guimarães. Para a realização do estudo foi utilizada uma metodologia mista, com o objetivo de comparar o impacto da composição livre (Tarefa 1) com o da composição orientada (Tarefa 2) na criatividade de 30 alunos de ATC do Conservatório de Guimarães. O recurso a uma metodologia mista deve-se à

associação de procedimentos de recolha e análise de técnicas qualitativas e quantitativas (Creswell, 2012). Através das mesmas procura-se avaliar o impacto de diferentes abordagens composicionais e compreender os processos pedagógicos envolvidos no desenvolvimento da criatividade musical. Para a sua elaboração, foi implementada uma abordagem interventiva dividida em quatro fases:

1. Introdução ao estudo e sua implementação.
2. Composição da 1ª peça musical de carácter livre.
3. Composição da 2ª peça musical com restrições.
4. Análise dos dados recolhidos e sua comparação.

Durante o processo metodológico, foram aplicados dois questionários de percepção pessoal do processo criativo, com o intuito de recolher dados sobre a percepção do processo criativo de cada aluno. Cada uma das questões foi desenvolvida a fim de responder a questões fundamentais deste estudo. Foram, também, avaliadas as tarefas composicionais realizadas, utilizando metodologias qualitativas e quantitativas.

Por fim, foi realizada uma análise de dados comparativa, utilizando a mesma abordagem (qualitativa e quantitativa), identificando padrões nas respostas dos questionados. Ou seja, realizou-se uma análise às respostas dos participantes explorando as semelhanças e diferenças entre as opiniões, as experiências dos alunos e os resultados composicionais apresentados.

3.6. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados com o propósito de analisar o impacto de diferentes abordagens composicionais no desenvolvimento da criatividade. Inicialmente, foram elaborados dois enunciados distintos: um sem restrições composicionais (Anexo III, i), permitindo a autonomia criativa e a tomada de decisões e outro com orientações (Anexo III, ii), de modo a conduzir a composição.

Paralelamente, foi construída uma grelha de avaliação dos resultados composicionais (Anexo V) baseada nas teorias de J.P. Guilford e Paul Torrance (Guilford, 1967; Smith&

Smith, 2010). Embora os investigadores tenham sido muito precisos nos seus estudos, foi utilizada apenas a base dos seus modelos de avaliação da criatividade de forma adaptada para melhor se adequar ao estudo e ao tipo de trabalhos que foram desenvolvidos pelos alunos. No lugar de medir a inteligência geral ou o conhecimento académico, a grelha de avaliação das composições foi desenvolvida com o objetivo de identificar padrões de potencial criativo e analisar as composições segundo critérios previamente definidos para que estes possam ser comparados.

Após a realização das duas atividades composicionais, foram aplicados questionários aos alunos (Anexo IV), das três turmas, com a intenção de recolha de dados quantitativos e qualitativos relativos à perceção pessoal de cada processo criativo composicional.

Visto o envolvimento de estudantes menores de idade, foi solicitado o consentimento informado dos seus encarregados de educação que se encontra no Anexo VII. A participação no projeto foi voluntária e assegurou o anonimato de todos os intervenientes. Deste modo, é garantido o cumprimento da participação na investigação e a proteção dos dados pessoais de cada um.

3.7. Análise dos questionários individuais de perceção do processo criativo

Os questionários a seguir apresentados foram aplicados aos alunos do Secundário do Conservatório de Guimarães, tendo como amostra: 14 alunos do 10º ano, 10 alunos do 11º ano e 6 alunos do 12º ano, totalizando 30 alunos no geral. Cada questionário foi aplicado imediatamente após o término das atividades composicionais propostas: composição livre (Questionário 1) e composição orientada/com restrições (Questionário 2).

Os questionários foram desenvolvidos a partir do *Google Forms* e incluem perguntas de escolha múltipla, de resposta curta livre e da Escala de Likert que utiliza as categorias de “concordo”, “nem concordo nem discordo” e “discordo”. Através das perguntas de utilização da Escala de Likert, é permitida uma classificação com um ponto

neutro no meio da escala (Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163). É possível encontrar todas as perguntas e respostas no Anexo VIII.

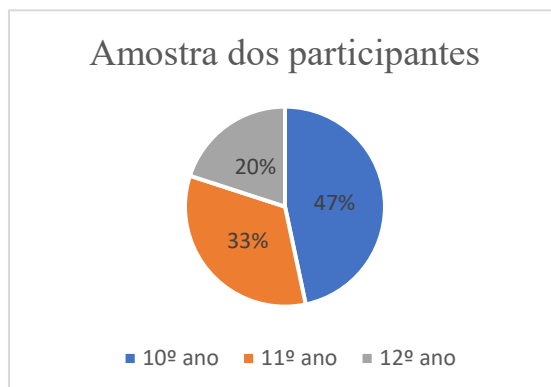


Gráfico 1 - Amostra dos participantes

3.7.1. Questionário 1

No que toca à compreensão da primeira tarefa composicional apresentada, que envolvia a composição livre de uma obra original, os alunos demonstraram níveis elevados de compreensão, evidenciando que a proposta e a sua apresentação foram instruídas de forma clara e objetiva. Contudo, apenas 53% considerou a atividade fácil de realizar, apresentando algumas dificuldades durante o processo composicional. Após o acompanhamento da realização da tarefa¹, deduzo que estas dificuldades se encontram mais relacionadas com fatores internos, como a geração de ideias e a sua exploração, e não se encontram diretamente relacionadas com a interpretação da própria atividade.

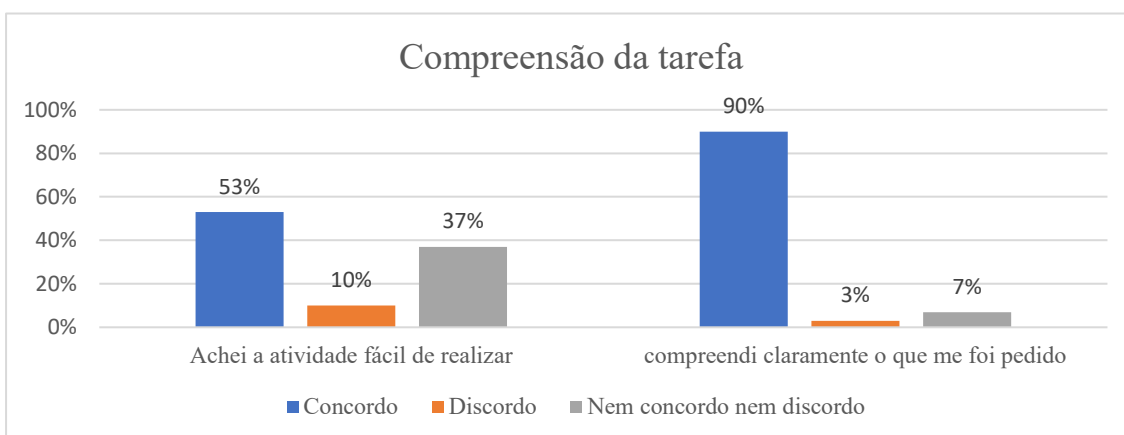


Gráfico 2 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Compreensão da tarefa)

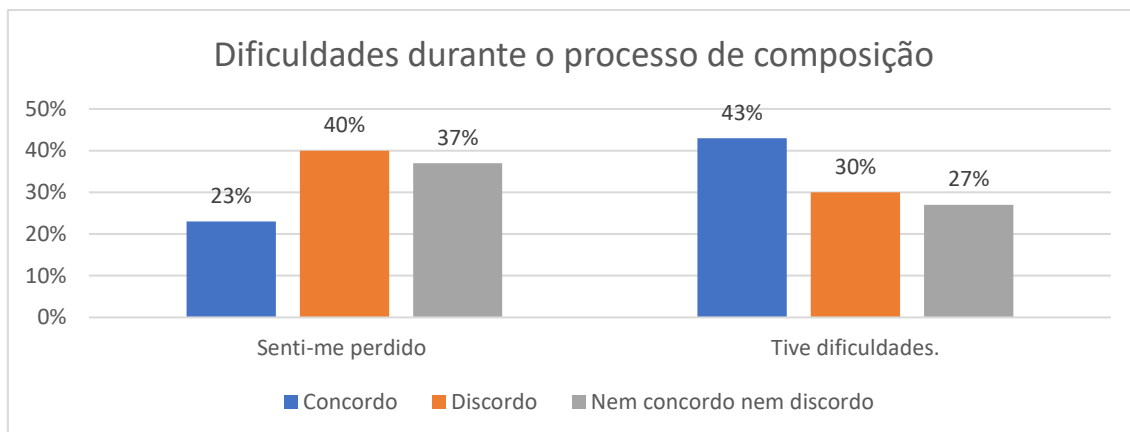


Gráfico 3 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Dificuldades durante o processo de composição)

Na perspectiva dos alunos, a composição livre favoreceu a experimentação de ideias musicais originais, permitindo um sentimento criativo durante o processo composicional. Os indicadores demonstram ser muito positivos com valores de concordância entre os 80% e os 87% envolvendo respostas acerca da criatividade e da exploração musical.

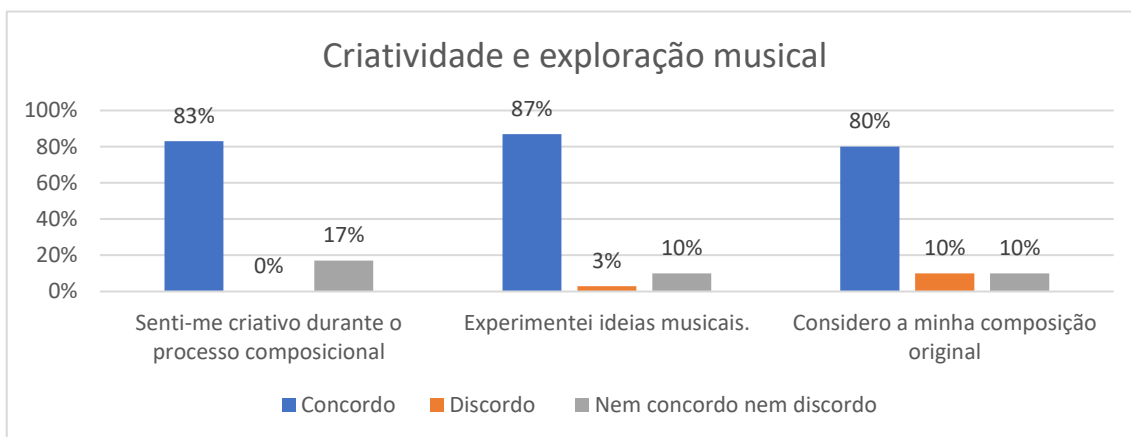


Gráfico 4 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Criatividade e exploração musical)

A elevada percentagem de concordância acerca do desenrolar do processo de composição, sugere uma predominância de abordagens intuitivas em detrimento de estratégias formais de planeamento prévio. Durante o seu desenvolvimento, a maioria dos alunos (87%) tomou decisões com base na intuição, acabando por deixar o processo desenvolver-se naturalmente (90%). Em contraste, apenas 43% afirma com certeza de ter

tomado decisões conscientes com base na lógica, enquanto 47% se mantém numa posição mais neutra. Este estado de incerteza poderá ser indicador de que alguns alunos não conseguem ter uma perceção consciente das suas escolhas e decisões composicionais. Por sua vez, no comentário à afirmação “Estipulei um plano ou um esboço da composição”, é visível que a maioria dos alunos não estruturou a sua composição ou não tem a noção se o realizou, mantendo assim uma posição neutra.

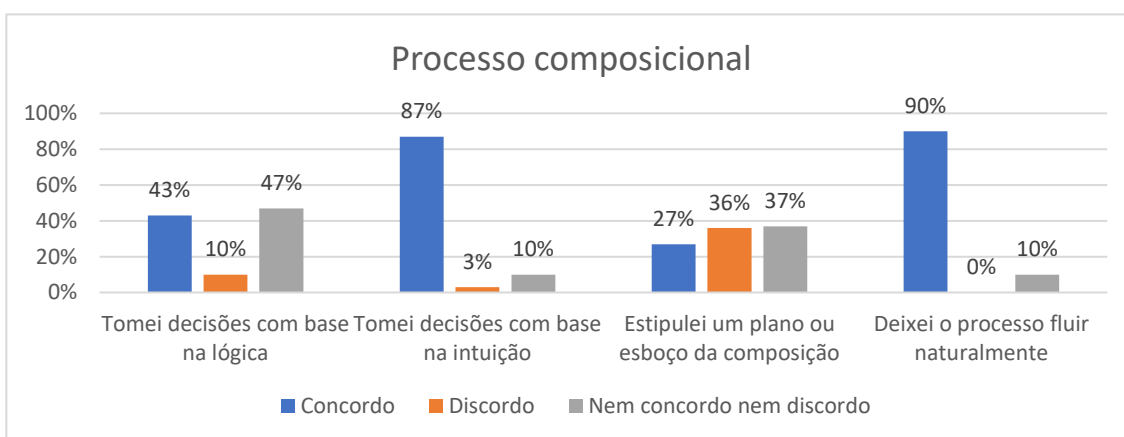


Gráfico 5 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Processo composicional)

A tarefa 1 revelou ser uma atividade muito bem recebida pelos alunos, no geral. Os resultados sugerem uma experiência composicional positiva como é apresentado pelos níveis de envolvimento e satisfação dos alunos. Nos gráficos de barras abaixo, são demonstrados os elevados níveis de motivação (80%), conforto (73%) e concentração (77%), assim como o gosto (93%) pelo desenvolvimento da tarefa e a satisfação com o produto final (70%). O facto de existir uma pequena discrepância entre a percentagem de alunos que apreciaram a atividade e os 70% que estão satisfeitos com o resultado composicional sugere que estes possam ter apreciado o processo composicional, mas não terem ficado totalmente satisfeitos com o seu produto final.

De um modo geral, os resultados revelam que a atividade composicional foi acolhida de forma muito positiva, despertando uma grande vontade de querer realizar atividades semelhantes à proposta. Assim, a composição livre é vista como um facilitador da motivação dos alunos no contexto da disciplina de ATC.

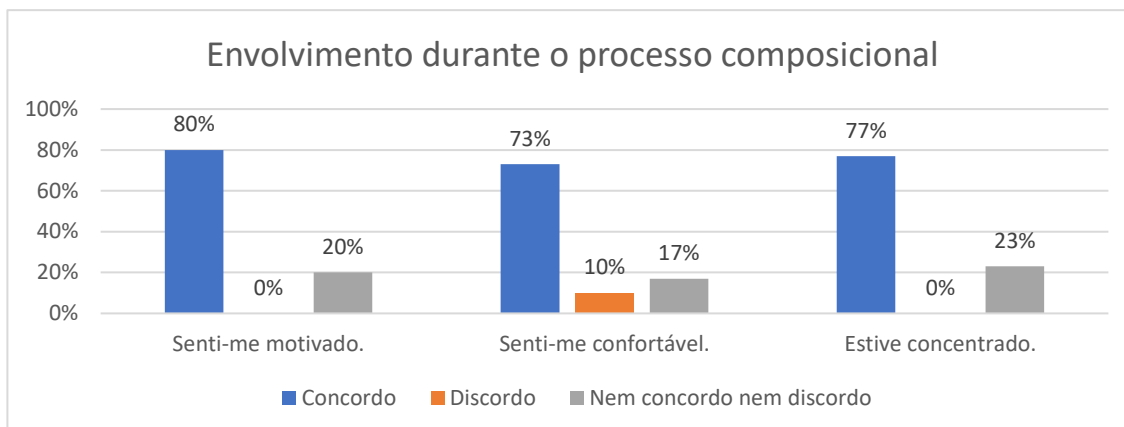


Gráfico 6 - Resposta às perguntas do primeiro questionário (Envolverimento durante o processo composicional)

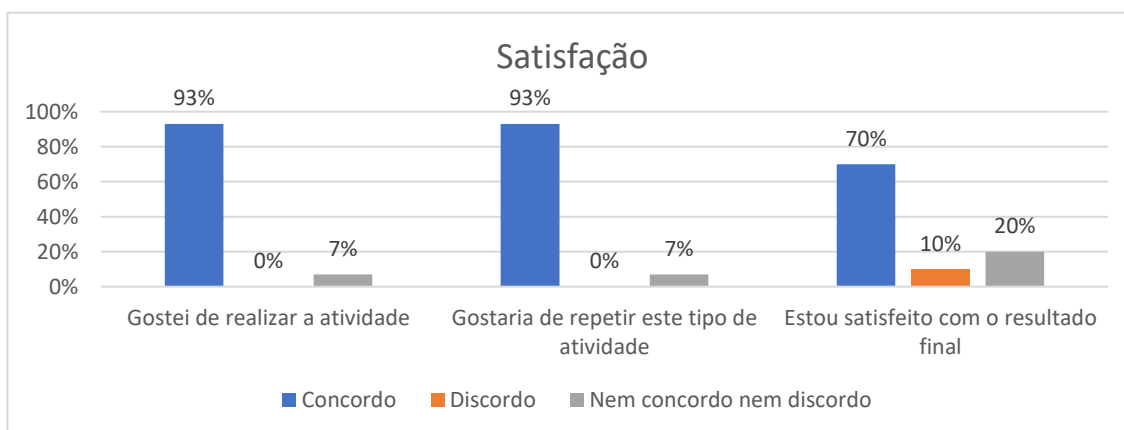


Gráfico 7- Resposta às perguntas do primeiro questionário (Satisfação)

A análise às respostas abertas permitiu uma avaliação qualitativa da percepção dos alunos, identificando as suas dificuldades, inspirações e preferências durante o processo composicional. Em resposta à pergunta “O que achaste que dificultou o processo composicional?” foi possível identificar alguns padrões nas respostas dos estudantes. A ocorrência mais comum prendeu-se com o tempo atribuído à realização da tarefa, de 50 minutos. Alguns alunos sentiram que este não foi suficiente para o desenvolvimento da sua composição.

No entanto, em comparação com as suas obras, observa-se que a falta de tempo (mencionada por um grupo relevante de alunos) é confundida com uma má gestão do mesmo. Vários alunos demoraram a iniciar as suas composições por estarem à procura de uma ideia inicial, referindo que “não ter um ponto de partida” (aluno 8, Anexo VIII, i) acabou por dificultar o processo inicial do desenvolvimento da atividade. Esta “ausência”

conectada com a má gestão do tempo disponível acabou por comprometer a realização da tarefa. Outro entrave identificado foi a dificuldade no desenvolvimento técnico e musical, principalmente com a escrita “transferir a música para partitura” (aluno 19, Anexo VIII, i) e com progressões harmónicas e transposições. Por fim, a “ausência de atividades como a mesma” (aluno 1, Anexo VIII, i), ou seja, a falta de experiência prévia, com atividades de composição, do género, condicionou os alunos tornando-os mais apreensivos em relação às possibilidades musicais a explorar.

Relativamente aos fatores que contribuíram para a promoção da criatividade durante o processo composicional, foram ressaltadas, pelos alunos, três categorias centrais: o recurso a um instrumento musical, a improvisação e a inspiração em referências musicais externas. O uso do instrumento revelou ser o fator predileto no estímulo da composição, sendo referido como um meio facilitador da geração de ideias através da experimentação e, conseqüentemente, da improvisação. Este é referido como estratégia composicional para experimentação de sonoridades e possibilidades musicais diferentes.

Concomitantemente, a influência do conhecimento de um repertório vasto e rico em obras de vários períodos, compositores e estilos foi apontada como um fator estimulador do processo criativo. Vários alunos referem ter recorrido a partituras e à audição de diversas músicas, “ouvi muitos álbuns de violoncelistas relacionados com o género” (aluno 13, Anexo VIII, i) e “vi a partitura de *Waltz of the Flowers*” (aluno 12, Anexo VIII, i) que serviram como inspiração para a realização da tarefa. Destaca-se, ainda, a importância do debate e da partilha de ideias entre colegas. Esta colaboração permitiu que muitos alunos se desinibissem e pudessem experimentar, num ambiente harmonioso de criação, a exploração das suas ideias.

Torna-se pertinente mencionar que o facto de a docente estagiária ter conseguido transmitir o gosto e interesse pela atividade em particular, proporcionou uma maior conexão, dos alunos, com a sua própria composição. “A felicidade da professora” (aluno 10, Anexo VIII, i) promoveu um ambiente de partilha o que facilitou a criação livre. Por fim, o facto de “deixar de escrever” e começar a “gravar” (aluno 20, Anexo VIII, i), permitiu aos alunos a fluidez do discurso musical e a libertação dos obstáculos que lhes poderiam condicionar a criatividade, como a notação musical, proporcionando uma exploração musical mais livre e criativa. Assim sendo, torna-se explícito que para vários

alunos a escrita musical é considerada mais complicada que a geração de ideias criativas e originais. Por vezes, a ideia surge e torna-se difícil “transferir a música para partitura” (aluno 19, Anexo VIII. i) ou seja, transcrevê-la para notação.

Relativamente às fontes de inspiração utilizadas durante o desenvolvimento do processo composicional, confirmou-se alguma repetição de conteúdos já abordados, como a inspiração em referências musicais externas e a improvisação, mas surgem, também ideias mais concretas e afetivas. Alguns alunos mencionam que se inspiraram “no amor” (aluno 5 & aluno 6, Anexo VIII, i), num “copo de água a ferver” (aluno 21, Anexo VIII, i) e na “perspetiva de uma pessoa que está à procura de um sentido para a vida, mas não encontra” (aluno 2, Anexo VIII, i). Isto demonstra que os estudantes não se focam apenas nos elementos musicais, mas em emoções e ideias extramusicais.

É valorizado também o “instrumento em si” (aluno 10, Anexo VIII. i) e a procura do “timbre” (aluno 7, Anexo VIII. i) idealizado. A interdisciplinaridade, através da revisão de exercícios abordados na aula de Formação Musical, é vista como facilitadora da criatividade e do processo composicional. Por sua vez, vários alunos afirmam não ter tido nenhuma inspiração para a realização da atividade livre composicional.

3.7.2. Questionário 2

Quando confrontados com o cumprimento das orientações estipuladas para a tarefa 2, a maior parte dos participantes afirma ter cumprido com as mesmas, embora alguns mantenham uma posição mais neutra quanto à utilização do Modo 5 de Transposição Limitada e ao uso da forma ternária ABA. O facto de demonstrarem que não cumpriram com certas orientações revela uma perceção consciente das suas escolhas e decisões composicionais.

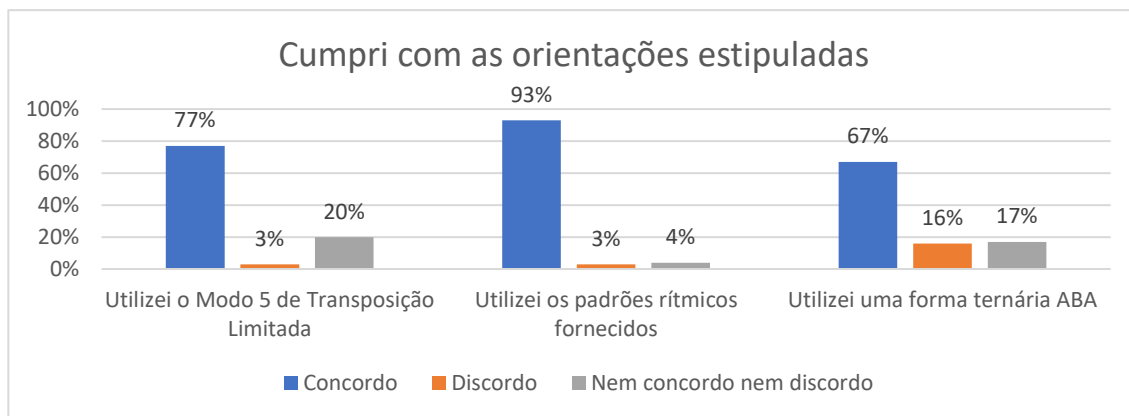


Gráfico 8 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Cumprimento das orientações estipuladas)

O nível de compreensão da segunda tarefa composicional apresentada, que envolvia a composição de uma obra original segundo as orientações fornecidas, demonstrou ser elevado, revelando que as restrições foram precisas e apresentadas de forma clara. Contudo, apenas 17% dos estudantes considerou a tarefa fácil de realizar e 70% apresentou uma posição neutra, indicando indecisão sobre a sua acessibilidade

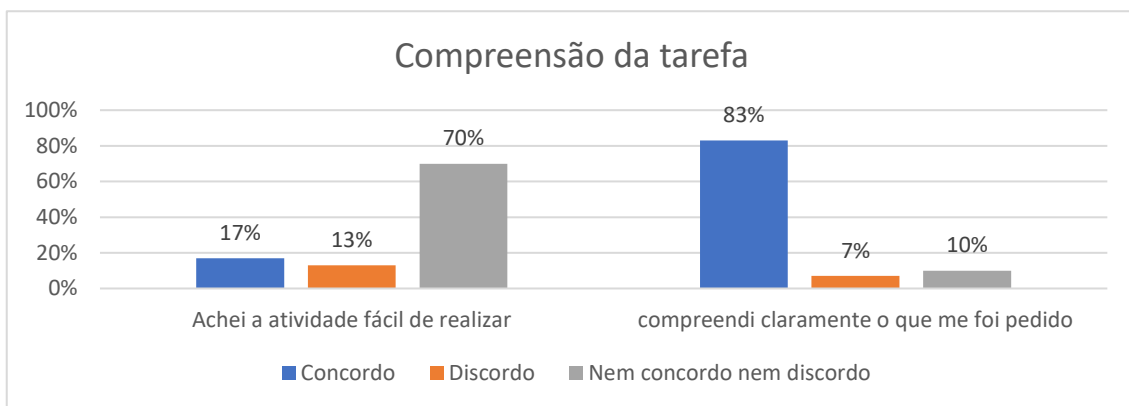


Gráfico 9 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Compreensão da tarefa)

Durante a realização da atividade 2, observou-se uma dispersão nas respostas dos participantes quando questionados se se sentiram perdidos durante a composição. Apenas 37% discordou da afirmação, revelando uma grande desorientação face à atividade proposta. Em contrapartida, em relação às dificuldades enfrentadas, registou-se um elevado número de respostas neutras e de alunos que revelaram ter sentido dificuldades na sua realização. Este registo sugere a identificação de desafios enfrentados durante a

tarefa 2. Tal poderá assinalar a existência de obstáculos relacionados com a parte mais teórica envolvida. Deste modo, as dificuldades foram entendidas como um estímulo para a aprendizagem criativa em vez de revelarem um indicador de fracasso.

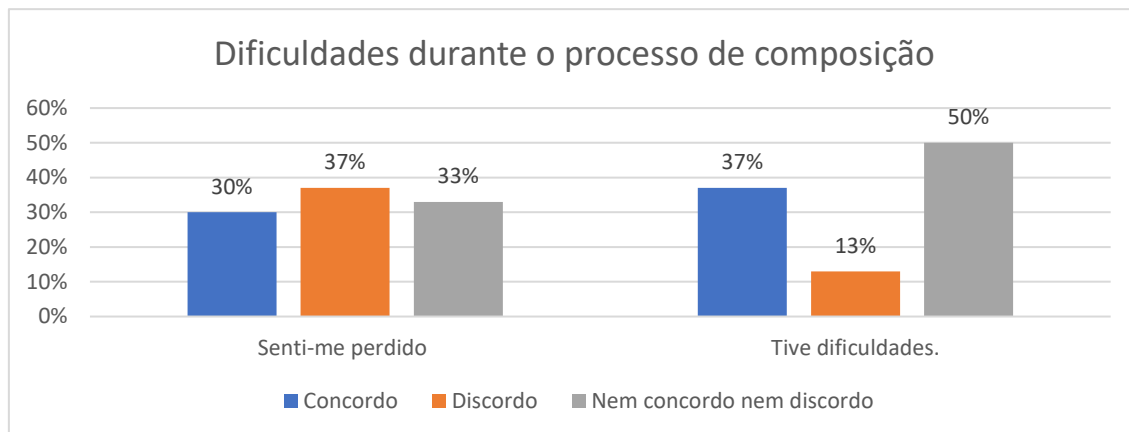


Gráfico 10 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Dificuldades durante o processo de composição)

Relativamente à percepção do processo criativo, metade dos estudantes sentiram que a sua criatividade foi desenvolvida durante o processo composicional. Contudo, em resposta às perguntas “Experimentei ideias musicais?” e “Considero a minha composição original?”, os números revelam ser mais elevados contendo percentagens de 70% e 80%, respetivamente. Este fator revela que embora possam ter experimentado ideias sonoras não se sentiram particularmente criativos, ou seja, o aluno pode considerar que o seu processo de desenvolvimento da composição não se revelou suficientemente inovador para o intitular de criativo.

De outro ponto de vista, os participantes podem não identificar o seu processo composicional como criativo por ter recorrido à improvisação ou seguido métodos habituais (adquiridos durante o ano na disciplina de ATC, com a resolução de pequenos exercícios técnicos composicionais), mas ao observar o seu produto final, concluem que se revelou uma obra original. De certa forma, estes parecem diferenciar a exploração de possibilidades musicais do conceito de criatividade.

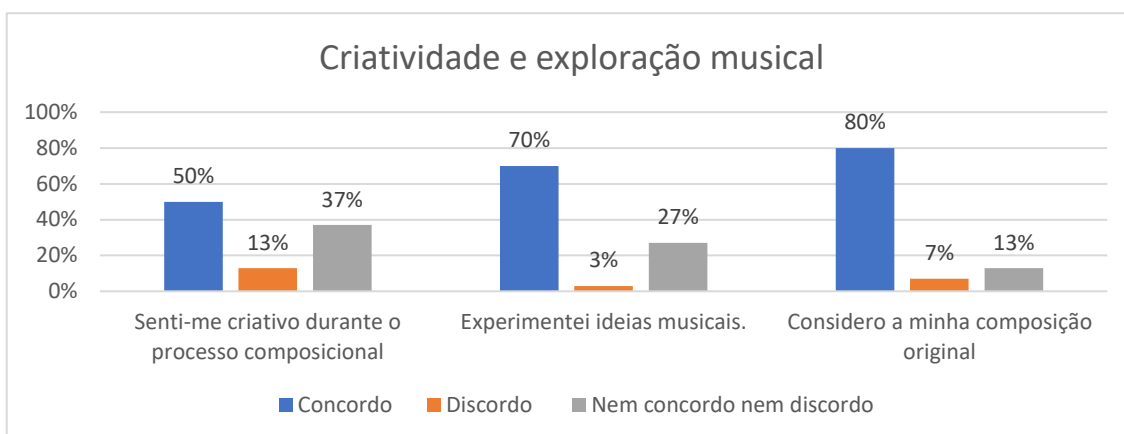


Gráfico 11- Resposta às perguntas do segundo questionário (Criatividade e exploração musical)

A elevada percentagem de concordância envolvida no processo composicional sugere uma predominância de abordagens intuitivas em detrimento da tomada de decisões com base na lógica e de estratégias formais de planeamento prévio. Durante o desenvolvimento do processo composicional, a maioria dos alunos (83%) tomou decisões com base na intuição, acabando por deixar o processo desenvolver-se naturalmente (73%). Em contraste, apenas 37% afirma com certeza de ter tomado decisões conscientes com base na lógica, enquanto 53% mantém numa posição neutra. Por outro lado, a nível da estruturação da composição, mais de metade (53%) dos participantes discorda da sua aplicação, revelando o planeamento da obra musical como uma estratégia pouco utilizada. Estes resultados sugerem que as ideias musicais foram surgindo e sendo desenvolvidas ao longo do processo de composição.

Deste modo, os resultados indicam que o uso de restrições na composição não implicou um raciocínio mais lógico e racional por parte dos alunos. Pelo contrário, estes privilegiaram o pensamento intuitivo deixando o processo composicional fluir naturalmente.

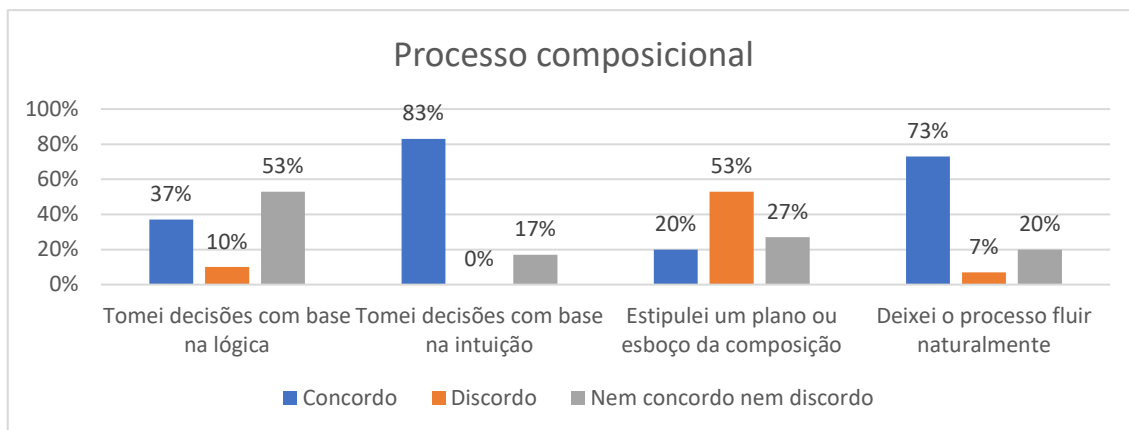


Gráfico 12 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Processo composicional)

Os resultados obtidos em relação ao envolvimento durante o processo composicional, da tarefa 2, revelaram-se bastante positivos a nível da motivação e da concentração. Porém, quando é questionado o envolvimento durante o processo composicional, estes evidenciaram uma certa ambiguidade. Os níveis de indecisão e discordância aumentaram, demonstrando que a maioria dos alunos não se sentia totalmente confortável com o tipo de atividade que implicou restrições à composição.

As evidências sugerem uma experiência composicional satisfatória (80%), contudo quanto ao resultado do produto final, apenas 37% dos alunos ficou satisfeito, sendo que a maioria manteve uma posição de incerteza. O facto de existir uma grande discrepância entre a percentagem de alunos que apreciaram a atividade e os 37% que se demonstraram satisfeitos com o resultado sugere que estes possam ter apreciado o processo composicional, mas não terem ficado totalmente satisfeitos com o seu produto final.

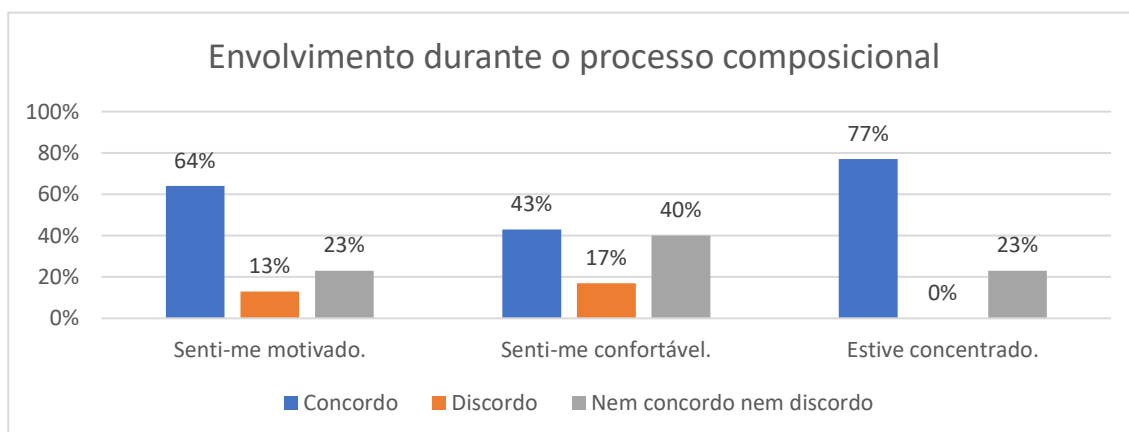


Gráfico 13 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Envolvimento durante o processo composicional)

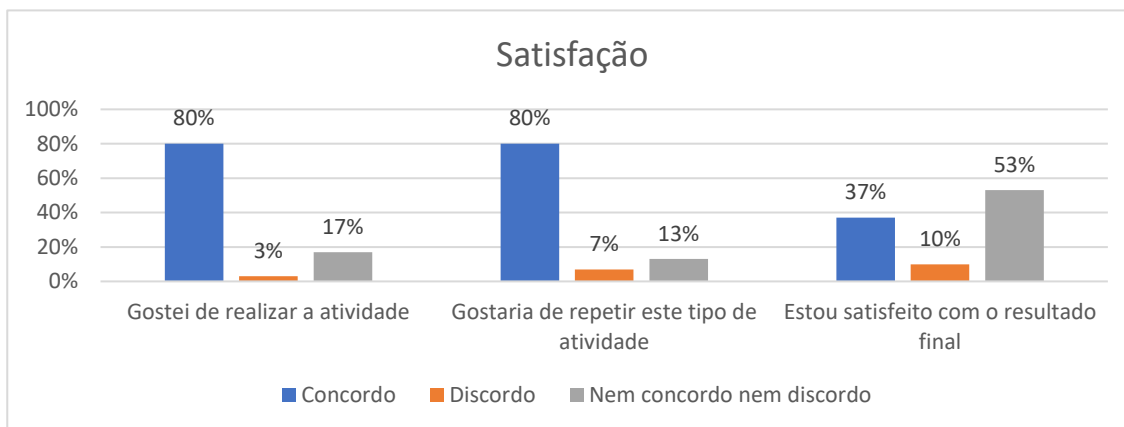


Gráfico 14 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Satisfação)

Em resposta à pergunta de resposta aberta “O que achaste que te ajudou a ser mais criativo?” foi possível identificar alguns padrões nas explicações dos alunos, sendo que a mais comum foi a presença de orientações à composição, principalmente, os motivos rítmicos fornecidos. Estes foram essenciais, pois ajudaram a desbloquear o desenvolvimento de ideias musicais. Um aluno chega mesmo a referir que “poder brincar com os motivos já compostos” (aluno 22, Anexo VIII, ii) o ajudou a estimular a criatividade, facilitando o seu processo composicional.

Por sua vez, vários participantes referiram que a possibilidade de utilização de um piano virtual, com recurso ao telemóvel, permitiu a experimentação sonora, tornando o instrumento num facilitador da criatividade. O mesmo sucedeu com a imposição da escrita para o próprio instrumento do aluno. Desta forma, o instrumento é visto não só como meio de execução, mas também como ferramenta de exploração criativa. Embora não fosse possível tocarem no próprio instrumento, visto que a turma se encontrava toda na sala, a tarefa de compor para o seu instrumento auxiliou no desenvolvimento da escrita (“conheço melhor as técnicas de escrita” (aluno 1, Anexo VIII, ii)) e da criatividade.

Afirmações como “a motivação da professora” (aluno 10, Anexo VIII, ii) e a “ajuda dos meus colegas” (aluno 17, Anexo VIII, ii) evidenciam que o ambiente criado, para o desenvolvimento da atividade, de tranquilidade e partilha, propiciou a troca de impressões e opiniões entre alunos. Esta dinâmica, por sua vez, influenciou o processo de desenvolvimento musical de cada um.

Contrariamente à ideia defendida na pergunta anterior, a maioria dos estudantes apresenta como maior dificuldade, a presença de regras às quais teriam de se cingir. Estes

afirmam que “regras impostas bloqueiam um pouco o lado criativo” (aluno 2, Anexo VIII, ii), “seguir todas as regras fez com que me sentisse perdida e com menos criatividade” (aluno 16, Anexo VIII, ii) chegando mesmo a insinuar que só se sentem criativos quando não são condicionados, ou seja, quando têm liberdade total “termos muitas restrições fez com que tivéssemos menos liberdade para compor, logo não tinha tanta criatividade” (aluno 11, Anexo VIII, ii).

No entanto, também se registaram opiniões que defendem a utilização de restrições como estímulo da criatividade musical, como por exemplo “o facto de terem sido estabelecidas algumas regras condicionou, de certo modo, o processo composicional, porém é também um bom método: ser criativo com barreiras estabelecidas” (aluno 13, Anexo VIII, ii).

É de notar que foram referidas também dificuldades a nível mais teórico-prático, de falta de criatividade no geral (talvez confundida com alguma dificuldade de concentração e motivação) e por se tratar da primeira experiência dos participantes em executar uma tarefa semelhante à desenvolvida no estudo.

Em resposta à pergunta acerca da inspiração pessoal, cerca de metade dos participantes afirma não se ter inspirado em nada em particular enquanto, os restantes participantes referem ter encontrado inspiração em repertório conhecido e estudado, com o qual mantêm uma ligação emocional, nos seus instrumentos em particular e nos colegas com os quais partilham e discutem opiniões.

A última parte do questionário visou comparar as duas atividades realizadas: a de composição livre (Tarefa 1) e a de composição orientada ou com restrições (Tarefa 2).

Como é visível nos gráficos circulares apresentados, no que toca ao desempenho na realização das tarefas, os alunos consideraram ter sentido uma maior facilidade no desenvolvimento da atividade de composição livre. Por sua vez, esta também demonstrou ser a mais instigadora da criatividade em comparação com a composição orientada (com restrições).

Os resultados sugerem que a composição livre promoveu uma maior perceção da criatividade e da autonomia, enquanto a composição orientada foi percecionada como limitadora.

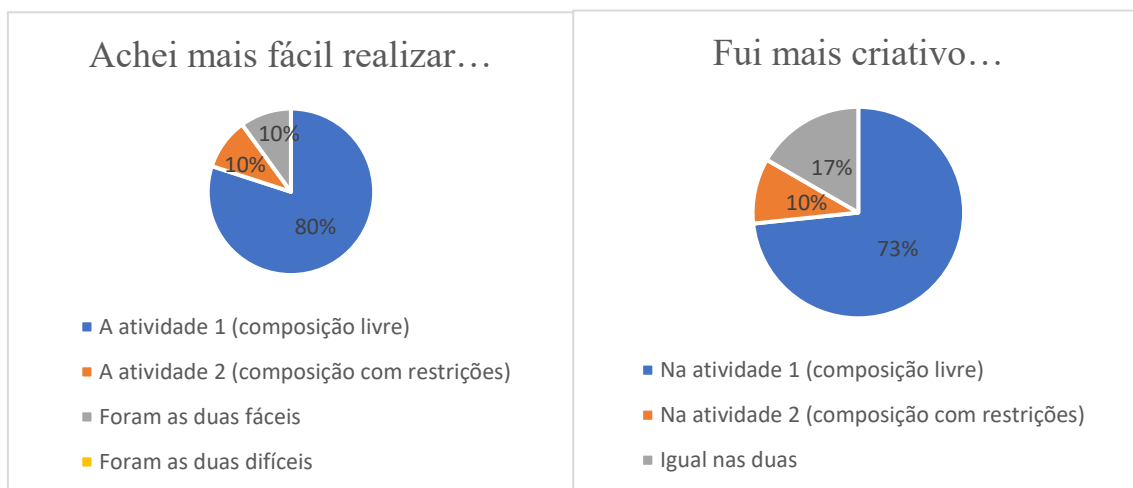


Gráfico 15 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação entre tarefas- facilidade)

Gráfico 16 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação entre tarefas-criatividade)

Por fim, para reforçar o pensamento dos estudantes, foi questionado qual a preferência composicional de cada um, tendo como opção a composição com liberdade, com restrições ou ambas. A maioria apresentou uma preferência pela composição livre (77%), enquanto apenas 3% dos alunos manifestou preferência pela composição orientada e, por sua vez, 20% revelou não ter preferência entre as abordagens composicionais, identificando-as como semelhantes.

Esta escolha, pela composição livre, foi baseada em vários fatores, tais como: o desenvolvimento da expressão pessoal (com a possibilidade de experimentar livremente ideias e sentimentos), a motivação e facilidade (no desenvolvimento do pensamento criativo e na construção da composição), a possibilidade de exploração diretamente no instrumento e de improvisar. Tendo como exemplo a explicação de um participante que afirma “Com a liberdade podemos compor qualquer coisa, com qualquer ritmo, qualquer vontade que queira no momento. Quando ficamos limitados é como uma prisão mental onde o cérebro não consegue abrir a criatividade pois há muitos limites” (aluno 19, Anexo VIII, ii). Esta afirmação faz uma associação direta entre a liberdade na composição e a criatividade, pois na sua perspectiva a possibilidade favorece o processo criativo. Por outro lado, as restrições são percebidas como obstáculos à criatividade, limitando o pensamento como “uma prisão mental” (aluno 19, Anexo VIII, ii).

Pelo contrário, quem preferiu a composição orientada, embora tenha sido apenas um grupo minoritário, contraria essas opiniões, afirmando que as restrições auxiliaram na

estruturação do pensamento e da composição, conduzindo a melhores processos composicionais e, conseqüentemente, melhores resultados musicais (“Eu gostei mais da segunda atividade porque achei que a minha composição ficou melhor e com as restrições sinto me mais ‘orientada’” (aluno 24, Anexo VIII, ii)).

Estes resultados sugerem que a abordagem sem restrições favorece o pensamento e desenvolvimento criativo, contudo a existência de 20% dos estudantes que não revelam preferência pode significar que estes percebem as restrições como elementos estruturadores do processo criativo e não como obstáculos à criatividade.

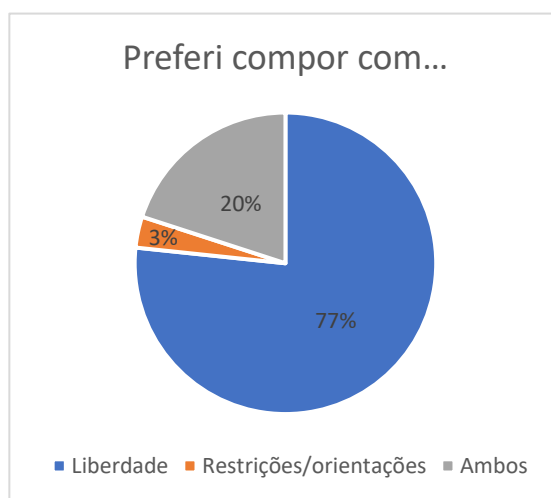


Gráfico 17 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Preferência composicional)

3.8. Análise das tarefas composicionais

A avaliação das tarefas composicionais foi realizada seguindo uma grelha baseada nas teorias de avaliação de J.P. Guilford e Paul Torrance (Guilford, 1967). Assim sendo, a grelha da tarefa 1 assentou sobre os parâmetros: originalidade, fluência, flexibilidade, elaboração, coerência e expressividade. Para cada parâmetro foi utilizada uma escala de cinco níveis de desempenho onde o 1 correspondia ao nível de desempenho mais baixo e o 5 ao mais elevado. Por fim, para permitir uma leitura e comparação mais eficaz dos resultados entre os participantes, estes foram convertidos numa escala de 0 a 20 valores.

Quanto à grelha desenvolvida para a avaliação da tarefa 2, esta utiliza as mesmas diretrizes com o acréscimo do parâmetro do cumprimento das orientações estipuladas.

3.8.1. Tarefa 1 - composição livre

Os resultados composicionais da Tarefa 1 revelaram um desempenho satisfatório por parte dos participantes. Verificaram-se níveis mais elevados nos parâmetros da coerência musical e da flexibilidade, contudo, tanto a fluência como a elaboração e a expressividade foram menos evidenciados. A originalidade manteve um nível intermédio em relação aos restantes parâmetros. A classificação dos trabalhos composicionais, em relação aos 30 participantes, apresentou uma média de cerca de 14 valores. Observou-se uma grande dispersão das classificações, compreendendo entre 7 e 20 valores, apresentando uma média de cerca de 14 valores quanto à classificação da tarefa composicional 1 dos 30 participantes. Este facto foi possível observar nos trabalhos composicionais dos alunos, uma vez que na sua maioria se revelaram curtos, logo pouco desenvolvidos. Estes apontaram que se deveu ao facto de o tempo ser escasso para a exploração de todas as suas ideias, tornando a composição menos elaborada, e, consequentemente, afetando todos os parâmetros de avaliação.

Todavia, a atividade de composição livre expôs um aspeto particularmente relevante: alguns alunos que, normalmente em contexto de aula, tendem a passar despercebidos, a não realizar as tarefas propostas ou evidenciam um nível de conhecimento pouco satisfatório, conseguiram executar a tarefa, demonstrando resultados musicais muito positivos. Verificou-se ainda que durante o processo de experimentação para a realização da tarefa, alguns alunos descobriram prazer em improvisar com o seu instrumento, acabando por apresentar resultados experimentais bastante surpreendentes. Estes manifestaram elevados níveis de satisfação, motivação e elaboração.

3.8.2. Tarefa 2 - composição orientada

Os resultados composicionais obtidos da Tarefa 2 expressaram um desempenho satisfatório por parte dos participantes. Verificaram-se níveis mais elevados nos parâmetros do cumprimento das orientações, da originalidade e da expressividade musical, enquanto os restantes parâmetros obtiveram resultados homogéneos. Observou-

se uma certa homogeneidade nos resultados: a média fixou-se em torno dos 15 valores, com classificações que oscilaram entre 10 e 20 valores.

Ao avaliar os trabalhos composicionais, foi possível verificar que o facto de estarem a escrever para o próprio instrumento auxiliou na parte da escrita musical, dado que os alunos se encontram mais habituados a visualizar, numa partitura, a escrita para o próprio instrumento. Ademais, o recurso a orientações como os motivos rítmicos e melódicos com indicações de dinâmicas, embora poucas, suscitou aos participantes a iniciativa de explorar mais a sua obra, a nível expressivo.

3.8.3. Comparação entre tarefas

A análise das classificações obtidas nas duas atividades evidencia um melhor desempenho na tarefa 2 (composição orientada), por comparação com a tarefa 1 (composição livre). Segundo a percepção pessoal dos alunos nos questionários, a tarefa 1 proporcionou um maior estímulo da sua criatividade, devido ao aumento da motivação e da liberdade proporcionada. Mas, contrariamente ao expectável pelos participantes, a mesma não se revelou com resultados mais elevados. Tendo em conta a amostra utilizada no estudo, 56% dos participantes obtiveram o seu melhor resultado na atividade 2 e apenas 27% obtiveram uma melhor classificação na atividade 1.

Por último, revelou-se também um aumento do valor mínimo classificatório, de 7 para 10. Estes dados sugerem que, apesar da diferença entre médias não ser muito relevante, cerca de 1 valor, os resultados apontam para uma melhoria da composição devido às orientações estabelecidas. Estas funcionaram como estruturas cognitivas que elevaram a qualidade técnica e a coesão do produto final, reduzindo a dispersão (subida do mínimo para 10), confirmando o paradoxo de que as restrições podem potenciar o rendimento artístico, mesmo que o processo seja percecionado como menos livre.

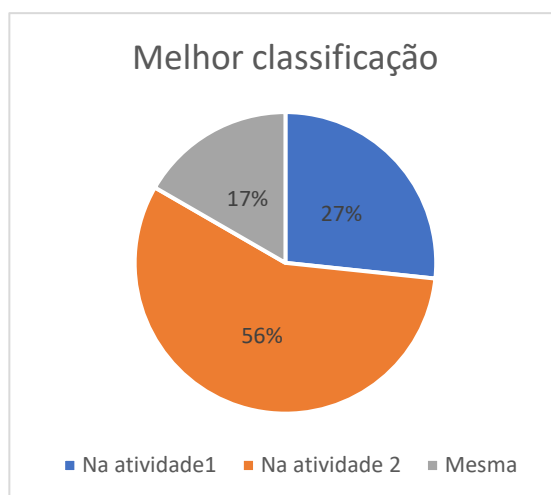


Gráfico 18 - Resposta às perguntas do segundo questionário (Comparação das classificações)

3.9.Discussão dos resultados e reflexões finais

Através dos questionários colocados aos participantes, foi possível constatar que a composição livre foi a escolha predileta em relação à composição orientada, dado que os participantes sentiram um elevado grau de motivação e satisfação criativa tanto no processo composicional como no resultado musical. Esta ideia converge com a perspectiva de Amabile (1988) onde a criatividade é desenvolvida sobre um sentimento de satisfação com a atividade proposta. Através de uma exploração autónoma e com o recurso à motivação intrínseca, a composição livre é desenvolvida e a criatividade é explorada (Amabile, 1988).

A composição livre constituiu um meio de expressão pessoal e de estímulo à improvisação favorecendo a experimentação de ideias musicais originais. Segundo Borgo (2002) e Pressing (1988), a improvisação deve ser vista como um processo experimental que envolve intuição, criatividade, processos cognitivos e sensoriais (Borgo, 2002; Pressing, 1988). Por um lado, a composição livre permitiu o recurso à prática e experimentação de um instrumento musical, a inspiração em referências musicais externas e o debate e partilha de ideias entre colegas. Desta forma, a composição livre promoveu uma maior perceção da criatividade e da experimentação, por parte dos alunos. Por outro lado, esta apresentou algumas adversidades como a ausência prévia de

experiências similares e a dificuldade no desenvolvimento técnico e musical, da transcrição das ideias para notação musical.

Em contrapartida, a composição orientada ou com restrições tendeu a ser maioritariamente percebida como limitadora. Com efeito, mesmo tendo explorado diversas ideias musicais, os alunos não se revelaram particularmente criativos (Lara Posada & De Castro Correa, 2017). O sentimento de “prisão mental” descrito pelo aluno 19 (Anexo VIII, ii) é um bom exemplo de que as restrições podem ser percebidas como obstáculos à criatividade, limitando o pensamento livre e criativo. Amabile (1988) defende a liberdade e autonomia no desenvolvimento criativo. Contudo, a existência de um envolvimento durante a tarefa a desenvolver pode comprometer o processo criativo e a motivação intrínseca combinando num estado de bloqueio criativo, a denominada “prisão mental” (Amabile, 1988).

A opinião acerca do recurso a restrições evidencia uma ambivalência. Embora a maioria considere as imposições um obstáculo à criatividade, verifica-se simultaneamente a defesa da aplicação dos ritmos fornecidos e da imposição de escrita para o próprio instrumento, como facilitadores do pensamento criativo. Esta interpretação encontra-se de acordo com a perspetiva de Fregtman (1990) e Stravinsky (1966) que afirmam que o processo artístico se torna mais livre a partir do momento em que lhe são impostas restrições, pois a criatividade não floresce na ausência total de restrições. Fregtman (1990) argumenta que “los límites no se constituyen como impedimento para la creatividad; por el contrario, delimitan los recursos desde los cuales puede asirse el compositor para dar forma a su creación”¹¹ (Fregtman, 1990 como citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017 p.86.) Segundo estes autores, o criador pode controlar e trabalhar melhor as suas ideias, entendendo os limites como facilitadores da criação e consequentemente da criatividade, evitando o “abismo da liberdade” (Lara Posada & De Castro Correa, 2017 p. 86).

Sob este prisma, é evidenciada uma dualidade na forma como as diferentes restrições são percebidas pelos participantes, sugerindo que o seu impacto na criatividade não depende apenas da sua existência, mas também da própria natureza das restrições (Caniëls & Rietzschel, 2015). Neste estudo em particular, o instrumento

¹¹ “Os limites não constituem um obstáculo à criatividade; pelo contrário, delimitam os recursos aos quais o compositor pode recorrer para dar forma à sua criação” (Fregtman, 1990, citado em Lara Posada & De Castro Correa, 2017, p. 86, tradução da autora).

imposto, os ritmos fornecidos e a estrutura definida foram interpretados como restrições facilitadoras do pensamento criativo, enquanto a restrição a um modo (Modo 5 de Transposição Limitada de Messiaen) se revelou um obstáculo à criatividade. Contudo, em comparação com a análise realizada às classificações obtidas nas duas tarefas, esta comprova um melhor desempenho na tarefa de composição orientada, em comparação com a tarefa de composição livre. Ou seja, apesar de os participantes preferirem o processo composicional livre, a composição orientada foi a que gerou melhores resultados no que concerne à criatividade.

Em conclusão, após a concretização deste estudo de caso torna-se possível responder às questões levantadas previamente.

1. Entre a composição livre e a composição orientada, que processo composicional promoveu maior criatividade?
2. Que diferenças existem entre os produtos musicais resultantes dos dois processos composicionais?
3. Será que os alunos percebem o mesmo que os resultados apontam?
4. Que processo composicional gera maior envolvimento e entusiasmo?

Ao comparar as duas abordagens, constata-se que a composição orientada (tarefa 2) foi a que mais estimulou a criatividade. Nesta modalidade, os participantes demonstraram um pensamento musical maduro e coerente, pautado pela riqueza de ideias e explorações sonoras.

Tendo como comparação o produto musical resultante dos dois processos composicionais, é possível afirmar que os produtos da composição livre (tarefa 1) tiveram maior flexibilidade e coerência, mas foram maioritariamente curtos, pouco detalhados e com dificuldades na transcrição e lógica harmónica. Já os da composição orientada (tarefa 2) mostraram um cumprimento rigoroso das regras, maior expressividade, uma escrita técnica mais idiomática e adequada (até porque escreveram para o próprio instrumento) e uma qualidade global mais homogênea.

Verificou-se um elevado nível de concordância em alguns aspetos como a percepção do desenvolvimento do processo composicional e do cumprimento das restrições. Contudo, contrariamente aos resultados obtidos, os participantes valorizaram mais a composição livre pela sua abertura a infinitas possibilidades e descobertas.

Por outro lado, a atividade de composição livre traduziu-se numa experiência composicional positiva que gerou mais entusiasmo, satisfação e prazer tanto no processo composicional como no seu produto final.

Em substância, os resultados deste projeto de intervenção confirmam a importância das restrições no ensino da composição musical em contexto especializado. Os dados recolhidos mostram que uma liberdade criativa sem qualquer orientação pode dificultar o processo de composição, levando os alunos a sentir indecisão ou a recorrer a soluções mais simples e previsíveis. Em sentido inverso, a utilização de limites claros e adequados ao nível dos alunos revelou-se benéfica para o desenvolvimento das suas competências técnicas e para uma maior coerência das obras realizadas.

Conclusões

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi experienciado o funcionamento das disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e Classe de Conjunto (CC) do Conservatório de Guimarães, assim como a estruturação, organização e funcionamento do mesmo. A imersão nesta realidade do Ensino Artístico Especializado permitiu não só compreender a orgânica da instituição de acolhimento, mas também experienciar as complexidades e os desafios inerentes à docência no ensino secundário e básico. A conclusão do estágio no âmbito da PES demonstrou um percurso de aprendizagem relevante e positivo, contribuindo para um crescimento pessoal e profissional, o qual foi pautado pelo compromisso, pela responsabilidade e empenho na integração em contexto profissional ao longo do ano letivo de 2025/2026.

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada em ATC, destaca-se a relevância de uma gestão pedagógica flexível e atenta ao perfil e aos níveis de concentração dos estudantes. A observação e a subsequente lecionação evidenciaram que a superação de modelos de ensino meramente transmissivos e centrados na abstração pressupõe a valorização da escuta ativa, da experimentação prática ao piano e do erro como ferramenta construtiva de aprendizagem. Contudo, a análise ao cumprimento das Aprendizagens Essenciais expôs uma dualidade: se, por um lado, a densidade programática exige um ritmo analítico célere que pode limitar a consolidação individual,

por outro lado, constatou-se uma lacuna no aprofundamento das correntes estéticas do final do século XX e do século XXI (como o minimalismo ou o espectralismo). Para os alunos que pretendem prosseguir estudos superiores em Composição, esta escassez de contacto com a criação contemporânea reforça a necessidade de reestruturar estratégias didáticas no ensino secundário, aproximando os formandos das linguagens musicais atuais.

No contexto de Classe de Conjunto, a regência e a dinamização da Orquestra de Cordas colocaram em evidência os desafios da heterogeneidade técnico-musical entre os alunos do 9.º ano e os do Ensino Secundário. A intervenção letiva permitiu constatar que a ausência de rotinas coletivas de afinação e de aquecimento estruturado na orquestra escolar compromete a homogeneidade sonora e a acuidade auditiva do ensemble. A implementação experimental de exercícios baseados em escalas relacionadas com a tonalidade do repertório (como a escala de Dó menor aplicada antes da abordagem a *Oblivion* de Piazzolla) provou ser uma estratégia indispensável para potenciar a escuta harmónica e o equilíbrio sonoro. Adicionalmente, dinâmicas de mentoria interpares, onde os alunos mais velhos assumiram a responsabilidade de auxiliar os mais novos na afinação e na marcação de arcadas, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências socioafetivas e para a autonomia do grupo. O culminar deste processo no concerto final de 25 de maio de 2026, onde os finalistas se apresentaram como solistas, reitera que a motivação e o rendimento artístico dos estudantes são maximizados quando lhes são proporcionados desafios adequados e papéis de protagonismo identitário.

O núcleo central deste relatório, consubstanciado no projeto de intervenção sobre o impacto da composição livre e da composição orientada no estímulo da criatividade, ofereceu respostas empíricas ao paradoxo da liberdade versus restrição no processo criativo. O estudo de caso realizado com 30 alunos revelou uma assimetria percetiva e factual de extrema relevância didática. Conforme demonstrado nos questionários de perceção individual, a composição livre foi a abordagem predileta da vasta maioria dos estudantes (77%), associando-se a elevados níveis de motivação intrínseca, conforto e entusiasmo por abrir um espaço à pura expressão emocional e à improvisação espontânea. Em contrapartida, as restrições formais da composição orientada foram inicialmente associadas a sentimentos de "prisão mental", onde a imposição de balizas estritas foi vista como um obstáculo ao livre fluxo de ideias.

Todavia, o cruzamento quantitativo e qualitativo das obras produzidas contrariou a percepção subjetiva dos participantes: 56% dos alunos obteve o seu melhor desempenho e classificações mais elevadas sob o modelo de composição orientada, registrando-se ainda uma subida do valor mínimo classificatório global. Este resultado demonstra que a ausência total de balizas estruturais gera, frequentemente, indecisão, bloqueios criativos ou a adoção de soluções musicais simplistas. As orientações (motivos temáticos, padrões rítmicos e a forma ternária ABA) funcionaram como estruturas de suporte cognitivo que reduziram a dispersão, conferindo maior coerência harmónica, rigor formal e maturidade técnica ao produto musical final. O estudo evidenciou ainda que o impacto das restrições depende da sua natureza: enquanto a escrita idiomática para o próprio instrumento e os ritmos fornecidos ajudaram a desbloquear ideias, a imposição de um sistema exógeno complexo, como o Modo 5 de Transposição Limitada de Messiaen, constituiu um obstáculo ao processo composicional.

Por tudo aludido, concluo que é possível e pertinente a conjugação de modelos já conhecidos e utilizados nas aulas de ATC com este lado da criação. Os participantes evidenciaram uma abertura e interesse em experienciar atividades como as defendidas neste estudo de composição orientada e composição livre. Os resultados obtidos sugerem, assim, que a abordagem mais adequada no âmbito da disciplina de Análise e Técnicas de Composição passa pela combinação entre composição orientada e liberdade criativa. Numa fase inicial, a definição de restrições pode fornecer aos alunos maior segurança e apoiar a aquisição de conhecimentos e competências. À medida que estas competências se consolidam, as restrições podem ser gradualmente reduzidas, permitindo aos alunos desenvolver uma criação mais autónoma e pessoal.

Deste modo, conclui-se que o equilíbrio entre orientação e liberdade constitui um elemento importante no ensino da composição musical, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento técnico, da criatividade e da autonomia dos alunos. A partir deste conhecimento é possível conduzir o processo criativo de um aluno de forma que este se sinta motivado e estimulado a compor, enriquecendo a sua experiência artística no Ensino Especializado.

Referências

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10, 123-167.

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2020). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. [ANQEP - Aprendizagens Essenciais - Cursos Artísticos Especializados \(nível secundário\)](#)

Brasil, M. L., & Bacellar, R. A. (2020). *A comprovação Hiatos: perspectivas contemporâneas sobre a interação entre improvisação e composição*. *Opus*, 26(1), 1-28.

Caniëls, M. C. J., & Rietzschel, E. F. (2015). Organizing Creativity: Creativity and Innovation under Constraints. *Creativity and Innovation Management*, 24(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/caim.12123>

Castelões, L. (2024). “Você é o sujeito da música!”: Perspectivas críticas sobre composição musical e suas didáticas. *Revista Música*, 24(1), 305–340.

Costa, B. G. D. (2023). *Proposta de ensino-aprendizagem de composição musical na escola: uma análise do livro Minds on Music-Composition for creative and critical thinking*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia]

Crawford L. A. (2024). Compositional idea selection and development. In Kaschub M. (Ed.), *The Oxford handbook of music composition pedagogy* (pp. 233–255). Oxford University Press.

Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: O Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6, 161–174.

Feist, G. J. (2010). The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality. Em J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 113-130). Cambridge University Press.

Guterres, A. L. (2012). *O Processo de Composição Musical do Adolescente: Ações e Operações Cognitivas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da UFRGS.

Guilford J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.

Lara Posada, E. M., & De Castro Correa, A. M. (2017). Libertad vs. Límites en la creación de una obra musical. *Psicología desde el Caribe*, 34(3), 172-183.

Ortmann, G., & Sydow, J. (2018). Dancing in chains: Creative practices in/of organizations. *Organization Studies*, 39(7), 899–921. <https://doi.org/10.1177/0170840617736937>

Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and Models. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music* (pp. 129–178). Clarendon Press.

Sawyer R. K. (2015). *Zig Zag Creativity Cards: Creativity exercises and ideation techniques*. Zig Zag Creativity Cards. <https://www.zzdeck.com/>

Sawyer R. K. (2021). A natureza iterativa e improvisada do processo criativo. *Journal of Creativity*, 31, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100002>

Scholastic Testing Service. (2018). *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) interpretive manual*. Scholastic Testing Service. https://www.ststesting.com/gift/TTCT_InterpMOD.2018.pdf

Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/publication/261797851_The_Cambridge_Handbook_of_Creativity

Sociedade Musical de Guimarães. (2024). *Projeto educativo 2024–2027: Conservatório de Guimarães*. <https://smguimaraes.pt/wp-content/uploads/2025/02/projeto-educativo-2024-2027.pdf>

Southam, A., Macaulay, A., & Costley, J. (2024). How composition strategies influence melodic idea generation. *International Journal of Music Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02557614241256675>

Swanwick, K. (2003). *A Basis for Music Education*. Routledge.

Theel, T., & Sydow, J. (2024). Organizing creativity with constraints—Insights from popular music songwriting teams. *Journal of Management Inquiry*, 33(3), 265-283.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>

Hollweck, T. (2016). Review of the book Case study research: Design and methods (5^a ed.), by R. K. Yin. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1), 108–110.

Anexos

Anexos I: Tabelas de Observação

i. Análise e Técnicas de Composição

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 4/11/2025	Duração: 45 min	Nº aula: 1

Registo de observação:

Análise Musical

- Apresentação da estagiária à turma.
- Contextualização histórica e literária da ópera de Dido e Eneias.
 - Análise harmónica conjunta do excerto *Dido's Lamente* do compositor Henry Purcell.
 - Revisão do estilo recitativo e da aria (com audição de exemplos).
 - Realização da redução harmónica dos primeiros compassos do excerto (análise macro do excerto).
- Revisão de conteúdos relevantes para a questão de aula (como a identificação da instrumentação auditivamente, o comentário crítico à obra e alguns conceitos como o de baixo contínuo e baixo cifrado).

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 4/11/2025	Duração: 135 min.	Nº aula: 2

Registo de observação:

Análise Musical

- Entrega e correção das fichas de avaliação.
- Recapitulação de conteúdos com exemplos musicais auditivos e posteriormente visuais.
 - Movimento contrário;
 - Movimento direto;
 - Movimento oblíquo;
 - Monodia vs Polifonia

- Audição do *Organum Duplum XII* de Leonin e contextualização histórica (Escola de Paris- Notre Dame).
 - Análise intervalar da obra de Leonin.
- Introdução aos Modos Rítmicos Gregos (Troqueu; Jâmbico; Tribraquio; Expondeu).
- Curta improvisação do professor, ao piano, de modo a exemplificar alguns dos processos composicionais utilizados pelos compositores da época.

Técnicas de composição

- Introdução à 3ª espécie do contraponto de espécies.
- Demonstração auditiva e visual de exemplos típicos de erros cometidos como 4as 5as e 8as paralelas ou ocultas.
- Realização de pequenos exercícios composicionais da 3ª espécie.
- Correção dos mesmos ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 6/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 3

Registro de observação:

Análise Musical

- Contextualização do Lied (canção século XIX para piano e voz) mencionando alguns compositores importantes como Franz Schubert, Robert Schumann e Wolf Hugo.
- Análise conjunta do Lied “Winterreise” - Viagem de Inverno, Op.89 de Schumann (formal e harmónica).
 - Análise harmónica com valorização das notas ornamentais;
 - Análise da relação entre os acontecimentos musicais utilizados e o valor semântico do texto;
 - Identificação dos motivos melódicos e caracterização da melodia;
 - Análise formal.
- Revisão das modulações por tons próximos e introdução às modulações por tons afastados.
- Análise de um exercício de composição segundo as modulações por tons afastados.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 6/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 4

Registo de observação:

Técnicas de composição

- Introdução ao baixo cifrado.
- Visualização de um vídeo “How do you figure? A Guide to figured Bass”.
- Resumo do vídeo e criação de um documento com a teoria abordada (baixo cifrado).
- Resolução de um exercício de escrita de acordes no estado fundamental e suas inversões.
- Revisão das técnicas de aumentação e diminuição rítmicas.
- Resolução de um curto exercício de composição com o objetivo de dominar a escrita da melodia e o baixo cifrado.
- Correção do exercício ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 13/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 5

Registo de observação:

Análise musical

- Revisão das inversões de intervalos e dos movimentos diretos e indiretos de motivos.
- Análise do lied *No Maravilhoso Mês de Maio*, Amores de Poeta, op. 48, de Schumann.
 - Análise motívica.
 - Análise harmónica.
 - Análise macro, através de uma redução harmónica realizada em conjunto.
 - Análise sobre a relação entre as tonalidades utilizadas (por 4as).
- Introdução à 9ª da dominante.
- Revisão de conceitos abordados como ATEHm (Acorde Tomado por Empréstimo ao Homónimo menor) e forma Lied.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (11 alunos)
Data: 13/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 6

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Revisões de conteúdos para o teste (baixo cifrado).
- Resolução de exercícios de baixo cifrado a partir de um baixo predefinido.
- Correção individual dos exercícios, ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 20/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 7

Registo de observação:

Análise musical

- Revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação.
 - Inversões de intervalos e dos movimentos diretos e indiretos de motivos.
 - 9ª da dominante.
 - Lied.

Técnicas de composição

- Resolução de um exercício de harmonização de um Lied utilizando as regras da escrita para piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 20/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 8

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Resolução de um exercício de baixo cifrado sobre um baixo de Arcanjo Corelli.
- Análise inicial das possibilidades de inversões a utilizar, principalmente das cifras que causam mais dúvidas.
- Correção individual dos exercícios, ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (11 alunos)
Data: 25/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 8

Registo de observação:

Análise Musical

- Introdução ao Forma binária no período Barroco e as suas peculiaridades.
- Introdução ao género musical da Suite (Sarabande e Courante).
- Análise da Suite VI em Mim: Courante FbWV 60, de John Froberger.
 - Compasso 6/4 (binário).
 - Análise harmónica.
 - Análise formal.
 - Realização da redução harmónica.
- Marcação do trabalho de casa: realização de um esquema da análise.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 25/11/2025	Duração: 135 min.	Nº aula: 9

Registo de observação:

Técnicas de composição

- Avaliação dos exercícios de composição realizados durante o período letivo.
- Término de alguns exercícios em atraso e sua correção.

Análise musical

- Ficha de avaliação.
 - Identificação de excertos.
 - Análise de um excerto.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 27/11/2025	Duração: 135 min.	Nº aula: 10

Registo de observação:

Análise musical

- Ficha de avaliação.
 - Identificação de excertos.
 - Análise de um excerto.

Técnicas de composição

- Avaliação dos exercícios de composição realizados durante o período letivo.
- Término de alguns exercícios em atraso e sua correção.
- Marcação do trabalho de casa: realização de uma harmonização sobre um baixo de um Lied.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (11 alunos)
Data: 27/11/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 11
Registo de observação:		

Análise musical

- Ficha de avaliação.
 - Identificação de excertos.
 - Análise de um excerto.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 4/12/2025	Duração: 135 min.	Nº aula: 12
Registo de observação:		

Análise musical

- Recapitulação das inversões de intervalos.
- Análise de um excerto do Lied de Schubert *Viagem de Inverno, A Tilia* nº5.
 - Análise dos motivos melódicos
- Análise de um excerto do Lied de Schumann *No Maravilhoso Mês de Maio*.
 - Análise dos motivos melódicos
- Análise de um excerto do Lied de Schumann *Não Guardo Rancor, op,48 Ich grolle nicht*
 - Análise dos motivos melódicos

- Início da análise harmónica da ópera *Tristão e Isolda*: Prelúdio de Wagner para orquestra.
- Revisão dos instrumentos transpositores.
- Acorde de *Tristão* (Fá, Si, Ré# e Sol#).

Técnicas de composição

- Correção do trabalho de casa: realização de uma harmonização sobre um baixo de um Lied.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 04/12/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 13

Registo de observação:

Técnicas de composição

- Uma aluna faz a ficha de avaliação, uma vez que faltou no dia.
- Resolução de alguns pequenos exercícios de baixo cifrado com o objetivo de:
 - Praticar a resolução de cifras.
 - Criar melodias cada vez mais complexas.
- Correção dos exercícios ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (8 alunos)
Data: 16/12/2025	Duração: 90 min.	Nº aula: 14

Registo de observação:

Análise Musical

- Apresentação da tabela de avaliação final.
- Audição comentada de um excerto da Cantata *Nun Komm, der Heiden Heiland* BWV 62 de Johann Sebastian Bach.
- Distinção entre os conceitos de *Aria* e *Recitativo*.
- Análise do coral de Bach *Lobt, Gott, ihr Cristen allzugleich*.
- Marcação do trabalho de casa: término da análise do coral.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 16/12/2025	Duração: 135 min.	Nº aula: 15

Registo de observação:

Análise Musical

- Recapitulação da técnica musical, a Isorritmia.
 - *Color*
 - *Talea*
- Análise do *Moteto Triplum* de Leonin.
 - Identificação da *talea* e *color* respetivos.
 - Divisão gráfica do moteto.
 - Análise harmónica.
 - Redução harmónica.
- Introdução ao Moteto Secular.
 - Apresentação das suas diferenças (ex. texto em francês).
- Análise do Moteto Secular: *Amours Mi Font/En Mai/flos Filius Eius*.
 - Identificação da *talea* e *color* respetivos.

Técnicas de composição

- Continuação da 4ª espécie do contraponto de espécies.
- Realização de pequenos exercícios composicionais utilizando a 4ª espécie.
- Correção dos mesmos ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (11 alunos)
Data: 06/01/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 16

Registo de observação:

Análise Musical

- Recapitulação dos conteúdos abordados no 1º período.
 - Escalas.
 - Inversões de acordes (7, 6/5, 4/3, 2).
 - Progressões de acordes.
 - Tons próximos e afastados.
 - Notas ornamentais.
 - Cadências.

- Análise do coral *Herzlibster liebster Jesu*.
 - Análise formal.
 - Análise harmónica.
 - Comentário crítico.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 06/01/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 17

Registo de observação:

Análise Musical.

- Introdução à *Ars Nova*. Contextualização histórica.
 - Tratado Ars Nova de 1321.
- Apresentação do Sistema de Notação Mensural.
 - Tempos Perfeitos.
 - Tempos Imperfeitos.
 - Prolação Menor
- Audição comentada do *Moteto Isorrítmico* de Philippe di Vitry.
- Análise do do *Moteto Isorrítmico* de Philippe di Vitry (*In Arboris*).
 - Identificação da *talea* e *color* respetivos.
 - Técnica de *Hoquetos*.
 - Cadências.
- Cadências modais de duas a quatro vozes.
 - Cadência modal.
 - Cadência modal com sensível.
 - Cadência modal com dupla sensível.

Técnicas de Composição

- Contraponto 1ª espécie a 3 vozes.
- Resolução de um curto exercício de composição.
- Experimentação ao piano.
- Estudo harmónico vertical das consonâncias.
- Correção dos exercícios

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 20/01/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 18

Registo de observação:

Análise Musical.

- Recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior.
 - *Ars Nova*.
 - Sistema de Notação Mensural.
 - Cadências modais de duas a quatro vozes.
- Introdução às cadências de Francesco Landini
 - Cadência modal de Landini.
 - Cadência modal com sensível de Landini.
 - Cadência modal com dupla sensível de Landini.
- Análise de um excerto de F. Landini *Balata non avrá má pietá* (séc. XIV).
 - Análise harmónica.
 - Análise formal.
 - Esquematização da análise (frase, compasso, centro tonal e cadência).

Técnicas de Composição

- Introdução ao contraponto de 2ª espécie a 3 vozes.
- Resolução de um curto exercício em conjunto.
- Resolução de exercícios individuais do contraponto de 2ª espécie a 3 vozes.
- Correção destes ao piano.
- Correção do trabalho de casa (ao piano).

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (11 alunos)
Data: 20/01/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 19

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Harmonização de exercícios segundo o Baixo Cifrado.
- Correção do exercício ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (5 alunos)
Data: 22/01/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 20

Registo de observação:

Análise Musical

- Introdução ao romantismo tardio
- Contextualização da obra *Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky.
- Revisão dos modos (dórico, frígio, lídio...).
- Revisão dos instrumentos transpositores.
- Análise de um excerto da obra *Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky.
 - Análise motívica.
 - Acorde *Sagração*.

Técnicas de composição

- Acordes agregados de 5ª ou 4ª.
- Realização de um exercício composicional com justaposição de acordes de 5ª e 4ª.
- Correção ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (9 alunos)
Data: 22/01/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 21

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Resolução de um exercício sobre o Baixo Cifrado, utilizando um baixo de Vivaldi.
- Inversões de acordes com sétima (7ª).
- Correção do mesmo, ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 29/01/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 22

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Continuação da aula anterior: acordes agregados de 5ª e 4ª.
 - Tipos de encadeamentos de agregados (igualdade, semelhança e contraste).
 - Realização de um exercício composicional com justaposição de acordes de 5ª e 4ª.
 - Correção ao piano.

Análise Musical

- Contextualização do compositor Claude Debussy (1862-1918).
- Audição comentada do *Prelúdio nº6* do I Caderno de Debussy.
- Análise conjunta do *Prelúdio nº6*.
 - Análise intervalar.
 - Análise formal.
- Apresentação da série dos harmónicos.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 29/01/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 23

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Conversa sobre o teste realizado na aula anterior.
- Esclarecimento de algumas dúvidas.
- Introdução à harmonização de melodias de corais de Bach.
 - Breve contextualização.
 - Distinção entre acordes maiores, menores, aumentados e diminutos.
 - Apresentação de algumas regras e possibilidades.
- Resolução de um curto exercício de harmonização em conjunto.
- Resolução de uma harmonização individualmente.
- Correção da harmonização ao piano

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 04/02/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 24

Registo de observação:

Análise Musical

- Entrega e correção das fichas de avaliação.
- Introdução ao Renascimento: contextualização histórica.
- Música inglesa: análise do *Moteto Quam pulcra es* de John Dunstable.
 - Análise harmónica.
 - Análise formal.
- Introdução ao modo maior (jónio).
- Acorde Perfeito.

Técnicas de Composição

- Introdução ao Projeto de composição de uma canção infantil de Claudica Mendes segundo um poema de Eric Carle.
 - Acompanhamento no desenvolvimento das propostas de cada aluno.
 - Visualização de algumas propostas (em forma de gravações, partituras escritas à mão ou a computador, ou no instrumento de cada aluno).
- Introdução ao contraponto de 3ª espécie a 3 vozes.
- Resolução de um curto exercício em conjunto.
 - Noção da dimensão vertical e horizontal.
- Resolução de exercícios individuais do contraponto de 3ª espécie a 3 vozes.
- Correção destes ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (14 alunos)
Data: 10/02/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 25

Registo de observação:

Análise Musical

- Contextualização das Invenções de Bach.
- Introdução teórica
 - Exposição
 - Elaboração

- Reexposição
- Coda
- Análise da Invenção nº1 de J. S. Bach.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: 11º ano (10 alunos)

Data: 10/02/2026

Duração: 45 min.

Nº aula: 26

Registo de observação:

Análise Musical

- Continuação da análise do Moteto Quam pulcra es de John Dunstable.
 - Análise motívica.
 - Redução harmónica.
 - Fauxbourdon.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: 12º ano (6 alunos)

Data: 12/02/2026

Duração: 135 min.

Nº aula: 27

Registo de observação:

Análise Musical

- Preparação para as provas teóricas de acesso à Universidade.
- Revisões de conteúdos:
 - Forma (binária simétrica, binária assimétrica e ternária).
 - Tipos de escrita (monodia, recitativo, melodia acompanhada, homofonia, heterofonia e contraponto imitativo).
 - Funções dos acordes (tónica, dominante e subdominante).
 - Tipos de acordes (maiores, menores, aumentados, diminutos, sétima da dominante).
 - Características específicas de cada período histórico.
- Resolução de uma prova modelo.

Técnicas de Composição

- Continuação da harmonização de uma melodia com recurso ao piano.
 - Acordes agregados de 5ª e 4ª
 - Experimentação ao piano.

Correção das harmonizações.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 12/02/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 28

Registo de observação:

Técnicas de composição

- Entrega e correção das fichas de avaliação.
- Harmonização de uma melodia coral a 4 vozes.
- Correção da harmonização.
- Apresentação das progressões cadenciais na harmonização (2-2-1).
- Exemplificação prática auditiva.
- Resolução de algumas possibilidades cadenciais.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 24/02/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 29

Registo de observação:

Análise Musical

- Análise da *Fuga em Solm* de Bach *BWV 1003 - Andante*.
 - Tonalidade e graus estruturais.
 - Cadências.
 - Análise formal.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 24/02/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 30

Registo de observação:

Análise Musical

- Análise da *Ballade Se la face ay pale* do compositor Guillaume Dufay.
 - Análise intervalar.
 - Análise formal.
 - Análise motívica

- Preenchimento do quadro descritivo do excerto (período histórico, século, género, compositor, características e instrumentação).
 - Preparação para a ficha de excertos comentados.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (4 alunos)
Data: 26/02/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 31

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Continuação da harmonização segundo uma escala:
 - Pentatónica.
 - Hexáfona.
- Correção do exercício.

Análise Musical

- Audição comentada do *Minueto* de Maurice Ravel.
- Contextualização histórica.
- Análise formal do Minueto.
- Redução harmónica.

Técnicas de Composição

- Correção do exercício da harmonização segundo uma escala:
 - Pentatónica.
 - Hexáfona.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 26/02/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 32

Registo de observação:

Técnicas de composição

- Introdução ao conceito de tonicização.
- Correção da harmonização.

- Apresentação das progressões cadenciais na harmonização (3-2-1).
- Exemplificação prática auditiva.
- Resolução de algumas possibilidades cadenciais.
- Correção da harmonização.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 05/03/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 33

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Prática das harmonizações utilizando progressões cadenciais (2-2-1 e 3-2-1).
- Análise coletiva de um exercício de harmonização.
- Resolução da harmonização individualmente.
- Correção das harmonizações.
- Distribuição aleatória de Invenções para análise individual, em casa.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 05/03/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 34

Registo de observação:

Análise Musical

- Introdução à música do século XX: contextualização.
- Compositores da II Escola de Viena (A. Schoenberg, A. Berg e A. Webern).
- Estudo das três fases da vida do compositor Arnold Schoenberg (Tonalismo, Atonalismo, Dodecafonismo).
 - Tratado de Harmonia (1907).
- Introdução ao sistema dodecafónico.
 - Descoberta do conceito de série dodecafónica utilizando o total cromático.
 - Construção da tabela dodecafónica com recurso a números.

- Início da análise da obra *Variações para Orquestra, Op. 31* (1926–1928) de Arnold Schoenberg.
 - Descoberta da série dodecafônica original.
 - Construção da tabela dodecafônica.

Técnicas de composição

- Introdução ao sistema dodecafônico.
- Construção, individual, de uma série dodecafônica com coerência intervalar.
- Construção da respectiva tabela dodecafônica com recurso a números.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 21/04/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 35

Registo de observação:

Análise Musical

- Análise da Missa *Pange lingua - I. Kyrie* de Josquin des Pres.
 - Análise formal.
 - Análise motívica.
- Revisões dos conceitos de: (sujeito, resposta, contrasujeito, ponte, contraponto livre, sequência e cadência ou frase cadencial).
- Análise da Missa *Pange lingua - II. Crísti* de Josquin des Pres.
 - Análise harmónica.

Técnicas de Composição

- Apresentação de um desafio: resolução de um exercício composicional de “anticontraponto”, seguindo as regras de inversão das dissonâncias pelas consonâncias (ex.: 8ª resolve para 9ª ou 7ª).
- Experimentação dos exercícios ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (6 alunos)
Data: 23/04/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 36

Registo de observação:

Análise Musical

- Introdução à música do século XX
- Introdução ao Atonalismo (1909-1921).
- Apresentação das particularidades do Atonalismo e compositores relevantes.
- Análise das 6 *Pequenas peças* para piano (II- *Langsam*) de A. Schoenberg.
 - Análise intervalar.
 - Análise segundo o Pitch class set theory.
- Introdução ao Pitch class set theory.
 - Contextualização histórica e teórica.

Técnicas de composição

- Introdução ao sistema dodecafónico.
- Início de uma pequena composição dodecafónica, sobre a série criada na aula anterior..
- Experimentação individual ao piano.
- Correção ao piano.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 23/04/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 37

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Revisão das modulações por tons próximos.
- Prática das harmonizações utilizando progressões cadenciais (2-2-1 e 3-2-1), a 4 vozes.
- Análise coletiva de um exercício de harmonização (a 4 vozes).
- Resolução da harmonização individualmente.
- Correção das harmonizações.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 28/04/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 38

Registo de observação:

Análise Musical

- Análise da *Tocatta II* do compositor Carlos Seixas.
 - Análise formal (forma binária simétrica e assimétrica)
 - Análise macroestrutural e microestrutural.
- Análise da *Trio Sonata V op.3* do compositor Arcanjo Corelli
 - Análise harmónica.
- Revisões dos conteúdos para a ficha de avaliação.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 10º ano (13 alunos)
Data: 28/04/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 39

Registo de observação:

Análise Musical

- Recapitulação da estrutura da Missa (Kyrie, Glória, Credo, Sanctus, Agnus Dei).
- Oposição por pares de vozes tenor-baixo, soprano-tenor, alto-baixo.
- Término da análise da Missa *Pange lingua - II. Cristi* de Josquin des Pres.
 - Análise harmónica
 - Redução harmónica
- Revisões para a ficha de avaliação.
 - Análise da estrutura imitativa (sujeito, resposta, contrasujeito, ponte, contraponto livre, sequencia, cadencia).
 - Recapitulação dos fragmentos melódicos a identificar e comentar.
 - Análise harmónica.
 - Modos.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 12º ano (4 alunos)
Data: 21/05/2026	Duração: 135 min.	Nº aula: 40

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Término do exercício de justaposição de 4as e 5as.
- Correção do mesmo ao piano.
- Discussão de assuntos relacionadas com a PAA e o recital final.

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição		Turma: 11º ano (10 alunos)
Data: 21/05/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 41

Registo de observação:

Técnicas de Composição

- Término de exercícios de harmonização atrasados.
- Correção dos exercícios ao piano.
- Avaliação de todos os trabalhos de composição realizados no 3º período.
- Autoavaliação.
- Discussão das notas de final de ano.

ii. Orquestra de Cordas

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 12/01/2026	Duração: 45 min.	Nº aula: 1
Registo de observação:		

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12ºano.
- Dispensa dos alunos do ensino secundário.
- *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
 - Leitura das primeiras frases por naipes.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro.
- *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - Primeira passagem integral do *Menuet* da *Suite II*.
 - Leitura da secção por naipes.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 19/01/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 2
Registo de observação:		

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12ºano.
- *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
 - Leitura da segunda secção.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro.
 - Correção rítmica.
- *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - Trabalho de afinação do *Menuet* da *Suite II*.
 - Trabalho das entradas.
 - Leitura da secção *Anglois*.
 - Correção rítmica.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 26/01/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 3

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12º ano.
- *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - Leitura da *Gigue* da *Suite II* num andamento muito lento.
 - Trabalho de afinação.
 - Intensificação das dinâmicas.
- *Nimrod (from the Enigma Variations)* do compositor Edward Elgar.
 - Leitura integral da obra.
 - Trabalho frásico por naipes.
 - Uniformização das arcadas e dedilhações.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 09/02/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 4

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos (realizada pelos alunos mais velhos do 12º ano)
- Aquecimento individual.
- *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
 - Reorganização da distribuição das partes devido à ausência de violas, com atribuição dessa função a alguns violoncelos.
 - Atenção particular às dinâmicas.
- *Polovtsian Dance* do compositor Alexander Borodin.
 - Leitura integral da obra.
 - Trabalho de direção frásica.
- *Nimrod (from the Enigma Variations)* do compositor Edward Elgar.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano
Data: 23/02/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 5

Registo de observação:

- Dispensa dos alunos do ensino secundário para uma formação.
- Afinação dos instrumentos realizada pela professora.
- *Polovtsian Dance* do compositor Alexander Borodin.
 - Correção rítmica da obra.
 - Utilização de estratégias “infantis” a fim de corrigir erros persistentes.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio de cada naipe.
 - Trabalho de entradas e cortes com o maestro (eu, a estagiária).
- *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro.
 - Correção rítmica.
 - Reforço de passagens mais exigentes.
 - Trabalho de entradas e cortes com o maestro (eu, a estagiária).

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 02/03/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 6

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos realizada pela concertina.
- Passagem integral do programa do concerto.
 - *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - *Jerusalem (And did those feet in ancient time?)* do compositor C. Hubert H. Parry.
 - *Polovtsian Dance* do compositor Alexander Borodin.
 - *Nimrod (from the Enigma Variations)* do compositor Edward Elgar.
- Identificação de imprecisões rítmicas do ensemble.
- Ajustes de equilíbrio sonoro entre os naipes e afinação de certas passagens.
- Melhoria das dinâmicas e noção de fraseado.
- Coordenação de entradas e cortes do maestro.
- Registo da duração de cada obra do programa de concerto.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 13/04/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 7

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12º ano.
- Aquecimento enquanto esperam pela professora.
- Entrega das novas partituras para o período.
- Repertório para o 12º tocar a solo.
 - *Czardas* do compositor Vittorio Monti para violino solo e orquestra.
 - *The Swan* do compositor Saint-Saëns para violoncelo solo e orquestra.
 - *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla para violino solo e orquestra.
 - *Noturno* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky para violoncelo solo e orquestra.
- Primeira passagem e leitura da parte inicial de cada obra sem solistas.
 - Organização e distribuição das partes, especial atenção devido à ausência de violas, com atribuição dessa função a alguns violoncelos.
 - Contextualização do ambiente sonoro de cada obra.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 20/04/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 8

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12º ano.
- *Czardas* do compositor Vittorio Monti para violino solo e orquestra.
 - Leitura das primeiras frases por naipes.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro do ensemble.
 - Trabalho das entradas com o maestro.
 - Trabalho de precisão rítmica e métrica.
 - Primeira passagem com o solista.
- *Noturno* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky para violoncelo solo e orquestra.
 - Leitura das primeiras frases por naipes.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro do ensemble.
 - Primeira passagem com o solista.
 - Trabalho de equilíbrio sonoro entre a orquestra e o violoncelo solo.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 04/05/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 9

Registo de observação:

- Afinação dos instrumentos realizada pelos alunos mais velhos do 12º ano.
- *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla para violino solo e orquestra.
 - Leitura das primeiras frases por naipes.
 - Trabalho das entradas com o maestro.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro do ensemble.
 - Primeira passagem com o solista.
 - Desenvolvimento da expressividade e direção frásica.
- *The Swan* do compositor Saint-Saëns para violoncelo solo e orquestra.
 - Leitura das primeiras frases por naipes.
 - Trabalho de afinação e equilíbrio sonoro do ensemble.
 - Primeira passagem com o solista.
 - Trabalho de equilíbrio sonoro entre a orquestra e o violoncelo solo.
 - Desenvolvimento da expressividade e direção frásica.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 11/05/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 10

Registo de observação:

- Aniversário da professora.
 - Mini festa organizada pelos alunos, incluindo a decoração com balões, bolo caseiro e uma interpretação dos *Parabéns* cantada e executada pelos alunos da orquestra.
- Passagem integral das seguintes obras com foco no desenvolvimento melódico e na expressividade interpretativa:
 - *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla para violino solo e orquestra.
 - *Noturno* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky para violoncelo solo e orquestra.
 - *Czardas* do compositor Vittorio Monti para violino solo e orquestra.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 18/05/2026	Duração: 90 min.	Nº aula: 11

Registo de observação:

- Passagem integral do programa para o concerto com foco no aprimoramento melódico, expressivo e nas entradas. Cronometração do tempo de cada obra.
 - *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - *Noturno* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky para violoncelo solo e orquestra.
 - *Czardas* do compositor Vittorio Monti para violino solo e orquestra.
 - *The Swan* do compositor Saint-Saëns para violoncelo solo e orquestra.
 - *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla para violino solo e orquestra.

Disciplina: Orquestra de cordas		Turma: 9º ano e secundário
Data: 25/05/2026	Duração: 135 min. + 90 min.	Nº aula: 12

Registo de observação:

- Ensaio geral.
- Passagem integral do programa para o concerto.
 - *Suites* de um compositor anónimo (ca 1680 - 1699).
 - *Noturno* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky para violoncelo solo e orquestra.
 - *Czardas* do compositor Vittorio Monti para violino solo e orquestra.
 - *The Swan* do compositor Saint-Saëns para violoncelo solo e orquestra.
 - *Oblivion* do compositor Astor Piazzolla para violino solo e orquestra.
- Ensaio de colocação.
 - Preocupação com as entradas, a afinação e as dinâmicas com os solistas.
- Teste do equipamento de som.

Anexos II: Poema de Eric Carle

"Da cabeça até aos pés"

Sou um pinguim

e viro a minha cabeça.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou uma girafa

e curvo o meu pescoço.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um búfalo

e levanto os meus ombros.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um macaco

e levanto os meus braços.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou uma foca

e bato palmas.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um gorila

e bato no meu peito.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um gato

e arqueio as minhas costas.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um crocodilo

e contorço as minhas ancas.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um camelo

e dobro os meus joelhos.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um burro

e dou coices com as minhas pernas.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou um elefante

e bato com o meu pé no chão com força.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Sou eu

e mexo o meu dedo do pé.

E tu, Consegues

fazer assim?

Eu, sim!

Eu, sim!

Anexos III: Enunciados das tarefas

i. Enunciado da tarefa 1-composição livre

ESMAE
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DE PORTO


SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

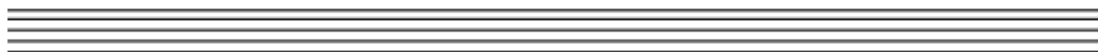
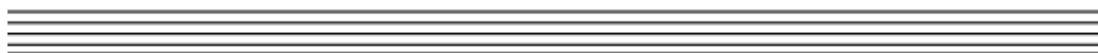
P. PORTO

Nome: _____ Ano: _____

Tarefa nº 1

Compõe uma obra musical original. Tens total liberdade para escolher o estilo, a forma, a instrumentação, os elementos musicais, a inspiração... Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizadas a criatividade, a coerência e o resultado musical.

Podes utilizar as pautas disponibilizadas abaixo, se assim o entenderes, mas não és obrigado(a) a fazê-lo. A composição pode ser apresentada no suporte que considerares mais adequado (partitura, texto, gravação áudio, esquema gráfico, software musical, entre outros). O mais importante é que, no final do tempo, consigas entregar uma proposta musical. Sê criativo(a).



ii. Enunciado da tarefa 2-composição orientada

ESMAE
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nome: _____ Ano: _____

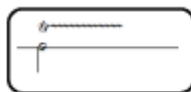
Instrumento: _____

Tarefa nº 2

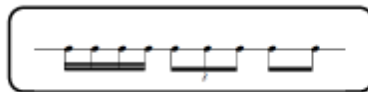
Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

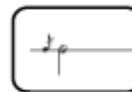
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



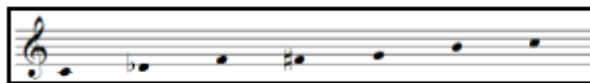
Motivo a



Motivo b



Motivo c



Anexos IV: Questionários

i. Questionário de percepção individual do processo criativo (Tarefa 1).

Questionário individual de percepção do processo criativo (tarefa1).

Projeto de Mestrado *Composição*

musical no ensino secundário de ATC.

Conservatório de Guimarães - Disciplina de ATC

** Indicates required question*

1. Nome *

2. Turma *

Mark only one oval.

☐ 10º ano

☐ 11º ano

☐ 12º ano

3. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Achei a atividade fácil de realizar.	☐	☐	☐
Compreendi claramente o que me foi pedido.	☐	☐	☐
Tive dificuldades durante a realização da composição.	☐	☐	☐

4. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Senti-me criativo durante o processo de composição	☐	☐	☐
Experimentei ideias musicais	☐	☐	☐
Considero a minha composição original	☐	☐	☐
Tomei decisões com base na lógica	☐	☐	☐
Tomei decisões com base na intuição	☐	☐	☐
Estipulei um plano ou esboço da composição	☐	☐	☐
Deixei o processo composicional fluir naturalmente	☐	☐	☐

5. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Senti-me perdido/a durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Senti-me confortável durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Senti-me motivado durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Estive concentrado durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Gostei de realizar esta atividade.	☐	☐	☐
Estou satisfeito com o resultado final.	☐	☐	☐
Gostaria de repetir este tipo de atividade.	☐	☐	☐

6. O que achaste que dificultou o processo composicional? *

7. O que te ajudou a ser mais criativo? *

8. Qual foi a tua inspiração para a atividade composicional? *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

ii. Questionário de percepção individual do processo criativo (Tarefa 2).

Questionário individual de percepção do processo criativo (tarefa 2).

Projeto de Mestrado *Composição musical no ensino secundário de ATC.*
Conservatório de Guimarães - Disciplina de ATC

** Indicates required question*

1. Nome *

2. Turma *

Mark only one oval.

☐ 10º ano

☐ 11º ano

☐ 12º ano

3. Cumpri com as orientações estipuladas: *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Utilizei o Modo 5 de Transposição Limitada.	☐	☐	☐
Utilizei os padrões rítmicos fornecidos.	☐	☐	☐
Utilizei uma forma temária ABA.	☐	☐	☐

4. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Achei a atividade fácil de realizar.	☐	☐	☐
Compreendi claramente o que me foi pedido.	☐	☐	☐
Tive dificuldades durante a realização da composição.	☐	☐	☐

5. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Senti-me criativo durante o processo de composição	☐	☐	☐
Experimentei ideias musicais	☐	☐	☐
Considero a minha composição original	☐	☐	☐
Tomei decisões com base na lógica	☐	☐	☐
Tomei decisões com base na intuição	☐	☐	☐
Estipulei um plano ou esboço da composição	☐	☐	☐
Deixei o processo composicional fluir naturalmente	☐	☐	☐

6. Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância. *

Mark only one oval per row.

	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Senti-me perdido/a durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Senti-me confortável durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Senti-me motivado durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Estive concentrado durante o processo composicional.	☐	☐	☐
Gostei de realizar esta atividade.	☐	☐	☐
Estou satisfeito com o resultado final.	☐	☐	☐
Gostaria de repetir este tipo de atividade.	☐	☐	☐

7. O que achaste que dificultou o processo composicional? Porquê? *

8. O que te ajudou a ser mais criativo? Porquê? *

9. Qual foi a tua inspiração para a atividade composicional? *

Comparação entre atividades

10. Fui mais criativo: *

Mark only one oval.

- ☐ Na atividade 1 (composição livre).
- ☐ Na atividade 2 (composição com restrições).
- ☐ Igual nas duas.

11. Achei mais fácil: *

Mark only one oval.

- ☐ A atividade 1 (composição livre).
- ☐ A atividade 2 (composição com restrições).
- ☐ Foram as duas fáceis.
- ☐ Foram as duas difíceis.

12. Preferi compor com: *

Mark only one oval.

- ☐ Liberdade total.
- ☐ Com restrições/orientações.
- ☐ Ambos.

13. Justifica a tua preferência. *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexos V: Tabela de avaliação das tarefas

i. Tabela de avaliação da tarefa 1- composição livre

Aluno	Originalidade	Fluência	Flexibilidade	Elaboração	Coerência	Expressividade	Média	Total
Aluno 1	4	3	4	3	3	3	3,3	13,4
Aluno 2	3	3	4	3	4	3	3,3	13,2
Aluno 3	3	3	2	2	2	2	2,3	9,4
Aluno 4	4	4	4	3	4	4	3,8	15,2
Aluno 5	4	4	5	4	5	5	4,5	17,8
Aluno 6	4	4	5	4	5	5	4,5	17,8
Aluno 7	5	4	5	4	5	5	4,7	18,6
Aluno 8	2	1	2	2	2	2	1,8	7,4
Aluno 9	3	3	3	4	4	3	3,3	13,4
Aluno 10	3	4	4	4	4	3	3,7	14,6
Aluno 11	4	3	3	3	3	3	3,2	12,8
Aluno 12	3	4	3	4	4	4	3,7	14,6
Aluno 13	5	5	5	5	5	5	5,0	20,0
Aluno 14	3	3	3	3	3	3	3,0	12,0
Aluno 15	4	4	4	3	4	2	3,5	14,0
Aluno 16	3	3	4	3	4	3	3,3	13,2
Aluno 17	3	2	3	3	3	3	2,8	11,4
Aluno 18	3	4	4	4	5	3	3,8	15,2
Aluno 19	5	5	5	5	5	5	5,0	20,0
Aluno 20	5	4	4	4	4	4	4,2	16,8
Aluno 21	4	4	4	4	5	5	4,3	17,2
Aluno 22	4	4	4	4	5	5	4,3	17,2
Aluno 23	3	3	4	4	4	4	3,7	14,6
Aluno 24	3	3	3	3	4	4	3,3	13,2
Aluno 25	3	3	4	3	3	3	3,2	12,6
Aluno 26	3	3	2	3	3	2	2,7	10,8
Aluno 27	2	2	3	3	4	3	2,8	11,2
Aluno 28	4	4	4	4	4	3	3,8	15,4
Aluno 29	4	2	2	2	2	2	2,3	9,6
Aluno 30	2	3	3	3	3	2	2,7	10,6
Média da Turma	3,5	3,4	3,6	3,4	3,8	3,4	3,5	14,1

ii. Tabela de avaliação da tarefa 2-composição

Aluno	Originalidade	Fluência	Flexibilidade	Elaboração	Coerência	Expressividade	Orientações	Média	Total
Aluno 1	4	3	3	4	5	5	5	4,1	16,4
Aluno 2	4	4	4	3	5	5	5	4,3	17,0
Aluno 3	4	4	3	3	3	3	4	3,4	13,6
Aluno 4	3	4	3	4	3	3	4	3,4	13,6
Aluno 5	4	4	3	3	5	3	4	3,7	14,8
Aluno 6	3	3	3	4	3	4	5	3,6	14,0
Aluno 7	4	4	4	4	3	5	4	4,0	16,0
Aluno 8	2	1	2	3	2	4	4	2,6	10,0
Aluno 9	3	2	3	3	3	2	4	2,9	11,2
Aluno 10	4	4	4	3	5	4	5	4,1	16,4
Aluno 11	4	4	4	4	4	4	4	4,0	16,0
Aluno 12	4	3	2	4	3	3	3	3,1	12,6
Aluno 13	5	5	5	5	5	5	5	5,0	20,0
Aluno 14	4	4	3	4	2	5	3	3,6	14,4
Aluno 15	5	4	4	4	5	3	5	4,3	17,0
Aluno 16	3	3	4	3	4	3	5	3,6	14,0
Aluno 17	3	3	4	4	4	3	4	3,6	14,2
Aluno 18	4	5	4	5	4	4	5	4,4	17,6
Aluno 19	5	4	4	4	5	5	5	4,6	18,2
Aluno 20	4	4	4	4	4	5	5	4,3	17,0
Aluno 21	4	4	3	3	3	4	3	3,4	13,8
Aluno 22	4	5	4	5	4	4	4	4,3	17,2
Aluno 23	4	3	4	4	5	3	4	3,9	15,4
Aluno 24	4	4	3	4	4	4	4	3,9	15,4
Aluno 25	4	4	4	3	3	3	4	3,6	14,2
Aluno 26	3	3	4	2	2	3	4	3,0	11,8
Aluno 27	4	4	4	3	2	4	1	3,1	13,0
Aluno 28	4	4	3	4	4	4	4	3,9	15,4
Aluno 29	5	4	5	4	5	3	5	4,4	17,6
Aluno 30	4	4	4	4	3	3	4	3,7	14,8
Média da Turma	3,9	3,7	3,6	3,7	3,7	3,8	4,2	3,8	15,1

Anexo VI: Composições dos alunos

i.Tarefa 1 - Aluno 4

Partitura sem título
para violino solo

Vinhas

$\text{♩} = 62$
legato

The musical score is written for a violin solo in 4/4 time, key of B-flat major. It consists of 15 measures. The tempo is marked as quarter note = 62, and the articulation is legato. The score begins with a forte (f) dynamic and a crescendo hairpin. The first measure contains a whole note chord (B-flat, D-flat, F, A-flat). The second measure is a half note (B-flat), followed by eighth notes (D-flat, F, A-flat, B-flat) in the third measure, and eighth notes (G, F, E, D) in the fourth measure. The fifth measure is a half note (C), followed by eighth notes (B-flat, A, G, F) in the sixth measure, and eighth notes (E, D, C, B-flat) in the seventh measure. The eighth measure is a half note (A), followed by eighth notes (G, F, E, D) in the ninth measure, and eighth notes (C, B-flat, A, G) in the tenth measure. The eleventh measure is a half note (F), followed by eighth notes (E, D, C, B-flat) in the twelfth measure, and eighth notes (A, G, F, E) in the thirteenth measure. The fourteenth measure is a half note (D), followed by eighth notes (C, B-flat, A, G) in the fifteenth measure, and eighth notes (F, E, D, C) in the sixteenth measure. The score ends with a double bar line. The dynamics range from forte (f) to fortissimo (ff). The score includes phrasing slurs and articulation marks.

ii. Tarefa 1 - Aluno 8

ESMAE
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
1100-012
LISBOA

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

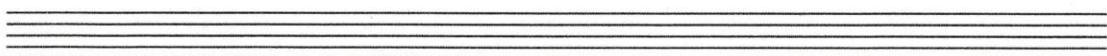
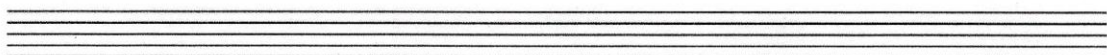
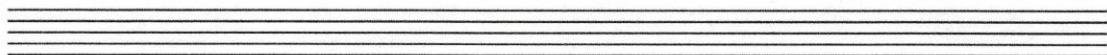
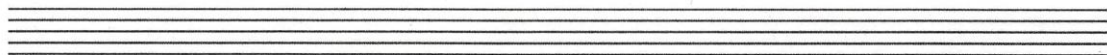
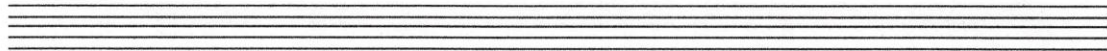
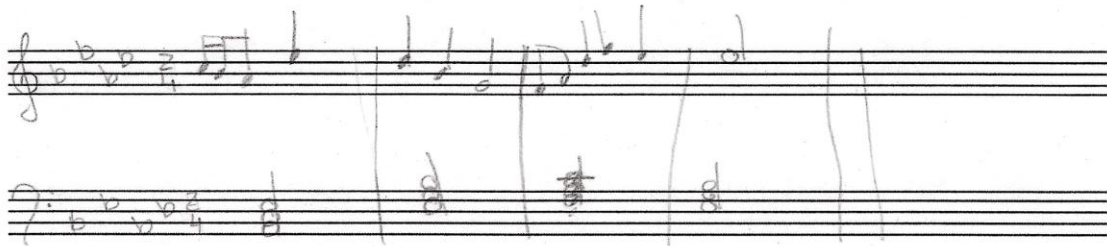
P. PORTO

Nome: _____

Tarefa nº 1

Compõe uma obra musical original. Tens total liberdade para escolher o estilo, a forma, a instrumentação, os elementos musicais, a inspiração... Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizadas a criatividade, a coerência e o resultado musical.

Podes utilizar as pautas disponibilizadas abaixo, se assim o entenderes, mas não és obrigado(a) a fazê-lo. A composição pode ser apresentada no suporte que considerares mais adequado (partitura, texto, gravação áudio, esquema gráfico, software musical, entre outros). O mais importante é que, no final do tempo, consigas entregar uma proposta musical. Sê criativo(a).



iii. Tarefa 1 - Aluno 21

ESMAE
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
PÚBLICO DO PORTO



SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

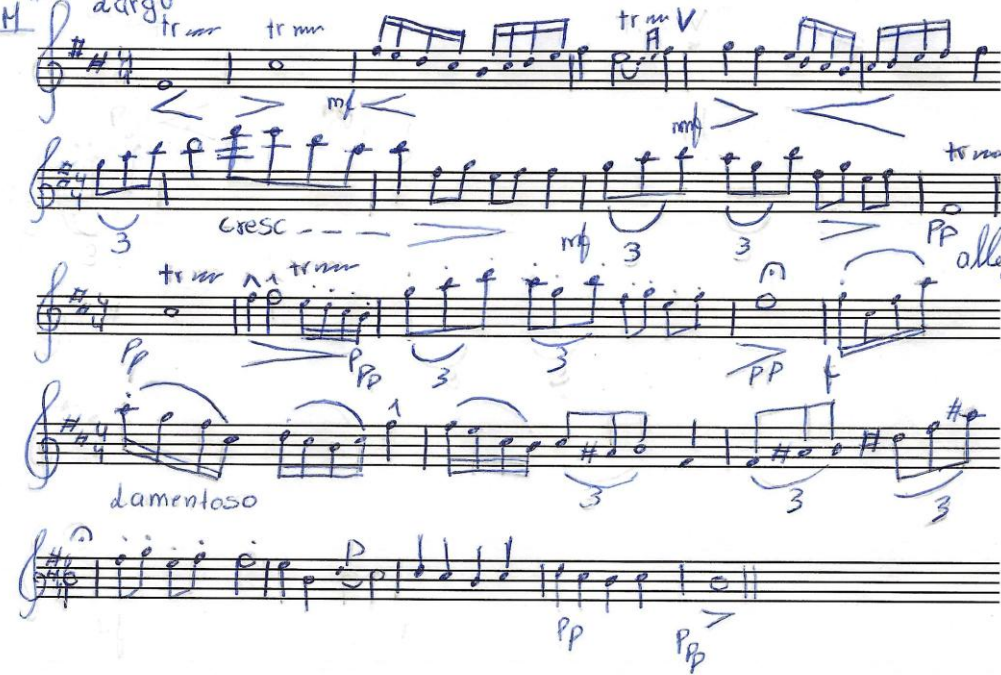
Nome: _____

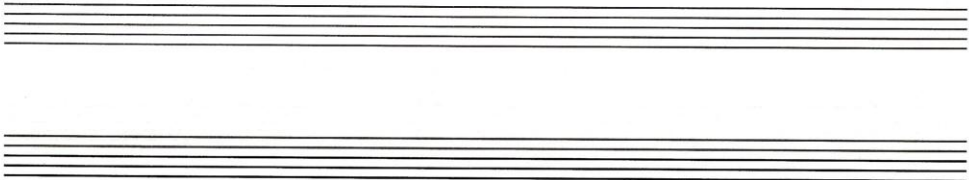
Tarefa nº 1

Compõe uma obra musical original. Tens total liberdade para escolher o estilo, a forma, a instrumentação, os elementos musicais, a inspiração... Dispões de 50 minutos para desenvolveres a tua composição. Serão valorizadas a criatividade, a coerência e o resultado musical.

Podes utilizar as pautas disponibilizadas abaixo, se assim o entenderes, mas não és obrigado(a) a fazê-lo. A composição pode ser apresentada no suporte que considerares mais adequado (partitura, texto, gravação áudio, esquema gráfico, software musical, entre outros). O mais importante é que, no final do tempo, consigas entregar uma proposta musical. Sé criativo(a).

Hib
saxophone
alto
Re H





iv. Tarefa 1 – Áudios dos alunos

Link para a drive onde se encontram alguns áudios que os alunos gravaram da realização da tarefa 1 de composição livre.

https://drive.google.com/drive/folders/1WuTqu9ZcPFDdYzL0aEOW-WeTlmKxPj4d?usp=drive_link

v. Tarefa 2 - Aluno 2

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DE LISBOA

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nome:

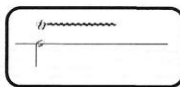
Instrumento: Saxofone

Tarefa nº 2

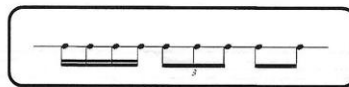
Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

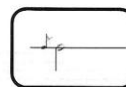
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



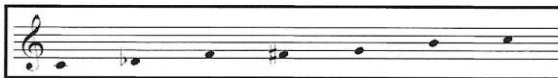
Motivo a



Motivo b



Motivo c



Modo 5 de Transposição Limitada

vi. Tarefa 2 - Aluno 8

ESMA
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
(PALESTRA DE
ESPEREIRO)

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nome: _____

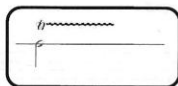
Instrumento: Flautim

Tarefa nº 2

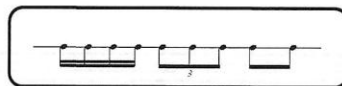
Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

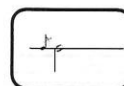
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



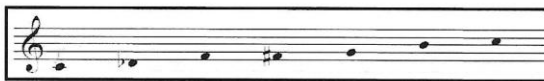
Motivo a



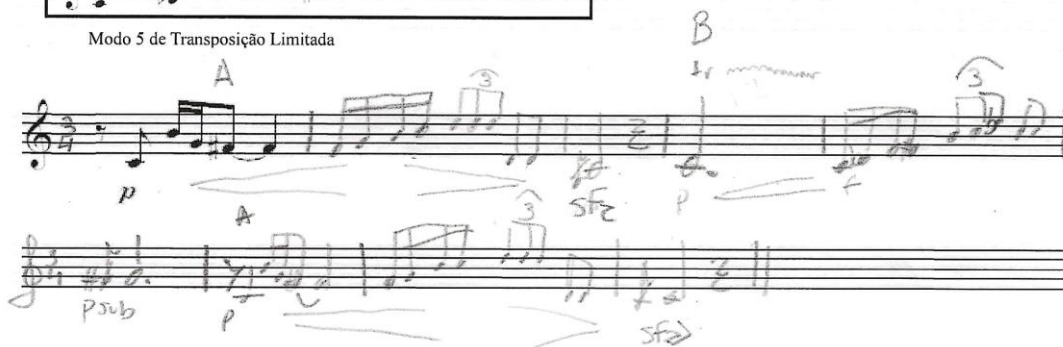
Motivo b



Motivo c



Modo 5 de Transposição Limitada



vii. Tarefa 2 - Aluno 13

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
PÓS-GRADUADO
EM MÚSICA

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nome: _____

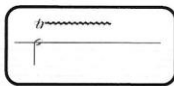
Instrumento: Violoncelo

Tarefa nº 2

Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

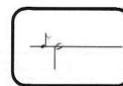
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



Motivo a



Motivo b



Motivo c



Modo 5 de Transposição Limitada

ix. Tarefa 2 - Aluno 19

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nom

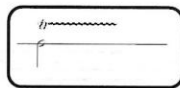
Instrumento: Flauta

Tarefa nº 2

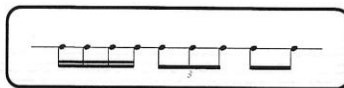
Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

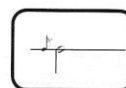
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



Motivo a



Motivo b

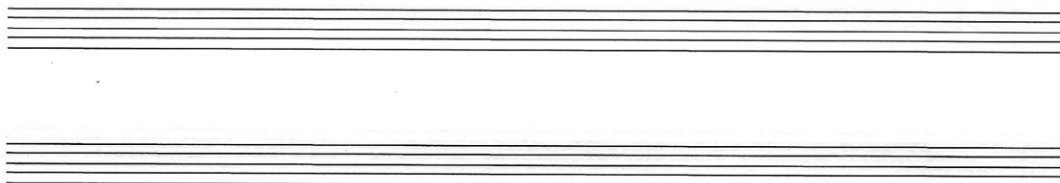
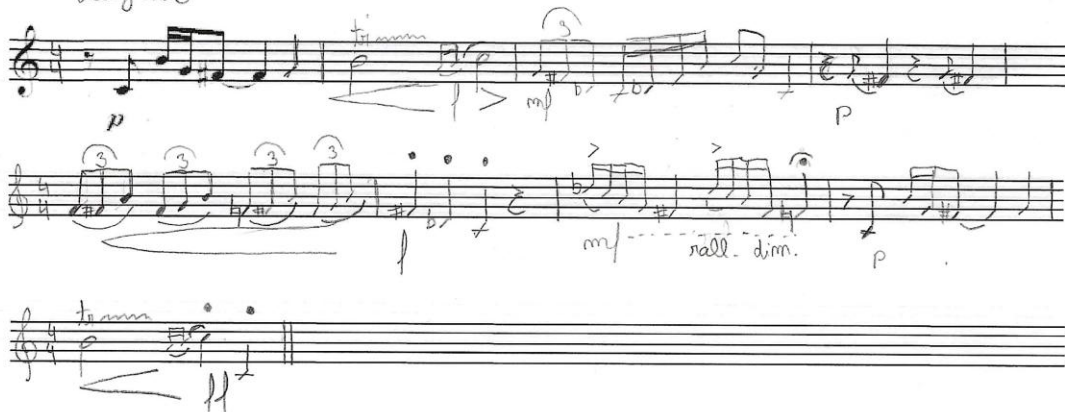


Motivo c



Modo 5 de Transposição Limitada

largo



x. Tarefa 2 - Aluno 29

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
P.O. 1115-0
100-0000

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES

P. PORTO

Nome

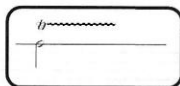
Instrumento: Trompete 

Tarefa nº 2

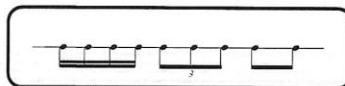
Compõe uma obra musical original para o teu instrumento, respeitando as seguintes condições:

- Utiliza o Modo 5 de Transposição Limitada para baseares a tua composição.
- Utiliza os padrões rítmicos fornecidos.
- Inicia a tua obra com o motivo melódico apresentado.
- A estrutura macro da obra deverá obedecer a uma forma ternária simples (ABA).

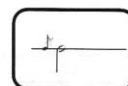
Utiliza as pautas disponibilizadas abaixo para realizares a tua composição. Dispões de **50 minutos** para desenvolveres a tua composição. Serão valorizados o respeito pelas indicações propostas, a criatividade, a coerência e o resultado musical. Sê criativo(a).



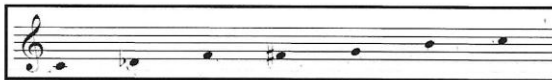
Motivo a



Motivo b



Motivo c



Modo 5 de Transposição Limitada

Handwritten musical composition for Trombone, following the ABA structure:

- Section A (First):** Starts with Motivo a (tremolo), followed by Motivo b (beamed eighth notes), and ends with Motivo c (quarter note).
- Section B:** Features a triplet of eighth notes (Motivo b) followed by a quarter note (Motivo c).
- Section A (Second):** Repeats the first section, starting with Motivo a (tremolo) and ending with Motivo c (quarter note).



Anexo VII: Declaração de autorização

ESMAE
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

Declaração de autorização

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) estudante _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do(a) meu/minha educando(a) no projeto de investigação intitulado *Composição musical no ensino secundário de ATC*, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Variante ATC, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.

O projeto será realizado no contexto de estágio pedagógico no Conservatório de Guimarães e poderá envolver a participação em atividades de sala de aula, recolha de trabalhos produzidos pelos alunos, registos áudio e/ou vídeo, fotografias e outros instrumentos de investigação pedagógica e artística.

Declaro ainda que fui informado(a) de que:

- a participação é voluntária;
- os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos;
- será garantida a confidencialidade e anonimato dos participantes, sempre que aplicável;
- os dados não serão divulgados para fins comerciais;
- posso retirar esta autorização a qualquer momento, mediante comunicação à investigadora.

____/____/2026

Encarregado de Educação: _____

(nome completo)

Anexos VIII: Respostas aos questionários

i. Respostas ao questionário de percepção individual do processo criativo (tarefa 1)

Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância										
Aluno	Turma	Achei a atividade fácil de realizar.	Compreendi claramente o que me foi pedido	Tive dificuldades durante a realização da composição.	Senti-me criativo durante o processo de composição	Experimentei ideias musicais	Considero a minha composição original	Tomei decisões com base na lógica	Tomei decisões com base na intuição	Estipulei um plano ou esboço da composição
Aluno 1	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
Aluno 2	12º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 3	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 4	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo
Aluno 5	10º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 6	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 7	11º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 8	10º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 9	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 10	11º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 11	12º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 12	10º ano	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 13	12º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 14	11º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 15	10º ano	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 16	10º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 17	10º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo
Aluno 18	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 19	10º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo
Aluno 20	12º ano	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 21	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 22	10º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 23	11º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 24	10º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 25	12º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 26	12º ano	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo
Aluno 27	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 28	10º ano	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 29	10º ano	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 30	10º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo

Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância								
Aluno	Deixei o processo composicional fluir naturalmente	Senti-me perdido/a durante o processo composicional	Senti-me confortável durante o processo composicional	Senti-me motivado durante o processo composicional	Estive concentrado durante o processo composicional	Gostei de realizar esta atividade	Estou satisfeito com o resultado final	Gostaria de repetir este tipo de atividade
Aluno 1	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 2	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 3	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 4	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 5	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 6	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 7	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 8	Concordo	Concordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 9	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 10	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 11	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 12	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 13	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 14	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 15	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 16	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 17	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 18	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 19	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 20	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 21	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 22	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo
Aluno 23	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 24	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 25	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 26	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 27	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 28	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 29	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 30	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo

Aluno	O que achaste que dificultou o processo composicional?	O que te ajudou a ser mais criativo?	Qual foi a tua inspiração para a atividade composicional?
Aluno 1	A ausência de atividades como a mesma, em que temos liberdade total.	O meu instrumento e a improvisação que dele surge.	Improviso, lógica (seguir notas do acorde, por exemplo) e talvez influência de outras obras que já toquei ou ouvi
Aluno 2	O tempo da tarefa, podia ser maior.	Improvisação e acordes.	Sabia que queria fazer algo em tonalidade menor, com uma melodia cantabile e confortável, quase como uma canção. Pensei na peça como o ponto de perspectiva de uma pessoa que está à procura de um sentido para a vida, mas não encontra.
Aluno 3	O tempo limitado, mas o que fiz não achei que tive dificuldade nenhuma	Experimentar todas as possibilidades e perceber o que gostava mais.	Não tive inspiração.
Aluno 4	Tempo limitado	Ajuda dos meus colegas	Não tive inspiração
Aluno 5	Mudança de acordes no refrão	A minha amiga	O amor
Aluno 6	A mudança de acordes no refrão	A minha amiga	O amor
Aluno 7	Provavelmente as ideias diferentes que eu ia tendo e depois perceber como é que as podia incorporar	Tocar no meu próprio instrumento	O tipo de timbre que mais gosto de ouvir no meu instrumento (graves no violoncelo)
Aluno 8	Não ter nenhum ponto de partida	O piano	Exercícios de formação musical
Aluno 9	O tempo que tivemos para compor.	Tocar as melodias no meu instrumento.	Não tive uma inspiração específica.
Aluno 10	O pensamento de transposição	A felicidade da professora	O violino em si
Aluno 11	Falta de criatividade	Tocar enquanto escrevo.	Experimentar coisas variadas.
Aluno 12	A minha criatividade	Fui pesquisar ao tiktok e não consegui encontrar nada, fui ao muse score e vi a partitura de waltz of the flowers e inspirei-me um pouco nisso	Waltz of the flowers e alguns vídeos do tiktok
Aluno 13	Não encontrei nenhuma contrariedade	O facto de gostar de improvisar, treinar a arte de improvisar regularmente no instrumento e ouvir muitos álbuns de violoncelistas relacionados com o género	Ouvir muitos álbuns de violoncelistas relacionados com o género
Aluno 14	Não sei	Não faço a mínima	Não sei a melodia só saiu naturalmente
Aluno 15	O facto de ter sido pouco tempo	Ouvir várias músicas e ter referências	Em uma certa composição já ouvida
Aluno 16	Talvez começar a escrever e ter a primeira ideia, também nunca ter feito desta forma e ser uma atividade nova.	Estar com alguém a compor ajudou, pois troquei ideias, poder tocar no piano e poder escrever o que quiser fez com que me senti-se livre e criativa.	Algumas músicas que já ouvi e o estilo de música que gosto, ajudou-me a inspirar para a minha composição.
Aluno 17	A iniciativa para descobrir como começar a peça.	A inspiração em outros compositores.	Compositores como Gabriel Faure e Philippe Gaubert.
Aluno 18	O tempo	O recurso do piano	A improvisação e a intuição
Aluno 19	A parte de transferir a música para partitura. Fiz no meu instrumento e correu bem mas não sei passar os ritmos para a partitura apenas as notas.	Improvisar na minha flauta, o silêncio e concentração e pensar no estilo de música árabe que estava me inspirando no momento.	Música árabe (não sei porque), expressividade melódica e minha flauta
Aluno 20	A escrita, acredito que é mais fácil cantar!	Começar a deixar de escrever e a gravar	Um saxofone
Aluno 21	Ter arranjado a ideia da composição e arranjar a melodia que se enquadrava no meu tema	As dinâmicas que pus na partitura	Um copo de água a ferver.
Aluno 22	Ser a minha primeira vez a compor.	Inspirar-me noutras músicas.	As peças que estou a tocar neste momento.
Aluno 23	O facto de nunca ter feito algo assim.	Não tive nada específico.	Não tive uma inspiração, só fui escrevendo e tentando repetir certas partes.
Aluno 24	Tivemos pouco tempo para realizar e não consegui pôr todas as minhas ideias, mas gostei muito!!	Compor no piano	Tive muita inspiração, e gostei muito do resultado
Aluno 25	Talvez se tivesse mais tempo dava para ter desenvolvido mais a minha composição.	Acho que ter começado sem um plano e ir só experimentando no piano ajudou	Não tive inspiração, fui só experimentando.
Aluno 26	O facto de não ter paciência.	O meu instrumento	Improvisação
Aluno 27	Para mim foi relacionar os acordes com as notas	Tocar no piano	Uma peça musical pra piano que estou a tocar
Aluno 28	Nada, porque eu acho que fiz com alguma facilidade	Fiz o exercício com ajuda do piano	Os exercícios que pratiquei na aula de formação musical
Aluno 29	Foi pouco tempo	Ouvir várias músicas	Estudos de execução transcendentais de Liszt
Aluno 30	O tempo de duração do processo poderia estar horas a fazer o madley	As músicas populares dos anos 90	Michael Jackson, Mamonas Assassinas e Queen

ii. Respostas ao questionário de percepção individual do processo criativo (tarefa 2)

Nome	Turma	Cumprir com as orientações estipuladas,			Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância			
		Utilizei o Modo 5 de Transposição Limitada.	Utilizei os padrões rítmicos fornecidos	Utilizei uma forma ternária ABA.	Achei a atividade fácil de realizar.	Compreendi claramente o que me foi pedido.	Tive dificuldades durante a realização da composição.	Senti-me criativo durante o processo de composição.
Aluno 1	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 2	12º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 3	11º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 4	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 5	10º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 6	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 7	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 8	10º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 9	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 10	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 11	12º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 12	10º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 13	12º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 14	11º ano	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 15	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 16	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 17	10º ano	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 18	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 19	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 20	12º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 21	11º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 22	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 23	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 24	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 25	12º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 26	12º ano	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 27	11º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 28	10º ano	Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 29	10º ano	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 30	10º ano	Concordo	Concordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo

Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância							
Nome	Experimentei ideias musicais.	Considero a minha composição original,	Tomei decisões com base na lógica,	Tomei decisões com base na intuição,	Estipulei um plano ou esboço da composição,	Deixei o processo composicional fluir naturalmente,	Senti-me perdido/a durante o processo composicional.,
Aluno 1	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 2	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 3	Concordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 4	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 5	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 6	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 7	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 8	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 9	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 10	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 11	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 12	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 13	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo
Aluno 14	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 15	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 16	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 17	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 18	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Aluno 19	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 20	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo
Aluno 21	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 22	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 23	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 24	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 25	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 26	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 27	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 28	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo
Aluno 29	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 30	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo

Assinala cada resposta conforme o teu grau de concordância						
Nome	Senti-me confortável durante o processo composicional.	Senti-me motivado durante o processo composicional.	Estive concentrado durante o processo composicional.	Gostei de realizar esta atividade.	Estou satisfeito com o resultado final.	Gostaria de repetir este tipo de atividade.
Aluno 1	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 2	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 3	Concordo	Discordo	Concordo	Concordo	Discordo	Concordo
Aluno 4	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 5	Discordo	Discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 6	Nem concordo nem discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 7	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 8	Discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo
Aluno 9	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 10	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 11	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 12	Discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
Aluno 13	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 14	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 15	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 16	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 17	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 18	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 19	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 20	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo
Aluno 21	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 22	Discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 23	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 24	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 25	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 26	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 27	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 28	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Concordo
Aluno 29	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Aluno 30	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Nem concordo nem discordo

Nome	O que achaste que dificultou o processo composicional? Porquê?	O que te ajudou a ser mais criativo? Porquê?	Qual foi a tua inspiração para a atividade composicional?	Fui mais criativo:
Aluno 1	O facto de estarmos limitados, porque tínhamos um plano a seguir, contrariamente à tarefa.	Escrever para o meu instrumento, porque conheço melhor as técnicas de escrita utilizadas.	Não houve uma inspiração concreta, escrevi o que me pareceu bem.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 2	Acho que o facto de ter regras impostas bloqueia um pouco o lado criativo. Sinto que sem as regras estava mais livre e com mais ideias.	Senti que nesta atividade não fui muito criativa, estava mais focada a seguir o modo e os ritmos apresentados do que tentar ser criativa.	Nesta tarefa não tive nenhuma inspiração.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 3	Compor para piano sem poder experimentar.	A imitação dos motivos entre vozes.	No compasso final inspirei-me na fuga em Ré menor de Bach.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 4	A escala devido à falta das notas lá e mi.	Realizar um motivo para a peça pois consegui ter um fio condutor para a peça toda.	Fugas e prelúdios de Bach	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 5	A escala, porque é confusa	A minha colega, porque temos ideias fixas em conjunto	Não tive inspiração	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 6	O facto de termos de obedecer as coisas, porque gosto mais de compor como quero	A minha colega, porque ela ajudou-me nos tempos e a criar!!!!	A minha colega	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 7	Provavelmente por causa das regras	Ser escrito no meu instrumento	Nenhuma em específico	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 8	A minha criatividade porque é um bocadinho inexistente	O piano	A sara	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 9	As regras que nos foram apresentadas.	Tocar a melodia no piano virtual.	Não tive uma inspiração específica.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 10	Os critérios apresentados, criaram uma composição fechada	A motivação da professora	O eufónio e o seu estranho repertório	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 11	Temos muitas restrições, fez com que tivéssemos menos liberdade para compor, logo não tinha tanta criatividade	Ouvir o que estava a escrever e tentar imaginar uma forma	Não tive grande inspiração, apenas tentei ouvir aquilo que estava a ouvir, mediante isso analisava se está ou não satisfeita com o trabalho que estava a fazer	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 12	A minha criatividade e a minha atenção, estive bastante distraído	A minha colega mostrou-me o que estava a fazer	Nada	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 13	O facto de terem sido estabelecidas algumas regras condicionou de certo modo o processo composicional, porém é também um bom método: ser criativo com barreiras estabelecidas	A atonalidade ajudou-me a ter maior liberdade em relação aos sons escolhidos e intervalos, sem ter de ser consonante.	Toda a música atonal que costumo ouvir, acabando por absorver todas as ideias e movimentos distintos que surgem ao longo do modernismo (séc XX e XXI)	Igual nas duas.
Aluno 14	Não sei	Utilizar como inspiração uma peça antiga	Peça Fandango- Fundamental Solos for Timpani Mitchell Peters	Igual nas duas.
Aluno 15	O facto de a realização da atividade ser limitado e curto	As referências que já tenho em mente	Diversas peças que já ouvi para o meu instrumento que ajudou a composição	Igual nas duas.
Aluno 16	Ter que seguir todas as regras fez com que me sentisse mais perdida e com menos criatividade	Nada em específico, tentei ser criativa e pensar no que ficava bem enquanto pensava e o que poderia soar bem enquanto cantava.	As peças e melodias que já conhecia do meu instrumento para tentar criar algo coerente.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 17	As minhas dificuldades na disciplina.	Ajuda dos meus colegas, mas a composição sempre foi feita pelas minhas ideias.	A minha intuição mesmo.	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 18	As limitações impostas limitaram o processo composicional, pois limitava algumas ideias com a escala usada.	Os ritmos usados ajudaram a ser criativo, pois desbloqueavam algumas ideias novas como por exemplo os trilos e as apagações.	Nenhuma em concreto	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 19	O facto de haver limites para nossa composição. Ritmos, notas, a forma... não foi livre igual o primeiro	Utilizar o piano do meu telemóvel e compor baseado no meu instinto/gosto	Nesta atividade tive muito menos inspiração para compor, como se tivesse bloqueado. Compus baseado no instinto e notas, não por inspiração	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 20	Concentração	Piano	O meu instrumento	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 21	As regras de modo 5 de transposição limitada, porque queria ter mais liberdade na melodia	Tentar usar escalas e arpejos	Pensar no som do saxofone	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 22	Nunca ter composto naquele tipo de modo.	Poder "brincar" com motivos já compostos.	Curiosidade sobre esta nova escala.	Na atividade 2 (composição com restrições).
Aluno 23	Acho o que dificultou o processo foi o facto de eu não ter nenhuma ideia inicial, então só fui indo escrevendo.	A minha imaginação	Não tive	Na atividade 2 (composição com restrições).
Aluno 24	Achei um pouco difícil, mas quando percebi melhor as "regras" facilitou e fiz de forma mais natural	Ter estado no piano do telemóvel ajudou porque assim conseguia por em prática as minhas ideias	Não sei mas talvez partilhar ideias com os meus colegas	Na atividade 2 (composição com restrições).
Aluno 25	Acho que temos que seguir o modo de 5 transposições limitou muito a criatividade.	A forma ternária ajudou porque depois de fazer o A ficou mais fácil de seguir.	Tentei pensar como ia soar no meu instrumento	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 26	O modo 5	os ritmos que podíamos usar	Nenhuma	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 27	Não me dificultou o processo	Peças, músicas que já toquei	O meu cérebro	Igual nas duas.
Aluno 28	Pensar em ideias novas para escrever a parte B	Ter motivos escritos na folha que me fizeram ter mais ideias	Não tive nenhuma inspiração concreta para realizar a atividade composicional	Igual nas duas.
Aluno 29	A escala, porque não é uma escala muito agradável ao ouvido e também é complicado de improvisar com ele.	Nada	Não tive inspiração	Na atividade 1 (composição livre).
Aluno 30	O tempo para realizar a atividade e as limitações.	Os meus colegas.	O comportamento do colega do lado	Na atividade 1 (composição livre).

Nome	Achei mais fácil:	Preferi compor com:	Justifica a tua preferência.
Aluno 1	A atividade 1 (composição livre).	Ambos.	Gosto de compor, seja com liberdade ou restrições/orientações.
Aluno 2	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Prefiro uma composição livre pois sinto que tenho mais criatividade. Sinto que posso realmente compor o que quero.
Aluno 3	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Na primeira atividade tive oportunidade de improvisar e escrever aquilo que gostei de ouvir.
Aluno 4	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Prefiro com liberdade total, pois assim consigo expressar as ideias com mais facilidade.
Aluno 5	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Gosto de fazer o que quero, sem regras
Aluno 6	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Porque podia fazer como queria e eu gosto mais de compor assim
Aluno 7	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Permitiu me ter mais ideias e experimentar coisas diferentes
Aluno 8	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Foi mais fácil porque era só meter acordes e notas do acorde por cima
Aluno 9	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Acho que consigo ter mais criatividade quando não tenho regras específicas.
Aluno 10	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Foi mais divertido e mais livre
Aluno 11	A atividade 2 (composição com restrições).	Liberdade total.	Gostei mais da 1ª atividade, porque tinha mais liberdade para fazer o que estivesse a sentir, logo tive mais criatividade para criar o que me apetecesse. Nesta atividade com o facto de ter mais restrições fez com que eu não me identificasse tanto com aquilo que estava a escrever logo não tava com tanta criatividade
Aluno 12	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Porque tive mais inspirações e consegui pôr em prática no meu instrumento
Aluno 13	Foram as duas fáceis.	Liberdade total.	Apesar de ter gostado muito de compor com restrições, pois é um exercício mental muito importante, preferi compor com liberdade total. Desta forma, pude explorar melhor as potencialidades do meu instrumento e dar asas à minha imaginação
Aluno 14	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Senti que era mais fácil
Aluno 15	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	preferi porque senti que o facto de estar sem limitações ajudou o processo criativo ajudando a ser sempre mais original e mais rápido e eficaz no pensamento
Aluno 16	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Prefiro a primeira pois pude explorar mais, pude escolher tudo, e senti-me muito mais criativa e confortável. Também me senti mais confortável a compor a primeira.
Aluno 17	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Prefiro a primeira atividade pois eu tenho várias dificuldades com as teorias, mas, no entanto penso que consegui realizar a segunda atividade satisfatoriamente.
Aluno 18	A atividade 1 (composição livre).	Ambos.	Ambos tiveram os seus desafios que deixaram mais cativantes.
Aluno 19	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Com a liberdade, podemos compor qualquer coisa, com qualquer nota, qualquer ritmo, qualquer vontade que queira no momento Quando ficamos limitados é como uma prisão mental onde o cérebro não consegue abrir a criatividade pois há muitos limites
Aluno 20	A atividade 1 (composição livre).	Ambos.	Gosto de compor de qualquer forma
Aluno 21	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Gostei mais da primeira atividade porque tínhamos mais liberdade para fazer melodias com o nosso instrumento.
Aluno 22	A atividade 2 (composição com restrições).	Com restrições/orientações.	Penso que com restrições, pois pessoalmente prefiro temas com variações.
Aluno 23	A atividade 1 (composição livre).	Ambos.	Gostei de ambas as atividades, mesmo sendo parecidas foram muito diferentes uma da outra, mas gostei muito das duas.
Aluno 24	A atividade 1 (composição livre).	Ambos.	Eu gostei mais da segunda atividade porque achei que a minha composição ficou melhor e com as restrições sinto-me mais "orientada"
Aluno 25	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Acho que com a liberdade total foi mais fácil porque podia simplesmente escolher as notas que queria o que para mim facilita muito. Eu na atividade 1 fui experimentando o que soava bem, com esta atividade foi muito mais difícil.
Aluno 26	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Achei que era mais fácil porque dava para fazer mais "improvisações" algo que eu gosto, e não algo como na tarefa 2 que tínhamos regras
Aluno 27	Foram as duas fáceis.	Liberdade total.	Não tive preferência
Aluno 28	Foram as duas fáceis.	Ambos.	Não tive nenhuma preferência, gostei de realizar as duas atividades
Aluno 29	A atividade 2 (composição com restrições).	Liberdade total.	Eu prefiro compor com liberdade total porque posso escrever o que eu sinto e o que é agradável para mim
Aluno 30	A atividade 1 (composição livre).	Liberdade total.	Fiz mamonas assassinas, Michael Jackson e Queen não é preciso muita explicação.

**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

**MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA**
ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO
E CLASSES DE CONJUNTO

Composição Musical e Criatividade em Análise e Técnicas
de Composição: análise comparativa entre composição livre
orientada no Ensino Especializado
Bruna de Castro Marques

