



Universidade de Aveiro
Ano 2023

João Manuel
Aleixo Pais Silva

**O génio saiu da lâmpada.
Intersecções entre relação emocional
com o repertório e autonomia na
aprendizagem**



Universidade de Aveiro
Ano 2023

João Manuel
Aleixo Pais Silva

**O génio saiu da lâmpada.
Intersecções entre relação emocional
com o repertório e autonomia na
aprendizagem**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade de Crédito de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro.

O autor deste texto utiliza a grafia anterior ao acordo ortográfico de 1990

Júri

Presidente

Professora Doutora Isabel Maria Machado
Abranches de Soveral, Professora Associada com
Agregação, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente
Principal

Professor Doutor José António Pereira Nunes de
Abreu, Professor Auxiliar Convidado, Universidade
de Coimbra

Vogal- Orientador

Professor Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu
Trigo de Negreiros, Professor Auxiliar, Universidade
de Aveiro

A meu Pai, guia no silêncio.

A minha Mãe, guia na perseverança.

Agradecimentos

Este trabalho resulta da confluência de muitas vontades para além da minha. De entre os numerosos apoios de que beneficie para o levar a cabo, particularizo razões de reconhecimento a alguns:

Professor Doutor Vasco Negreiros: por acreditar constantemente e tantas vezes incompreensivelmente; pelo deslumbre com que reveste o rigor de ser académico e de ser músico.

Professora Rute Prates: pela amizade, pela transparência de linguagem, pelo entendimento imediato do interlocutor em qualquer circunstância em que se encontre; pelo ímpeto de sempre buscar a beleza, inspirando os alunos a tomarem parte desse movimento; pela capacidade de se questionar e duvidar de si própria.

Alunos FM 4A: pela disponibilidade para trabalharem com um estagiário desconhecido; pela disponibilidade para estabelecerem relação comigo, dando-se a conhecer ao longo do ano escolar; pela liberdade de vontade e de expressão, que desde o início assinalei como impulsos para o conhecimento se ir construindo poli-lateralmente ao longo das aulas; pelo entusiasmo e falta dele, indicadores que estes alunos, munidos já de tantas ferramentas de complexificação das relações inter-pessoais, foram capazes de evidenciar com clareza e sem rodeios, ajudando-me a tomar decisões.

Alunos FM 2D: pela alegria espontânea transmitida em cada aula; pela curiosidade insaciável e contagiante; pela generosidade de acolherem os meus comentários e propostas como contribuições validadas para o seu próprio crescimento, portanto pela confiança depositada.

Direcção da EAIGL, especialmente Director Ricardo Monteiro e Sub-Director Nuno Moura Esteves: pelo acolhimento e pelo interesse demonstrados.

Equipa das assistentes operacionais da EAIGL: pela simpatia e solicitude logística durante as manhãs das terças e quintas-feiras.

Dra. Otelinda Cruz (Serviços de Gestão Académica da UA): pelo desvelo e celeridade na resolução de problemas do foro administrativo.

Meus companheiros de profissão e meus alunos de cada dia: pelo ânimo, empatia e inspiração para me reinventar no trabalho e na vida além do trabalho.

Meus amigos: pilar da pessoa que sou; provocadores de surpresa, deleite, aflição, felicidade, descoberta; fornecedores de suporte e afecto incondicional; motores de propulsão para o compromisso; meus melhores críticos.

Contribuições de particular relevo para este trabalho: Magda Costa, Bernardo Salgado, Vicente Salgado, Patrícia Mendes, Marta Queirós, Rute Prates, Rui Aleixo, Nuno Aleixo Silva, Margarida Seixas, Miguel Ribeiro dos Santos, Cristina Morin, Nuno Matos, Helena Raposo, Ana Castanhito, Nathanael de Souza Júnior, Marta Costa, José Duarte, Tiago Morin, António Dias, Joana Castelhana, Paula Santos, Raúl Caeiro, Elisette Santos, Célia Queirós, Pedro Morgado, Rafael Araújo, Bridget Eason, Susana Rocha, Ernesto Donoso, Rui Teixeira, Teresa Lancastre, Miguel Farinha, Fernando Pinto, Lúcia Crespo, Carlos Nobre, Ana Medina, Mário Monteiro, Teresa Santos, Sara Fidalgo, Alexandra Moura, Isabel Deus-Dado, Marta Prause, Catarina Amado, Lúcia Coelho Lopes, Raquel Luís, Mafalda Guise, Elsa Eleutério, Inês Novais, Pedro Lancastre, Lúcia Carvalho, Maria José Vieira, Ana Vieira, Helena Mota, Maria João Sousa.

Minha família: para ela reivindico a compreensão profunda dos meus dilemas, acompanhamento sem limite na gestão que faço deles, enfoque na realidade palpável que é dada a viver-se em cada dia, raiz de mim.

Meu filho Manuel: como estrela da aurora, mobiliza-me na busca incessante de completude.

Esquecemo-nos de que a ficção não é nem contabilidade nem dogma e não transmite mensagens nem catecismos. Pelo contrário: floresce na ambiguidade, em opiniões brutas ou mal-amadurecidas, em sugestões, intuições e emoções.

Alberto Manguel

palavras-chave

aprendizagem em grupo, sensorialidade, silêncio, alunos-pedagogos, consciência do som, apreensão afectiva do som, processo.

resumo

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, variante de Formação Musical. A parte I. abrange o relato do nosso trabalho desenvolvido na Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa com alunos de Formação Musical ao longo de um ano lectivo. A parte II. debruça-se sobre o impacto que o envolvimento emocional dos alunos com o repertório escolhido pode ter na sua prática musical.

key-words

group learning, sensoriality, silence, student pedagogues, awareness of sound, affective apprehension of sound, process.

abstract

As part of the Master's programme in Music Teaching and Music Education, I wrote a Supervised Teaching Practice report. Part I. of the report covers our work with Music Training students at the Art School of the Gregorian Institute of Lisbon throughout a school year. In Part II., I focused on how the emotional connection that the students have with the chosen repertoire can impact their musical practice.

Índice

5	Júri
9	Agradecimentos
13	palavras-chave / resumo
14	key-words / abstract
15	Índice
17	Abreviaturas
19	Parte I. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
20	1. Caracterização da instituição escolar: Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa
20	1.1. Instituição
21	1.2 Projecto educativo
23	2. Estágio
23	2.1. Caracterização das turmas de FM
24	2.1.1. Turma FM 4A
25	2.1.2. Turma FM 2D
27	2.2. Observações iniciais
27	3. Relatório das aulas assistidas
28	3.1 Turma FM 4A
28	Aula 1
31	Aula 2 / Aula 3
37	Aula 4
39	Aula 5 / Aula 6
42	Aula 7
48	Aula 8
50	Aula 9
51	Aula 10 / Aula 11 / Aula 12
55	Aula 13 / Aula 14
58	Aula 15
59	Aula 16

61	Aula 17 / Aula 18
63	Aula 19
66	Aula 20
67	Aula 21 / Aula 22 / Aula 23 / Aula 24
68	Aula 25
70	4. Relatório das aulas dadas
70	4.1. Turma FM 4A
70	Aula 11
73	Aula 21
80	Aula 22
87	Aula 23
96	5. Aspectos transformadores retirados a partir das aulas observadas e dadas
101	Parte II. O génio saiu da lâmpada, intersecções entre relação emocional com o repertório e autonomia na aprendizagem
102	1. Motivações iniciais
102	2. Motivações definitivas
105	3. Opção metodológica
106	4. Significação de princípios de reflexão
106	4.1. Experiência estética
107	4.2. Emoções estéticas
108	4.3. Participação
109	4.4. Selecção do repertório
110	4.5. Autonomia
111	5. Considerações finais
113	Bibliografia

Abreviaturas

A	Aumentado
C	Coro
CBCG	Curso Básico de Canto Gregoriano
CBM	Curso Básico de Música
CEG	Centro de Estudos Gregorianos
CFI	Consort de Flautas
CG	Coro Gregoriano
CO	Coro Orquestra
Crv	Cravo
d	Diminuto
D	Dominante
DeCA	Departamento de Comunicação e Artes
EAIGL	Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa
EBT	Escola Básica de Telheiras
EB1T	Escola Básica nº 1 de Telheiras
FI	Flauta
FM	Formação Musical
IAC	Instituto de Alta Cultura
IGL	Instituto Gregoriano de Lisboa
IM	Iniciação Musical
IPV	Introdução à Prática Vocal
JA	João Aleixo
M	Maior
m	Menor

n.n.	Nome de Notas
OC	Orquestra de Cordas
Org	Órgão
PEE	Projecto Educativo de Escola
PI	Prática Instrumental
Pm	Perfeito Menor
PM	Perfeito Maior
Pn	Piano
PV	Prática Vocal
Rm	Relativa Menor
RM	Relativa Maior
RP	Rute Prates
S	Sensível
SD	Sub-dominante
T	Tónica
UA	Universidade de Aveiro
Vc	Violoncelo
VI	Violino
Vla	Viola
5A	Acorde Aumentado ou de 5ª Aumentada
5d	Acorde Diminuto ou de 5ª Diminuta
7D	Acorde de Sétima da Dominante
♀	Raparigas
♂	Rapazes

Parte I.
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da instituição escolar: Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa

As considerações iniciais deste relatório destinam-se à caracterização da instituição escolar com que o Departamento de Comunicação e Artes (DeCA) da Universidade de Aveiro (UA) protocolou a realização do nosso estágio por um ano lectivo (2022/2023), no decurso do segundo ano do Mestrado em Ensino da Música que frequentámos na variante de Formação Musical.

1.1. Instituição

O Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) teve a sua génese no Centro de Estudos Gregorianos (CEG), criado em 1953 com o propósito de formar investigadores (nos campos da História da Música e da Paleografia) e músicos (organistas, directores de coro e cantores) na área da música sacra erudita e da pedagogia musical¹.

Em 1976, com a extinção do Instituto de Alta Cultura (IAC)², de que o CEG era subsidiário, o CEG passou a designar-se IGL, dando início a um currículo com cursos gerais e superiores na sua área de especialidade, como sucedia com os conservatórios.

À fundação das Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto em 1983, seguiu-se a extinção dos cursos superiores dos conservatórios³, passando estes, com o IGL, a funcionar como escolas vocacionais de música dos níveis básico e complementar (secundário).

A portaria nº. 725/84, de 17 de Setembro, veio a estabelecer um novo plano de estudos para o IGL, orientado para os cursos de Canto Gregoriano, Órgão e Piano; posteriormente expandiu-se a oferta escolar para os cursos de Cravo, Flauta de Bisel, Violoncelo, Violino, Viola e Contrabaixo.

Hoje a Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (EAIGL) tem um corpo docente constituído por 44 professores de instrumento e classes de conjunto e 12 assistentes técnico-operacionais.

¹ No âmbito da pedagogia, o CEG introduziu o método criado e desenvolvido por Justine Ward, formando professores e, depois, alunos ao longo de várias décadas.

² O IAC funcionou, entre 1952 e 1976, na dependência directa do então Ministério da Educação Nacional. Cf., para este assunto, <http://arquivodigital.cascais.pt>. Consulta: Agosto 2023.

³ Cf. Decreto-Lei nº. 310/83, de 1 de Julho, cit. no Projecto Educativo da Escola (PEE) para o triénio 2021-2024, aprovado em Conselho Geral a 9 de Dezembro de 2020, publicado *in* IGL.2020.

No ano lectivo de 2019/2020, o corpo discente era de 707 alunos⁴. É a última contabilização oficial de alunos de que dispomos, publicada na última versão do PEE da EAIGL⁵.

A Instituição, sob a tutela directa do Ministério da Educação⁶, tem os seus órgãos de direcção (Conselho Geral e Direcção), Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, uma equipa de coordenação educativa⁷ e 4 departamentos disciplinares - Canto e Música de Conjunto, Ciências Musicais (em que colaboram os professores de IM e de FM), Instrumentos Monódicos e Instrumentos de Teclas. No organograma do IGL existem mais 4 grupos de supervisão pedagógica (a Secção de Avaliação do Desempenho Docente, a Comissão de Provas, a Comissão de Testes e a Comissão de Horários), uma equipa de Auto-avaliação, a equipa de Produção Artística e a equipa de Desenvolvimento Digital.

1.2. Projecto Educativo

Desde 1997 celebram-se protocolos entre o IGL e escolas do 1º ciclo do ensino básico situadas na zona Norte da cidade de Lisboa, com vista ao alargamento da acção pedagógica da instituição para fora de portas. Não ocorrendo a ampliação do espaço físico das instalações, sitas na Avenida 5 de Outubro 258, Lisboa, professores dos cursos de Iniciação deslocam-se até às escolas protocoladas para trabalharem junto dos alunos em parceria com os seus professores titulares.

Na sequência do Despacho nº. 18 041/2008, de 4 de Julho, que veio a afunilar as condições de matrícula e frequência no ensino especializado da música em regime supletivo, o IGL 'procurou incrementar a frequência em regime articulado' para os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico⁸, otimizando antigos protocolos e firmando protocolos com novos agrupamentos escolares⁹.

Sucessivas portarias vieram, ao longo das duas primeiras décadas do nosso século, introduzir alterações nos planos de estudo dos cursos básico e secundário do ensino artístico em geral e do da música em particular, a que a EAIGL se adaptou. Resumidamente, a escola dispõe de três cursos para o ensino básico - Curso de Iniciação (1º ciclo), Curso de Música (organizado com planos de estudo específicos para o 2º ciclo e para o 3º ciclo) e Curso de Canto Gregoriano (também

⁴ Nesse ano, 408 alunos estavam matriculados no 1º ciclo (Iniciação), 100 no 2º ciclo, 135 no 3º ciclo e 64 alunos no secundário, distribuídos entre regime articulado e regime supletivo.

⁵ Cf. IGL.2020, 7.

⁶ A EAIGL é uma das seis escolas públicas de ensino especializado da música em Portugal.

⁷ A equipa educativa é constituída por directores de turma que desempenham a função de tutores dos alunos de cada nível dos 3 ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

⁸ Cf. IGL.2020, 5.

⁹ São eles o Agrupamento de Escolas Virgílio Ferreira, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor e o Agrupamento de Escolas de Alvalade (cf. idem, 10).

com planos de estudo desenhados para o 2º e para o 3º ciclos) - e de dois cursos para o ensino secundário - Curso Secundário de Música (com especificidades curriculares para cursos de instrumentos monódicos e para cursos de instrumentos de teclas) e Curso Secundário de Canto Gregoriano.

À semelhança dos planos de estudos das demais instituições portuguesas de ensino especializado da música, a disciplina de Formação Musical está presente desde o início das aprendizagens em todos os cursos ministrados na EAIGL, com uma carga horária semanal que varia entre os 45 minutos e os 135 minutos¹⁰.

¹⁰ Disciplina de IM no curso de Iniciação: 45 minutos; disciplina de FM nos cursos básicos de Música e de Canto Gregoriano para o 2º ciclo: 90+45 minutos; disciplina de FM nos restantes cursos: 90 minutos.

2. Estágio

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, sob a orientação do Professor Doutor Vasco Negreiros, demos início à observação de aulas de FM na EAIGL em Novembro de 2022. Iniciado estava o ano lectivo, mas os necessários procedimentos burocráticos e administrativos prévios entre a EAIGL e o DeCA da UA só puderam ter lugar a partir de Outubro.

Desde a nossa primeira abordagem junto da EAIGL beneficiámos da parte da Direcção, nas pessoas do Director, professor Ricardo Monteiro, e do Sub-Director, professor Nuno Moura Esteves, de um bom acolhimento e interesse na nossa intervenção como estagiário ao longo do ano lectivo de 2022/2023. Foi-nos facultada a grelha dos horários gerais das turmas de FM para o ano lectivo e foi-nos posto à disposição o material de captação de som e de imagem que a escola detém.

2.1. Caracterização das turmas de FM

Trabalhámos com duas turmas de FM cujos horários semanais conciliámos com a nossa actividade docente noutras instituições: uma turma de 4º grau (FM 4A, 3º ciclo do ensino básico) e uma turma do 2º grau (FM 2D, 2º ciclo do ensino básico), a funcionarem, respectivamente, às terças-feiras na sala 6 e às quintas-feiras na sala 28b, das 08:45 às 10:30, com um intervalo de 15 minutos entre o primeiro e o segundo tempos. Ambas as turmas foram atribuídas à professora Rute Prates (RP), docente na EAIGL desde 1996 (classes de Coro e de FM)¹¹. Por se tratar da mesma professora em ambas as turmas, entendemos fazer sentido RP desempenhar a função de professora cooperante ao longo do tempo do nosso estágio.

Identificaremos doravante os alunos das turmas de estágio com letras, suprimindo os seus nomes.

¹¹ RP iniciou os seus estudos musicais aos 9 anos de idade na Academia dos Amadores de Música, em Lisboa. Foi aluna do IGL, onde completou o 8º grau do curso de Piano. Licenciou-se em FM pela Escola Superior de Música de Lisboa no ano de 1996, dando então início à actividade docente no IGL. Participou em cursos de Direcção Coral como maestrina assistente. Foi co-criadora do projecto *Cantar Juntos*, implementado pela Associação A-Par, e fundadora, em 2008, do Coro Infantil Vozes do Catavento (para cantores dos 5 aos 12 anos), com que manteve acção performativa até 2020. RP foi também co-criadora da opereta *Rebola o Medo e Ri*, encomenda da Fábrica das Artes-Centro Cultural de Belém estreada em 2014. Estuda cravo desde 2018, prosseguindo actualmente com a licenciatura em Música, variante de Execução em Cravo na Escola Superior de Música de Lisboa.

2.1.1. Turma FM 4A

A turma FM 4A começou com 15 alunos, tendo terminado o ano lectivo com 14, por motivo de transição para o 5º grau realizada por um aluno aos 24 de Janeiro de 2023.

Da totalidade do grupo, 14 elementos completaram 14 anos durante o ano lectivo decorrente e um elemento completou os 15 anos de idade. 10 alunos frequentam o Curso Básico de Música (CBM) e 5 o Curso Básico de Canto Gregoriano (CBCG), tendo portanto situações curriculares ligeiramente distintas:

CBM - FM 4A

Alunos	FM	C	CG	CO	OC	CFI	Pn	Org	VI	Vla	Vc	FI
A	X			X	X						X	
B	X			X	X					X		
C	X	X	X				X					
D	X	X	X				X					
E	X	X	X					X				
F	X			X	X				X			
G	X			X	X				X			
H	X	X	X					X				
I	X	X	X				X					
J	X			X		X						X

FM - Formação Musical
 C - Coro
 CG - Coro Gregoriano
 CO - Coro Orquestra
 OC - Orquestra de Cordas

CFI - Consort de Flautas
 Pn - Piano
 Org - Órgão
 VI - Violino
 Vla - Viola

Vc - Violoncelo
CBCG - FM 4A

Fl - Flauta

Alunos	FM	C	CG	PV	PI Pn	PI VI	PI Vla
L	X	X	X	X	X		
M	X	X	X	X			X
N	X	X	X	X		X	
O	X	X	X	X	X		
P	X	X	X	X	X		

PV - Prática Vocal

PI Pn - Prática Instrumental (Piano)

PI VI - Prática Instrumental (Violino)

PI Vla - Prática Instrumental (Viola)

Salientamos o facto de que parte significativa dos alunos deste grupo (nove elementos) pertenceu à mesma turma na escola de ensino regular, neste ano e no ano lectivo anterior. Foi notório o ambiente de confiança, colaboração e iniciativa manifestado *inter-pares* desde o início da nossa observação.

2.1.2. Turma FM 2D

A turma FM 2D constituiu-se, sem flutuação ao longo do ano lectivo, por 9 alunos.

A totalidade completou 12 anos durante o ano. 6 elementos do grupo frequentam o CBM e 3 o CBCG. Como sucede no plano de estudos do 3º ciclo do ensino básico, há especificidades na organização do currículo destes alunos, que passamos a elencar:

CBM - FM 2D

Alunos	FM	O	C	Crv	Org	Pn	VI	Vla	Vc
Q	X	X	X	X					
R	X	X	X						X
S	X	X	X					X	
T	X	X	X			X			
U	X	X	X		X				
V	X	X	X				X		

O - Oficina

Crv - Cravo

CBCG - FM 2D

Alunos	FM	O	C	IPV	PI Pn	PI Vc
W	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X		X
Z	X	X	X	X	X	

IPV - Introdução à Prática Vocal

PI Vc - Prática Instrumental (Violoncelo)

No 2º ciclo do ensino básico da EAIGL, Oficina funciona normalmente como complemento de 45 minutos semanais à disciplina de Formação Musical. Neste ano, os alunos da turma FM 2D foram acompanhados em Oficina pelo professor Miguel Gomes, de Violino, noutra dia da semana, para trabalho de música de

conjunto essencialmente instrumental, não necessariamente relacionado com as matérias desenvolvidas em FM.

Parte da turma FM 2D teve também raiz comum na escola de ensino regular, onde 5 elementos foram colegas da mesma turma ao longo deste ano. Pelo que apurámos junto da professora RP, todos os alunos já se conheciam de anos anteriores, por frequentarem as mesmas classes de FM ou de C ou, mais cedo, de IM. Os níveis elevados de descontração e energia experimentados com este grupo nas aulas do 2º grau de FM foram, com toda a probabilidade, disso resultado.

2.2. Observações iniciais

Um aspecto a reter é que a aprendizagem de um instrumento é parte constituinte quer do Curso de Música, quer do Curso de Canto Gregoriano, independentemente da especialização que façam os alunos; no caso dos alunos do CBCG, a PI começa no 1º grau, a par com o estudo da voz/canto (inicialmente IPV e a partir do 3º grau PV).

O alargamento da oferta educativa do IGL para instrumentos de cordas friccionadas e para a flauta de bisel trouxe a necessidade da criação de orquestras e consorts escolares, organizados por ciclos de estudo a partir do 3º ciclo do ensino básico, dando início a agrupamentos alternativos e frequentemente complementares aos coros da escola. Por esse motivo, os alunos da turma FM 4A que frequentam o CBM e estudam este tipo de instrumentos integraram, no 3º grau, as classes de conjunto de CO, de OC e de CFI, prosseguindo neste 4º grau com o segundo ano de trabalho de música instrumental de conjunto.

Por fim, assinalamos que a disciplina de FM é comum, nas suas orientações programáticas e no avanço por 8 graus, tanto aos cursos de Música como aos de Canto Gregoriano, justificando-se a existência de turmas de FM com alunos de ambos os cursos.

3. Relatório das aulas assistidas

Demos início à observação de aulas no dia 15 de Novembro de 2022. Com as interrupções lectivas que separam os trimestres e a organização do calendário escolar da EAIGL para o ano lectivo de 2022/2023, as aulas de FM decorreram até ao dia 31 de Maio de 2023.

A professora RP disponibilizou-se desde o primeiro contacto a prestar esclarecimentos sobre enquadramento pedagógico dos dois grupos em geral e de alunos em particular. Fez-nos um levantamento inicial de matérias apreendidas e a ser trabalhadas em cada turma durante o ano. No início do segundo trimestre foi feito novo ponto de situação com foco nas necessidades de cada grupo. Não calendarizámos reuniões formais com RP. Estabelecemos comunicação informal regular, o que foi permitindo, ao longo dos meses de estágio, um acompanhamento próximo e uma resposta atenta e célere da parte da professora cooperante às nossas questões.

A espontaneidade comunicacional e flexibilidade de gestão de RP foram notórias a partir das primeiras aulas, em que nos convocou como parte actuante dos momentos de leccionação. De repto inicial, lançado por RP para complementarmos informação abordada ou para expormos diferentes *modi operandi* face à apresentação de matérias específicas, cedo se passou a assumir que esse seria o formato da nossa presença nas aulas assistidas.

Ambas as turmas que acompanhei no estágio tiveram aulas de FM em salas bem apetrechadas de material didáctico: cadeiras com palmatória individual em número suficiente para os alunos, um quadro pautado com marcadores e apagador, um sistema de alta fidelidade emparelhado com computador e projector e um piano acústico. A sala 6, em que funcionaram as aulas da turma do 4º grau, é a sala de orquestra, ampla, com acesso a pessoas de mobilidade reduzida e provida de pouca luminosidade natural (aberturas viradas a norte e a poente com barreiras arquitectónicas exteriores). A sala 28b, das aulas da turma do 2º grau, fica situada no 1º andar, inacessível a pessoas de mobilidade reduzida, é mais pequena em dimensão e dispõe de uma grande janela virada a poente sem barreiras arquitectónicas exteriores. O sistema de estores permite escurecer o ambiente destas salas para projecções audio-visuais.

Os relatórios que se seguem incidem sobre as aulas relativas a uma das turmas do estágio, FM 4A. Julgámos pertinente isolar este grupo pela complexidade de materiais, processos de aprendizagem e conclusões advindos do trabalho do ano lectivo.

Resta referir que a explanação que faremos das aulas assistidas e dadas será em texto descritivo, em detrimento de uma apresentação esquematizada, por exemplo, por meio de tabelas. É nosso propósito devolver ao relato das aulas o detalhe com que foram observadas em tempo real e discutidas com a professora cooperante *a posteriori*.

3.1. Turma FM 4A

Aula 1: 15.XI.2022, 08:45-10:30, sala 6

1. Explicação teórica e exercícios em torno do acorde de Sétima da Dominante (7D). Trabalho preparado por dois alunos para a classe.

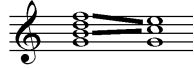
 - Os alunos *B* e *D* começam por contextualizar tonalmente o acorde 7D na tonalidade de Do M, registando-o no quadro e assinalando a fundamental como Dominante (D) e a 3ª como Sensível (S) de Do.



- *D* toca o acorde ao piano, pedindo a *tutti* para cantarem primeiro o som da fundamental e depois o da S (3ª); Clara dá as entradas e RP monitoriza a

actividade para permitir mais tempo de audição interior por parte do grupo após o acorde soar no piano.

- *B* e *D* explicam, no contexto de Do M, a situação de resolução teórica do acorde de 7D para o acorde da Tónica (T), registando no quadro a resolução descendente da nota da 7ª do acorde de 7D para a 3ª do acorde da T e a resolução ascendente da 3ª para a fundamental:



- *B* e *D* convidam *I* e *O*, estudantes de piano, para revezadamente tocarem acordes de 7D seguidos do acorde da respectiva T. Em seguida pedem a *tutti* para cantarem as notas de resolução supracitadas após audição dos acordes tocados ao piano. O exercício é realizado inicialmente a uma voz e depois a duas vozes (♀ cantam a resolução da 7ª e ♂ a resolução da 3ª; *B* e *D*, para cada exemplo de acorde tocado, propõem a troca de vozes, com a finalidade de todos cantarem ambas as situações de resolução).
 - RP toca acordes 7D ao piano para entoação das notas da 3ª e da 7ª e sua resolução meio-tom acima e meio-tom abaixo respectivamente.
2. Exercício escrito: construção e identificação dos acordes de 3 e 4 sons aprendidos.
- RP distribui ficha de trabalho: exercícios 1. e 2. são realizados em pequenos grupos; exercício 3. é realizado individualmente. As fichas corrigidas serão entregues na aula seguinte.

Nome: _____

1. Construção

2. Passar para o Estado Fundamental e Classificar

3. Identificação auditiva - Pm, Pm, d, A, 7ª Dom

3. Exercício de leitura rítmica dissociada e de leitura melódica.

210 Chapter II / Accompanied Solo Melodies

D11-2.

Vivace

1 2 3 4

5 6 7 8

- RP distribui partitura e propõe leitura com dissociação rítmica: 1) *tutti*: percussão com lápis (sobre o tampo da palmatória) do ritmo da pauta superior + contar vocalmente a passagem das seis colcheias em cada compasso ('1-2-3/4-5-6'); 2) o mesmo exercício mas realizado por dois grupos alternando pulsações¹²; 3) em dois grupos, leitura percutida da pauta superior alternando pulsações (sem dissociação); 4) *tutti*: o mesmo exercício, com introdução de contexto harmónico em Fa sustenido M tocado por RP ao longo da leitura; 5) *tutti*: leitura percutida da pauta superior a duas partes (lápis na 1ª pulsação e mão na 2ª pulsação de cada compasso); 6) *tutti*: leitura melódica da clave de sol com acompanhamento harmónico tocado ao piano por RP.

Reflexões

O primeiro aspecto de interesse pedagógico que nos ocorreu após a observação da primeira aula com o grupo do 4º grau foi o enfoque da professora no grupo de alunos. Este grupo foi acompanhado por outros professores de FM nos graus anteriores, pelo que RP necessitou de criar estratégias para congregar os alunos vindos de turmas diferentes. A aula começou com um momento de apresentação expositiva preparado por um par de alunos, a partir de combinação feita com RP na aula anterior. Testemunhámos a chegada antecipada de B e de D às instalações escolares, a fim de testarem o trabalho antes da hora de início da aula. Ambos mostraram estar envolvidos com motivação na actividade.

¹² E.g. grupo A lê a primeira pulsação, grupo B lê a segunda, alternando sucessivamente ao longo da peça.

Pelo que observámos, a motivação foi transversal aos demais elementos da turma durante a apresentação dos seus pares, sendo que lhes colocaram várias perguntas ao longo da exposição oral e, sempre que dúvidas não foram esclarecidas com uma primeira resposta, houve vontade de aprofundar a questão, instalando-se no seio do grupo um ambiente activo de troca de saberes e opiniões.

Observámos também que os dois alunos convidados para exemplificarem acordes 7D no piano, antes mostrando sinais de algum alheamento, passaram a colaborar com entusiasmo e concentração assim que foram chamados para a tarefa. O seu grau de envolvimento nas aprendizagens subiu manifestamente, contagiando os colegas de forma positiva.

Este momento inicial da aula terminou com um exercício de reconhecimento auditivo e entoação proposto por RP como súmula de aquisições¹³ e transição para o momento seguinte, de avaliação.

Na actividade 3. a estratégia 1) surgiu em sequência do resultado insatisfatório de uma primeira leitura percutida. Verificámos que a dissociação percussão + contagem vocal das seis colcheias da divisão de cada compasso conduziu à acuidade rítmica pretendida para a parte percussiva. A situação de indefinição rítmica não tornou a acontecer nas estratégias que se seguiram.

Em 3.4) RP introduziu ao piano, sem avisos prévios, o contexto de Fa sostenido M enquanto os alunos procediam à leitura percutida. A harmonização gradual pode ter facultado ferramentas auditivas úteis para a leitura melódica em 3.6), pois o grupo fê-la à primeira vista sem hesitações tonais relevantes.

Aula 2: 22.XI.2022, 08:45-10:30

A professora faltou.

Aula 3: 29.XI.2022, 08:45-10:30, sala 6

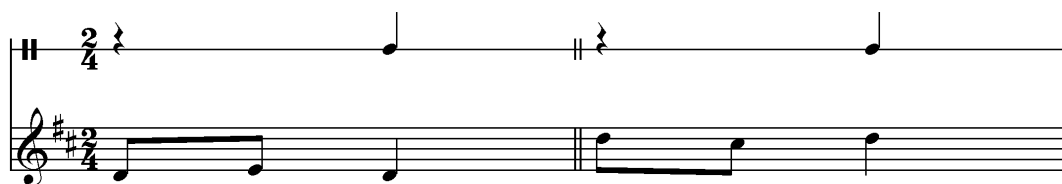
1. Entrega das fichas escritas corrigidas¹⁴.
 - RP faz menção a algumas respostas com imprecisões ou erros detectados e procede-se a uma rápida correcção oral desses pontos.
2. Leitura e memorização de cânone melódico.
 - Ordenações melódicas. Em torno do piano, com acompanhamento harmónico de RP, 1) *tutti* cantam com nome de notas (n.n.) em Re M os

¹³ RP propôs um ritmo acelerado de escuta seguida de reacção, deixando apenas alguns segundos entre a audição do acorde e a resposta vocal pretendida. A professora foi capaz de manter um bom nível de envolvimento de todo o grupo até ao fim da actividade.

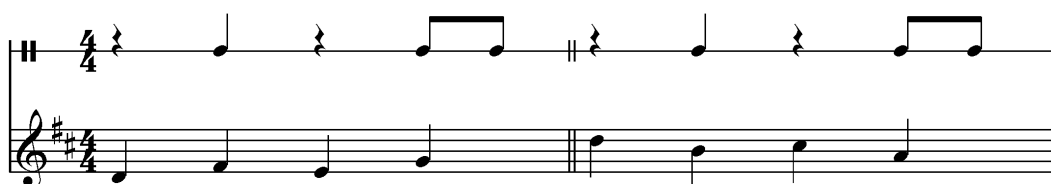
¹⁴ Cf. aula 15.XI.2022, 2..

seguintes motivos, organizados em âmbito de uma oitava, ascendente e descendente¹⁵:

a)



b)



2) dispostos em círculo em torno do piano, cada aluno canta individualmente o motivo da ordenação a) com o ostinato rítmico (um compasso), passando a vez ao colega do lado para o compasso seguinte; 3) o mesmo exercício com a ordenação b).

- Entoação de graus da escala de Re M (*tutti*): 3) a pedido de RP, que confirma ao piano cada nota após ser cantada, sem recurso a harmonização; 4) RP toca graus da escala sem recurso a harmonização para identificação cantada imediata com n.n..
- Memorização melódica por frases a partir de leitura no quadro:



5) antes de dar início à memorização, *tutti*, de novo sentados nas cadeiras, cantam apenas as notas do 1º grau e do 5º grau que constam na primeira linha melódica, enquanto RP dirige o grupo marcando a pulsação; 6) segue-se a memorização da melodia da primeira frase, i.e. da linha superior (RP apaga as notas da primeira pauta e *tutti* cantam de cor a melodia lida anteriormente); 7) antes de dar continuidade à memorização melódica da

¹⁵ Fizeram-se ambas as ordenações com percussão corporal (palmas) em simultâneo.

partitura, *tutti* fazem a leitura percutida¹⁶ do ritmo da melodia da segunda linha; 8) o grupo canta as notas do 1º grau e do 7º grau existentes nesta frase; 9) a memorização da melodia da segunda frase acontece como em 2. 6); 10) RP dirige entoação da primeira e da segunda linhas melódicas memorizadas, dando entrada, à vez, a três grupos, organizados pelas três filas de cadeiras em que estão sentados; 11) RP dirige *tutti* na leitura vocal do ritmo e, depois, da melodia da terceira pauta, marcando a pulsação.

- Em momento de regresso de intervalo, o aluno / toca acordes 7D no piano para entoação das notas da 7ª e da 3ª e suas respectivas resoluções para a 3ª e para a fundamental do acorde da T¹⁷. Rapidamente RP organiza dois grupos para resposta polifónica (♀ e ♂).
- De volta à actividade 2. 11), anterior ao intervalo, RP dirige o grupo na leitura melódica da terceira linha, com início na tercina de anacruse da segunda linha; 12) entoação por memória das três linhas vocais, primeiramente *tutti* a uma parte, depois cânone a duas partes e por fim cânone a três partes, sem n.n..
- Leitura do cânone a uma parte com texto distribuído:

" Le bon vin "

¹⁶ A percussão é feita com lápis sobre a palmatória.

¹⁷ Cf. aula 15.XI.2022, 1..

Para corrigir imprecisões, RP canta a solo as três frases com texto e em seguida *tutti* cantam o cânone com texto, a três partes.

3. Leitura rítmica com tempos de divisão binária.

- 1) Exercício de identificação auditiva: depois da distribuição das fichas, RP percute¹⁸ um dos ritmos escritos no cabeçalho para o grupo fazer a correspondência gráfica; 2) *tutti* percute os quatro ritmos do cabeçalho; 3) organizados em quatro filas, a cada fila de alunos é atribuída uma célula rítmica do cabeçalho para percussão em sequência sem tempos de espera entre células rítmicas. Numa primeira volta os grupos percute o respectivo ritmo duas vezes em *loop*, numa segunda volta fazem-no quatro vezes.
- 4) Leitura percutida do exercício na íntegra, contando vocalmente as colcheias da divisão do tempo ('1-2'). Perante imprecisões rítmicas verificadas na leitura de células pontuadas, RP propõe que o grupo percute o ritmo de três desenhos constantes no exercício contando em simultâneo as duas colcheias da divisão e depois as quatro semicolcheias da subdivisão do tempo:

¹⁸ Em 3. 1) a percussão é feita com lápis sobre o quadro (RP) e, em 3. 2), sobre a palmatória (*tutti*).

5) Leitura percutida da primeira linha contando em voz alta as semicolcheias da sub-divisão do tempo; 6) Leitura percutida das três linhas sem a contagem vocal.

- Para casa: Leitura como em 3. 6).

Reflexões

O momento inicial desta sessão pautou-se por economia de tempo e eficácia. A distribuição das fichas de acordes preenchidas na aula anterior foi natural pretexto para troca de comentários e comparação de resultados entre os alunos. RP foi ao encontro da curiosidade despertada e quase de imediato revelou alguns resultados de resposta para correcção oral em tempo real. A agilidade no processo de correcção envolveu o grupo inteiro na mesma actividade, sem gasto desnecessário de tempo.

O trabalho desenvolvido com o cânone melódico foi tonalmente preparado. A tonalidade de Re M foi integrada pelos alunos com a entoação das duas ordenações, em que escutaram contextos harmónicos explorados ao piano pela professora, e com a procura racional dos graus da escala, cuja entoação foi feita sem base harmónica no piano. Neste último caso¹⁹, a busca monódica do canto acompanhou a percepção harmónica de relações hierárquicas entre graus funcionais, sugeridas pela sequência de graus pedidos por RP.

O trabalho de memorização da melodia das frases do cânone *Le bon vin* (de compositor desconhecido), de 2.5) a 2.12), foi conduzido sem pressa e progressivamente. Os níveis de confiança e de interesse do grupo foram constantes e manifestamente elevados ao longo do processo. A memorização fez-se sem dificuldades.

O regresso do intervalo a meio da aula produziu um curto e interessante interregno no fio condutor das actividades planificadas pela professora. Por iniciativa própria, um aluno deu início à actividade em torno do acorde 7D, que acabou por ser um momento profícuo de revisão da matéria explorada na aula anterior. RP aproveitou a iniciativa de / para sistematizar a prática de reconhecer e entoar a 3^a e a 7^a do acorde 7D e cantar as respectivas resoluções para o subsequente acorde da T. A rapidez com que a actividade se instalou na sala e a organização em dois grupos de participantes promoveram uma orgânica em que todos os alunos tiveram lugar activo, mostrando empenho nas tarefas de escutar, de analisar e de cantar. Tratou-se, na prática, de um interlúdio com contornos bem delineados e substância musical, provocado por um momento de impulsão da parte de / e integrado didacticamente por RP.

A abordagem ao conteúdo literário de *Le bon vin*, na segunda parte da aula, teve duplo alcance: a aprendizagem de um texto na língua francesa por um lado e a montagem do cânone como produto performativo final por outro. Daqui a classe

¹⁹ Cf. 2. 3).

tirou visivelmente proveito, pedindo para repetir. Fazemos notar que o trabalho foi facilitado graças ao exemplo vocal da professora. RP mostrou com simplicidade e sem enfoque nas dificuldades técnicas de aplicar um texto de língua estrangeira (com vocabulário não inteiramente dominado pelos alunos) numa melodia recém-aprendida, rigor na afinação e no ritmo, em articulação com uma boa dicção do francês.

Em 3.2) e 3.3) registámos também um alto nível de concentração por parte dos alunos que, organizados em quatro grupos inter-dependentes, procederam a uma leitura aliciante, dado o carácter tímbrico cativante (alguns alunos associaram a percussão de todos os lápis e canetas nas palmatórias das cadeiras a um ambiente sonoro de inspiração industrial) e dado o desafio técnico de cada grupo dever executar o seu ritmo o mais rigorosamente possível, em prol do reconhecimento correcto e da sucessão imediata do grupo seguinte. Foi outro momento de franco resultado performativo, cuja utilidade pedagógica foi a sistematização de aprendizagens rítmicas mediante a repetição.

Os problemas de leitura surgidos em 3.4) foram resolvidos com sucesso através de uma estratégia decidida em tempo real pela professora. Por comparação, os alunos foram capazes de compreender a métrica binária aplicada às várias células rítmicas que tinham oferecido dificuldade na leitura percutida, à medida que foram repetindo os modelos propostos por RP. Pôr na voz as micro-medidas das colcheias e das semicolcheias foi uma forma eficaz de garantir a percepção consciente e a execução exacta dos ataques, primeiro isoladamente, depois integrados no sentido frásico da partitura completa.

Aula 4: 06.XII.2022, 08:45-10:30, sala 6

O estagiário chegou à sala às 09:15.

1. (Antes da chegada do estagiário) Leitura melódica a 3 vozes de cânone *Under this stone*, de Henry Purcell (1658-1695). Montagem do cânone a três vozes e a duas partes.

Under this stone
(canon)

Henry Purcell
(1658-1695)

Adapt. franç. : E. Brot, M. Marfaing

3

Un - der this stone lies Ga - bri - el John Who
Sous cet - te pierre dort Ga - bri - el John John qui

Co - ver his head with turf or stone, 'tis all
Cou - vrez sa tête de ver - dure ou de pierre, c'est é -

Pray for the soul of gen - tle John, if you
Rec - cueil - lez - vous pour ce gen - til homme, sil vous

died in the year one thou - sand and one
mou - rut en l'an mille un

one, 'tis all one, with turf or stone, 'tis all one
gal, c'est é - gal, ver - dure ou pierre, c'est é - gal

will you may or let it a lone 'tis all one
plaît, ou bien a - lors lais - sez le seul, c'est é - gal

G 5152 B

2. Exercício escrito: reconhecimento e escrita de graus da escala no contexto de modo menor (m); ditado melódico de preenchimento de espaços.

Nome: _____

a) 1 3 5 1 7 2 1

b) 1 7 1 3 5 4 6 5 7 1

c) 1 5 4 6 5 7 5 1

- RP distribui ficha de trabalho. 1) No piano RP toca três melodias no modo m (atribuídas às três alíneas do enunciado²⁰) para identificação dos graus da escala. 2) Ditado melódico de preenchimento de espaços, a partir do repertório trabalhado no início da aula (1.). Neste exercício os alunos não têm acesso à partitura. RP toca para escrita uma vez cada frase de cada voz²¹; após as duas frases os alunos escutam uma vez a linha na íntegra.

²⁰ Na imagem supra, a chave das respostas foi preenchida por nós.

²¹ As linhas vocais do cânone foram, para efeito deste ditado, divididas em duas frases: compassos 1-4 (1º tempo) e compassos 4 (2º tempo)-8.

Reflexões

O exercício escrito chamou a nossa atenção para dois aspectos.

O primeiro prende-se com o formato de registo da primeira parte: RP propôs a escrita numérica de três melodias tonais organizadas no modo menor. Soubémos pela professora que no início da aula, como preparação melódica para a leitura de *Under this stone* - e necessariamente preparação tonal -, os alunos reproduziram pequenos motivos melódicos no modo m cantando, não os n.n., mas os respectivos números que cada som assume na escala menor. Registrar melodia com números convidou a globalidade dos alunos a desenvolver o pensamento analítico, pois um número, neste contexto do tonalismo, não corresponde unicamente a uma nota isolada na escala, mas à sua função nessa escala. Esta escrita por números colocou os sons em relação, facilitando um entendimento gráfico do direccionamento da melodia. O resultado do exercício não foi linear. Vários alunos da turma revelaram dificuldades na percepção do comportamento das melodias quanto a movimento (ascendente e descendente) e quanto à relação com o eixo tonal (aproximação ou distanciamento das regiões da T e da D).

O segundo aspecto relaciona-se com a escolha do repertório para o ditado de preenchimento de espaços. A professora optou por música familiar, trabalhada em leitura na primeira parte da aula, como suporte facilitador para a sistematização do pensamento melódico dos alunos. O trabalho de registo, descrito em 2.2), foi realizado por partes, por forma a reduzir a extensão dos segmentos melódicos para 4 compassos, facilitando a memorização e escrita rápida. Mais uma vez a facilidade no procedimento não foi unânime no grupo. O contorno rítmico das melodias constituiu desafio acrescido para a codificação; saltos melódicos, e.g. para o 1º grau e para o 5º grau, patentes nas três melodias ao longo do 1º sistema, foram bem identificados por cerca de metade dos alunos apenas.

Aula 5: 13.XII.2022, 08:45-10:30, sala 6

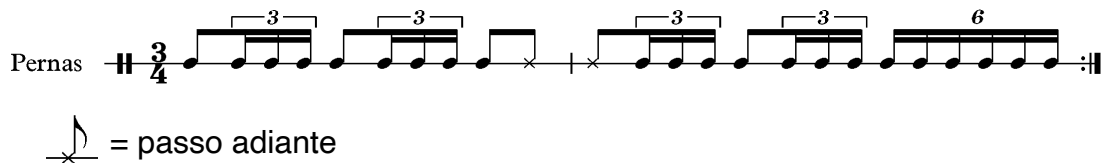
Teste escrito.

Interrupção lectiva: fim do primeiro trimestre

Aula 6: 03.I.2023. 08:45-10:30, sala 6

- RP anuncia ao grupo que criou um endereço na plataforma Classroom para acesso e comunicação interna da turma de FM. Comunica o código de acesso para cada um começar a consultar os materiais publicados pela professora.
1. Memorização rítmica de ostinato a partir de audição de *Boléro*, Op. 81, de Maurice Ravel (1875-1837).

- 1) Com gravação: à medida que escutam a sucessão do ostinato rítmico na caixa, elemento de base inalterável desta obra, os alunos começam a reproduzi-lo²², percutindo-o suavemente. 2) A pedido de RP, os alunos passam a marcar *forte* 'o primeiro tempo' (cit.), continuando a percussão do ostinato. Depressa se apercebem que há dois tempos fortes que podem enquadrar-se na frase do ostinato (portanto, em métrica gráfica, dois compassos). 3) Sem gravação: A pedido de RP, os alunos percutem individualmente o ostinato aprendido; 4) percussão individual do ostinato, passando logo para o colega no tempo forte seguinte (i.e. cada aluno percuta um compasso); 5) Com gravação: percussão individual cumulativa (a cada aluno que perfa a frase do ostinato justapõe-se o aluno seguinte).
- 6) Percussão do ostinato com uso de percussão corporal e movimento pela sala:



7) Ainda com o suporte auditivo da gravação, os alunos são convidados a descobrir o compasso em que a música pode estar organizada, experimentando gestualmente possíveis padrões de compasso.

2. Escrita do ritmo memorizado.

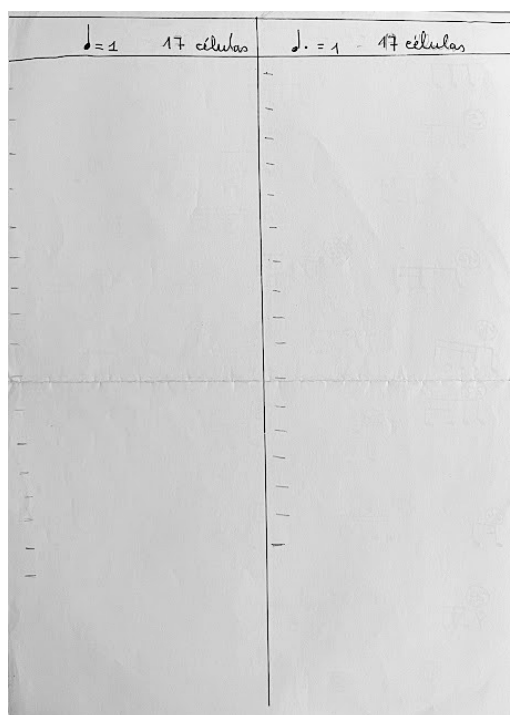
- RP convoca o grupo para discussão em conjunto sobre as hipóteses de escrita. A aproximação ao consenso faz-se mediante várias contribuições individuais. Por fim, a quiáltera de 6 é posta em código pela professora, como alternativa de escrita a:



3. Leitura percutida do ritmo escrito (*tutti*).

²² A reprodução do ostinato é feita com lápis sobre a palmatória das cadeiras.

4. Exercício escrito: associação de células rítmicas a tempos de divisão binária e a tempos de divisão ternária.



- RP distribui ficha de trabalho. Alunos preenchem-na em grupos organizados livremente. Durante o exercício RP lê alguns ritmos avulsos para identificação gráfica por parte da turma. A correcção da ficha é realizada oralmente após conclusão de todos os grupos.

Reflexões

A abordagem inicial a *Boléro* propôs um contacto sensorial com o som. A obra era desconhecida da maior parte dos alunos da turma e provocou, observando as suas reacções não-verbais, impacto de novidade entre os ouvintes. Depois de terem fixado o ritmo do ostinato da caixa, RP pediu-lhes para acentuarem o primeiro tempo, sem outras informações²³. Verificámos que os alunos procuraram os pesos métricos com concentração, envolvidos na densificação da textura conferida paulatinamente pela massa orquestral.

A performance sensorial serviu de base para um trabalho de intelectualização, prévio à codificação. Pareceu-nos que no momento em que o grupo transferiu o ostinato para percussão corporal, em 1.6), aconteceu a transição para a análise métrica do motivo, levada a cabo pelo grupo em 1.7) e 2.. Sublinhamos a vivacidade e a produtividade da discussão acerca da configuração rítmica do motivo em

²³ Cf. 1. 2).

análise, que conduziu a turma às conclusões pretendidas para a actividade de escrita.

A mesma vivacidade e, com isso, motivação, encontrámos ao realizarem (cf. 4.) a ficha de trabalho rítmico. A organização livre dos alunos em pequenos grupos foi mais demorada do que se tivesse sido imposta por RP, mas o trabalho fez-se com desembaraço e novamente com entusiasmo. Os grupos trabalharam proactivamente no reconhecimento dos ritmos, treinando a leitura e recorrendo à divisão e sub-divisão para confirmação das respostas.

Aula 7: 10.I.2023. 08:45-10:30, sala 6

- RP dá *feedback* sobre a participação digital na Classroom, referindo que há alunos que ainda não acederam à plataforma pela primeira vez.
1. Reconhecimento, leitura e memorização de graus da escala e de motivos melódicos no contexto de Sol m.
 - 1) RP introduz harmonicamente ao piano uma tonalidade menor não identificada, pedindo aos alunos que entoem com sílaba neutra os sons dos acordes da T e da D; 2) a tarefa estende-se para uma tonalidade definida, Sol m; 3) depois de escutarem no piano notas isoladas da escala de Sol m (versão harmónica), *tutti* cantam-nas com n.n..
 - 4) Leituras melódicas apontadas e não medidas em Sol m (a partir de melodia sugerida para trabalho de casa). RP assinala no quadro as notas para cantar *a cappella*:



Melodias apontadas:



- 5) Reprodução de melodias medidas a partir de audição ao piano: *tutti* escutam, memorizam e cantam-nas com n.n. em Sol m. E.g.:



2. Leitura melódica de trio em Sol m a partir de *Menuet*²⁴, Georg Friedrich Händel (1685-1759).

T.P.C 17. MENUET Händel²⁵
Water Music

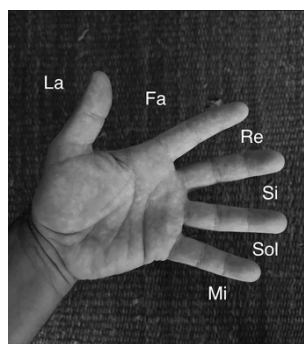
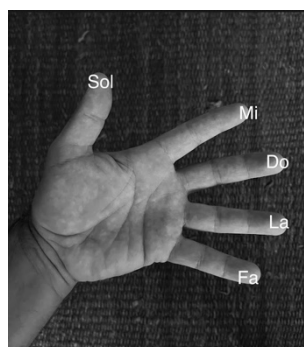
The image shows a handwritten musical score for the first section of the 17th Minuet from Händel's Water Music. The score is written for a Trio in G minor, measures 1-8. The instruments are Violini II, Viola, and Basso. The score includes handwritten annotations such as 'cantar com nome de notas' (sing with note names) for the Violini II and Basso parts, and various fingering and performance instructions like 'cad. Perf.' and 'até aqui'.

- Leitura melódica da linha da clave de Fa (baixo) da primeira secção da peça (compassos 1-8)²⁵.

²⁴ in *Water Music*, Suite n° 3, III. HWV 350.

²⁵ A partitura digitalizada é projectada para leitura por *tutti*.

- 2) leitura solfejada não entoada da linha da clave de Do (viola) da primeira secção ²⁶ ; 3) perante dificuldade revelada por vários elementos na descodificação em clave de Do, RP orienta actividade para treino prévio: solfejo não entoado a partir da mão. A mão esquerda de RP, com a palma aberta para a classe, passa a funcionar como pentagrama e o dedo indicador da mão direita guia os alunos na leitura apontada, ainda não entoada, primeiro através das linhas por saltos de 3^a, em que a nota Do se situa na terceira linha (dedo médio), e depois através dos espaços; 4) aceleração da velocidade na leitura apontada, usando movimentos ascendentes e descendentes por grau conjunto e grau disjunto com todos os espaços e as linhas da mão de RP.



5) Solfejo cantado a partir da mão, com recurso aos movimentos melódicos de 2.4). O contexto tonal começa por ser Do M, passando rapidamente para Sol m, com incisão em melodias organizadas em torno dos acordes da T, da Sub-dominante (SD) e da D; 6) Leitura melódica da parte da viola da primeira secção do *Menuet*.

- 7) Leitura melódica a duas vozes das partes trabalhadas:

Clave de Do: ♀

Clave de Do: ♂

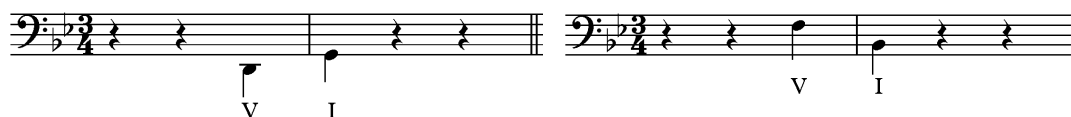
Clave de Fa: ♂

Clave de Fa: ♀

- 8) Entoação memorizada de cada melodia.

²⁶ Esta foi a primeira actividade de leitura em clave de Do na 3^a linha com a turma FM 4A.

- Reconhecimento e análise cadencial: RP chama a atenção para as cadências perfeitas induzidas pelo movimento do baixo nas passagens dos compassos 3-4 e 7-8, nos contextos de Sol m e Si bemol M respectivamente:



RP toca os dois momentos cadenciais no piano e *tutti* entoam o movimento do baixo. Em ambas as situações se observa que os movimentos de 4^a ascendente e de 5^a descendente em direcção à nota do 1^o grau (no baixo) resultam naturalmente no mesmo encadeamento:



- 9) Audição²⁷ da primeira secção do *Menuet* para reconhecimento e entoação memorizada com n.n. da linha melódica da clave de Fa (baixo); 10) segunda audição da primeira secção para reconhecimento e entoação memorizada com n.n. da linha melódica da clave de Do (viola).
- 11) RP propõe uma terceira audição para escuta da linha do violino e logo uma quarta para percussão em simultâneo do seu ritmo melódico²⁸. 12) *tutti* percutem ritmo melódico da linha do violino por memória e sem recurso à gravação. 13) *Tutti* cantam a melodia do violino usando sílaba neutra e marcando gestualmente o padrão do compasso 3/4; 14) este exercício foca-se em seguida na entoação individual (alunos escolhidos avulsamente). 15) Após audição interior, o grupo canta a primeira secção da melodia do violino (clave de Sol, compassos 1-8), com n.n. em Sol m.
- 16) Audição²⁹ da primeira secção do *Menuet* com projecção da partitura para leitura a três vozes: organizados em três filas, canta-se polifonicamente uma clave por fila.

3. Correção do trabalho de casa, publicado na Classroom: Exercício 2 das leituras rítmicas de *Jeux de rythmes*: 1) Leitura colectiva de uma pauta por fila de alunos; 2) leitura individual de uma pauta por aluno.

²⁷ A versão escutada foi retirada da base da Classroom. É uma versão audio com vídeo associado, mostrando um baile em ambiente barroco, com bailarinos com trajes de época a dançarem um Minuete sincronizadamente com a música.

²⁸ Cada aluno percuta o ritmo com um lápis ou caneta sobre a palmatória da cadeira.

²⁹ A versão agora projectada foi também publicada na Classroom pela professora. Esta versão apresenta a partitura do andamento.

OLIVIERO TOSCANI
DIRETTORE GENERALE
INTERNOTE
MILANO
CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE
PRESIDENTE: GIULIO GAZZONI

A. ROSSI - PIRROLLI - AMBROGIOTTI

Jeux de rythmes

3

TPC

♩ = 84

Energico

1

Jean-Clément JOLIET

1

f

mf

f

f

p *f* *sub.*

2

f

f

f

p

p *fff*

© 1987 by Gérard BILLAUDOT Éditeur
14, rue de l'Échiquier 75010 PARIS

G. 434 - R

© 1987 by Gérard BILLAUDOT Éditeur
14, rue de l'Échiquier 75010 PARIS

Reflexões

A preparação, em 1., para a abordagem feita à obra de G. F. Händel foi edificando gradualmente a autonomia tonal nos alunos, necessária para o trabalho de memorização melódica consciente que depois teve lugar. A preparação, orientada pela simplicidade e economia de palavras e gestos directivos da parte de RP, começou por mostrar generalidades de gramática no modo m, com reproduções e leitura de notas soltas em Sol m. Registámos um posterior adensamento do trabalho de triagem auditiva, em reproduções melódicas de frases, e de compreensão de direcção de melodia, em leitura de frases melódicas com ritmo organizadas nas versões harmónica e melódica de Sol m. Julgamos que foi este, justamente, o material *pivot* para as seguintes actividades de leitura entoada de claves, em 2.1), 2.5), 2.6) e 2.7).

O trabalho de leitura na clave de Do na terceira linha ofereceu bloqueios iniciais a parte significativa dos alunos. Dos elementos da turma, apenas três estão acostumados a ler nesta clave³⁰. A estratégia de reacção de RP foi introduzir a técnica de fonómica, apresentando uma mão gráfica, de leitura mais intuitiva ou imediata que a mão guidoniana. A leitura foi evoluindo progressivamente em dificuldade de saltos e de velocidade, passando de solfejo não entoado para melodia cantada em Sol m. Ao longo da progressão o grupo participou com concentração elevada. A tarefa foi bem sucedida no objectivo de superação da dificuldade na leitura em clave de Do.

A memorização das melodias do baixo e da viola em 2.8) fez-se rapidamente e sem dificuldade. Inquirida a professora sobre o objectivo, explicou ter sido uma manobra de integração do repertório, útil, no seu ponto de vista, para trabalho de junção de vozes e de conhecimento da condução horizontal de cada voz, não obstante observarmos uma estrutura homorrítmica (com interferências provocadas, e.g., por notas de passagem nas vozes extremas).

O momento que na aula se seguiu foi um parêntesis de apropriação analítica dos dois fins de frase da primeira parte do *Menuet*, em pólos tonais diferentes. A demonstração de que dois movimentos melódicos do baixo (4^a ascendente na passagem dos compassos 3 para 4 e 5^a descendente na passagem dos compassos 7 para 8) são o mesmo fenómeno harmónico, por se tratar das mesmas funções harmónicas envolvidas nos encadeamentos, veio esclarecer a compreensão da cadência Perfeita e da técnica da modulação à Relativa Maior (RM).

No texto descritivo da aula enunciámos a segunda actividade como leitura melódica de trio. A actividade acabou por compreender em si uma série de parciais, encadeados progressivamente para sustentar a realização autónoma por parte dos alunos.

³⁰ Duas alunas estudam viola na EAIGL e um aluno de piano estuda viola fora da escola.

Os momentos de leitura, em 2., aconteceram no início e no fim da actividade. O eixo central de exploração foi a sensorialidade. A partir do trabalho de memória seguiu-se para a análise, daí para a compreensão até se chegar à performance.

O derradeiro foco de atenção pedido por RP foi a apresentação colectiva do exercício de trabalho de casa. Esta tarefa realizou-se depressa, com algumas curtas paragens para correcção de erros. Os alunos mantiveram a concentração até terminarem.

Aula 8: 17.I.2023. 08:45-10:30, sala 6

- Entrega dos testes de Dezembro.
- Avisos de calendário da turma:
 - 24 de Janeiro - prova de transição do 4º para o 5º grau para *O* e treino para os demais.
 - 31 de Janeiro - teste escrito do 4º grau. Matriz anunciada: 1) uma melodia para memorizar e escrever; 2) construção de escalas M e m; 3) ditado rítmico com notas dadas; 4) reconhecimento e construção de acordes Pm/PM/diminuto (d)/Aumentado (A).
- 1. Revisões de teoria: tonalidades e armações de clave.
 - 1) Em registo de conversa informal, RP lança questões relativas a armações de clave de tonalidades M e m. Face a algumas respostas erradas e a dúvidas colocadas por alunos, a professora sistematiza factos e procedimentos a ter em consideração nesta área da teoria musical:
 - das escalas M com sustenidos na armação de clave, há duas que têm *sustenido* no nome: Fa sustenido M e Do sustenido M
 - das escalas M com bemóis na armação de clave, há uma que não tem *bemol* no nome: Fa M
 - modo rápido de identificar tonalidades M com sustenidos na armação de clave: o último sustenido é a S
 - modo rápido de identificar tonalidades M com bemóis na armação de clave: o penúltimo bemol é a tonalidade (excepção feita a Fa M)
 - as tonalidades relativas encontram-se à distância de 3ª m
 - modo rápido de identificar à primeira vista a tonalidade de uma peça: procurar a presença da S na partitura
 - 2) Exercícios de identificação de tonalidades M e suas relativas m a partir de armações de clave:



- 2. Correcção do trabalho de casa: construção das escalas de Si bemol M e de sua relativa m nas versões natural, harmónica e melódica.

- 1) Registo no quadro das quatro escalas por quatro alunos, a pedido de RP. Perante indecisões verificadas nas versões harmónica e natural, RP pede ao estagiário João Aleixo (JA) para prestar o esclarecimento nesta matéria.
 - 2) em torno do piano, *tutti* cantam as três versões de sol m, com harmonização ao piano por JA. A afinação no sentido ascendente da versão melódica é incerta, pelo que JA isola o movimento do 6º grau e do 7º grau, comparando-os com as versões natural (modo eólio) e harmónica. A comparação é mostrada primeiro auditivamente, no piano; depois visualmente, dispondo três alunos lado a lado, representando os 6º, 7º e 8º graus da escala: à medida que se canta cada uma das versões de Sol m, as figuras do 6º e do 7º graus posicionam-se mais altas ou mais baixas, consoante tratem-se de notas subidas meio-tom ou não³¹. O aluno que representa o papel de 7º grau torna-se S se mais alto, encostando a cabeça sobre o ombro do aluno que desempenha o papel de 8º grau. É o próprio grupo que organiza as figuras em conformidade com a versão da escala pedida por JA para cantar.
3. Exercício escrito: construção das escalas de La M e sua relativa m nas três versões. Na sequência da correcção do trabalho de casa, RP propõe este exercício individual para aferição dos conteúdos explorados em 1. e em 2.. O exercício é corrigido em seguida no quadro.
- Para casa: construção das escalas de Sol bemol M + relativa m nas 3 versões e Si M + relativa m nas 3 versões.
4. Correcção do trabalho de casa: Exercício 1 das leituras rítmicas de *Jeux de rythmes* (cf. 10.I.2023, 3.) com percussão de caneta e ao mesmo tempo contando em voz alta os tempos (compasso 4/4).

Reflexões

Observámos que as revisões sobre armações de clave e identificação de tonalidades foram conduzidas com pragmatismo. RP apontou para procedimentos de automatismo num 4º grau, perante assuntos teóricos de relativamente difícil apreensão. Como na assimilação de fenómenos acústicos e construções musicais, não encontramos uma só via de aprendizagem das matérias de pendor teórico. As linguagens utilizadas por RP e por nós³² concorreram, em última análise, para esquematizar e visualizar maneiras de fazer.

Em 4. a professora propôs uma leitura percutida com a dissociação vocal da contagem dos quatro tempos por compasso. Este nível foi introduzido como resposta às imprecisões mostradas numa primeira leitura do exercício. As dificuldades de execução com ligaduras rítmicas (gerando situações sincopadas) e pausas de colcheia foram reduzidas ao mínimo.

³¹ Os alunos que representam o 6º e o 7º graus ficam mais baixos através do simples movimento de flexão dos joelhos.

³² Cf. 1.1) e 2.2), respectivamente.

Aula 9: 24.I.2023. 08:45-10:30, sala 6

Teste escrito de transição do 4º para o 5º grau para *O. Tutti* realizam o teste como treino para o teste escrito de dia 31 de Janeiro³³.

2

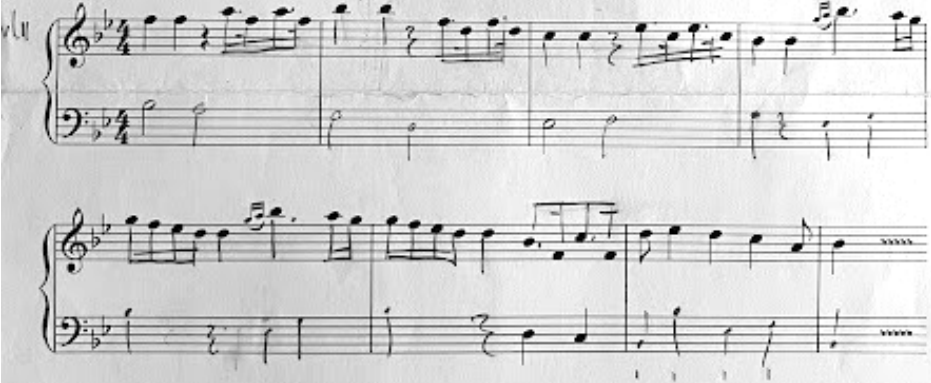
ESCOLA ARTÍSTICA DO INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA
Prova de transição de grau do 4º para 5º grau - Escrita
Ano letivo 2022/2023

Nome: _____ Data: _____


1. Identificação auditiva de intervalos
a) 3ª m b) 5ª P c) 7ª P d) 4ª P e) 6ª P f) 3ª m

2. Identificação auditiva de acordes
a) Pm_a b) Pm_b c) 7D_a d) SA e) Pm_c f) 5d_a

3. Ditado de Baixo e Ditado rítmico com notas dadas
W.A. Mozart, Quarteto K.159 (Andante)



4. Ditado melódico memorizado
L. van Beethoven, Concerto para Violino, Op. 61 3'10



Teste oral de transição do 4º para o 5º grau para *O. Júri* constituído por elementos internos do corpo docente da EAIGL.

³³ A chave das respostas do teste escrito de transição é nossa.

Aula 10: 31.I.2023. 08:45-10:30, sala 6

- Treino auditivo de reconhecimento de acordes de 3 sons (d, Pm, PM e A) e de 4 sons (7D) no estado fundamental e com inversões. JA toca ao piano para reconhecimento e entoação dos respectivos arpejos por *tutti*.

Teste escrito.

Aula 11: 07.II.2023. 08:45-10:30, sala 6

Aula dada por JA³⁴.

Aula 12: 14.II.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Leitura melódica a duas vozes de parte vocal e baixo de *An die Musik*, Op. 88 Nr. 4/D. 547 de Franz Schubert (1797-1828).
- 1) Ordenações em Do M com motivos desenvolvidos em saltos de 3^a e de 4^a:



Em ambos os motivos *tutti* cantam uma primeira vez, seguindo-se uma segunda ronda individual (um aluno por motivo, em sequência circular em torno do piano), com harmonização ao piano por RP.

- 2) Compassos 1-19, *tutti*: leitura melódica da linha da clave de Fa (baixo); 3) leitura melódica da linha da clave de Sol (parte vocal); 4) leitura a duas vozes, com acompanhamento ao piano por RP:

(compassos 1-19) Clave de Sol ♀
Clave de Fa ♂

(compassos 20-39) Clave de Sol ♂
Clave de Fa ♀

³⁴ Cf. *infra* Relatório das aulas dadas.

(Orig. D-dur) **An die Musik** Franz Schubert Op. 88 Nr. 4/D 547

Mäßig

10.

Da heil - ste Kunst, in wie - viel grau - en Stun - den, wo mich des Lu - bens wil - der Kreis um - strickt, hast du mein Herz zu war - mer Lieb ent - zün - den, hast mich in ei - ne heil - re Welt ent - rückt, in ei - ne heil - re Welt ent - rückt

Edison Peters

29

Oft hat ein Seuf - zen, sel - ner Hirt ent - loos sen ein sä - der, . . . Ak - kerd von dir den Him - mel heil - rer Zel - ten mit dir schlossen, du heil - ste Kunst, ich zue - ks die du - für, du heil - ste Kunst, ich dan - ke dir!

Edison Peters

2. Memorização de cânone a três partes de Franz Joseph Haydn (1732-1809).

- Revisto o contexto tonal em Do M, RP toca a melodia das três partes no piano, não medida, nota a nota para o grupo a reproduzir, cantando-a com n.n. em tempo real. 2) O processo de memorização orientado pela professora segue a seguinte sequência: piano toca a primeira parte → audição interior da melodia → entoação da melodia sem n.n. → entoação da melodia com n.n.; esta sequência é aplicada à segunda parte e à terceira parte do cânone, nunca tendo os alunos acesso à partitura. 3) Entoação da melodia das três partes em uníssono; 4) com a turma organizada em três grupos, entoação do cânone com três entradas, uma por cada parte.

3. Ensaio pré-geral para recital de dia 16 de Fevereiro na Escola Básica de Telheiras (EBT). Na sequência de comunicações estabelecidas com RP ao longo da semana anterior, o grupo dos alunos pertencente ao Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, em Telheiras, anuncia estar a preparar um recital no âmbito das actividades da Semana dos Afectos, marcada pelo agrupamento para a semana de 14 a 18 de Fevereiro de 2023 (semana decorrente). O recital, a ter lugar na EBT no dia 16 de Fevereiro, contará com a participação de 8 alunos da turma FM 4A. O grupo escolheu repertório e arranjos para formação vocal e instrumental, organizou ensaios e propõe uma apresentação em aula, como ensaio pré-geral.

• Os 8 alunos montam instrumentos e executam as peças para o recital na EBT, cujo encadeamento é o seguinte:

- *When I was your man*, Bruno Mars (piano: *D*; voz: *M e A*)
- *Can't Help Falling in Love*, Elvis Presley (piano: *P*; viola: *B e D*)
- *Beauty and the Beast*, Alan Menken & Howard Ashman (piano: *L*; violoncelo: *A*)
- *He's a Pirate*, Klaus Badelt & Hans Zimmer (viola: *B*; violoncelo: *A*)
- *Bohemian Rhapsody*, Freddie Mercury, (violino I: *N*; violino II: *F*; viola: *B*; violoncelo: *A*)
- *Viva la Vida*, Coldplay, arranjo para quarteto de cordas: Jikklop Byrne (violino I: *N*; violino II: *F*; viola: *B*; violoncelo: *A*)
- *Rip Tide*, Vance Joy (ukelele: *P e M*; guizeira: *B*; voz: *L, P, A, B, N, F, M, D*)
- *Cups (Pitch Perfect's 'When I'm Gone')*, A. P. Carter, Luisa Gernstein & Heloise Tunstall-Behrens (voz: *L, P, A, B, N, F, M, D*; copos: *P, B, M*)

• RP dá feedback e convida-nos também para dirigirmos comentários de conteúdo técnico e musical ao grupo em geral e a elementos em particular.

• Após o ensaio, fazemos com RP junto dos alunos o levantamento do repertório que pode ser aproveitado para um recital a realizar-se na Escola Básica nº 1 de Telheiras (EB1T), onde a EAIGL desenvolve trabalho com turmas de Iniciação Musical e onde muitos elementos de FM 4A foram alunos no ensino primário.

Vergílio ferreira
Agrupamento de Escolas

Semana dos afetos na EBT

Entre 14 e 18 de fevereiro a Escola Básica de Telheiras celebra a semana dos afetos, onde pretendemos realçar os valores do respeito, amizade, estima, carinho e companheirismo, que nos devem acompanhar todos os dias!

Reflexões

A nossa atenção concentrou-se num denominador comum aos vários momentos da aula, que impulsionou os alunos no trabalho a que se foram propondo: o envolvimento emocional com o repertório.

No *lied* de Schubert³⁵, à medida que a turma começou a aprofundar a leitura da melodia da parte da voz, já depois de terem lido a clave de Fa do acompanhamento, subiu o nível de concentração e de energia deposta na acuidade da interpretação das dinâmicas e da afinação. C, E e H verbalizaram, depois de 1.4), serem sensíveis ao impacto positivo da beleza da canção.

O trabalho com o cânone de Haydn começou com a introdução da melodia original de forma não medida. Nessas circunstâncias, a menos que se trate de uma melodia muito bem integrada no património das memórias individuais ou colectivas, é difícil detectar um contorno expectável da melodia, com frases suspensivas e conclusivas e com vértices agudos ou graves que induzam a pontos expressivos culminantes. Nesta fase inicial da abordagem ao cânone³⁶, observámos que a maioria dos alunos estava concentrada na tarefa de descobrir as notas tocadas no piano, dentro do contexto de Do M. RP corrigiu respostas erradas em tempo real, mantendo um ritmo acelerado da actividade. Este foi, parece-nos, o elemento de atracção de quase todos os alunos; as notas da sequência para cantar seguiam umas após outras sem tempos de espera, convidando forçosamente os participantes a continuar ligados à acção. De referir é que nem todos os elementos participaram na actividade com empenho.

Em 2.2) o exercício de reprodução melódica com n.n. passou a servir frases melódicas com ritmo e extensão compreensíveis pelos alunos. Os que tinham estado pouco ligados à actividade anterior de imediato começaram a integrar-se nesta. A memorização das três frases fez-se com a apreensão de aspectos de interesse para a configuração de cada parte: pontos de agitação e distensão rítmica, contratempos, sequências de 4^a ascendente, sequências de 5^a descendente. Foi mediante o contacto com o 'recheio' da melodia que o interesse performativo despontou afirmativamente. O interesse redobrou após a junção das partes do cânone, que trouxeram à luz³⁷ a conjugação intrincada dos elementos rítmicos e melódicos, postos em diálogo quando se cantou polifonicamente³⁸, para gáudio evidente de todos os alunos.

A última parte da aula³⁹ evidenciou a capacidade de produção de uma apresentação performática por parte do grupo dos alunos envolvidos na iniciativa.

³⁵ Cf. 1..

³⁶ Cf. 2.1).

³⁷ Com a expressão 'trazer à luz' reportamo-nos à tomada de consciência sensorial e analítica dos supra-citados elementos musicais por parte dos alunos.

³⁸ Cf. 2.4).

³⁹ Cf. 3.

Independentemente das opções tomadas para o repertório e do nível técnico dos músicos demonstrado neste ensaio, ressaltou sobremaneira o seu entusiasmo genuíno na organização do recital. A ideia surgiu da iniciativa de uns, que contagiaram os outros colegas; quando na semana anterior a esta aula entraram em contacto com RP, o grupo tinha o repertório escolhido com vista à sua formação vocal/instrumental, organizara o alinhamento de peças, já se tinha reunido várias vezes para ensaios e já articulara o agendamento e local do recital com a direcção do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. Tratou-se de um movimento totalmente autónomo, de que brota uma selecção naturalmente autónoma da música que quiseram montar e mostrar aos seus pares. A vontade e o gosto de interpretar as obras escolhidas contribuiu para a dinâmica de produção bem organizada, em que a equipa distribuiu tarefas entre si e levou a cabo o seu cumprimento.

No fim do ensaio e depois de comentários de carácter interpretativo (e.g. afinação do quarteto de cordas na versão de *Bohemian Rhapsody*, equilíbrio de vozes em *Beauty and the Beast*) e cénico (e.g. marcações de palco, movimentos de entrada e de saída), a professora e o estagiário fazem menção de alargar o projecto a toda a turma. Aproveitando parte do repertório preparado para o recital da Semana dos Afectos, pretendemos incluir todos os elementos da turma na realização de uma próxima performance, a realizar na EB1T..

Aula 13: 21.II.2023. 08:45-10:30, sala 6

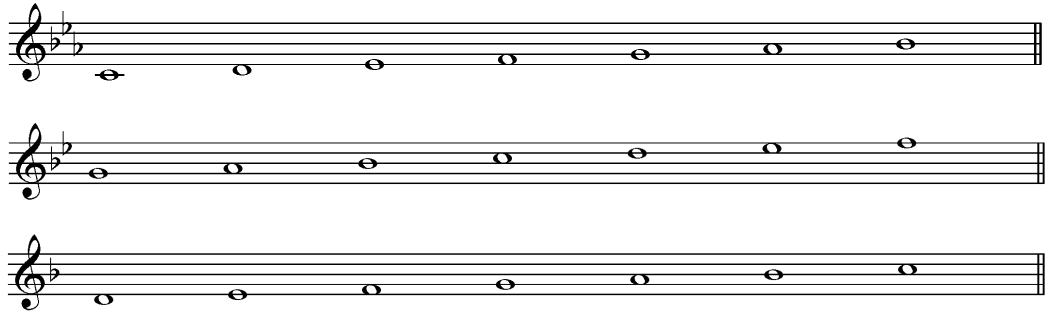
Carnaval

Aula 14: 28.II.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Visualização de vídeo filmado durante o recital apresentado na EBT no dia 16 de Fevereiro no âmbito da Semana dos Afectos, iniciativa de um grupo de alunos da turma FM 4A, estudantes na EBT⁴⁰.
2. Entoação de escalas menores nas versões harmónica e melódica e no modo eólio.
 - 1) Com acompanhamento ao piano por RP, *tutti* cantam com n.n. as escalas de Do m, Sol m, Re m e La m em ambas as versões.
 - 2) Revisões teóricas em oralidade: armações de clave das tonalidades tratadas em 1.1), tonalidades Relativas menores (Rm), organizações sonoras harmónicas e melódicas.
 - 3) Entoação das mesmas escalas na versão natural, i.e. organizadas no modo eólio ou modo de La.

⁴⁰ Cf. 14.II.2023, 3..

- 4) Revisão teórica em oralidade: organização sonora do modo eólio; ausência de S; 5) transposição escrita da escala do modo eólio para Do, para Sol e para Re.



5. Memorização e registo do ritmo das partes do violoncelo e da viola de *He's a Pirate*.
- 1) O dueto toca a versão supra enquanto os demais, organizados em grupos, medem a extensão do ostinato rítmico do violoncelo, subordinado à divisão ternária do tempo⁴¹. 2) Cada grupo procede ao registo da melodia deste baixo. JA, em análise da melodia escutada, ressalva a existência de barra de repetição para optimização da escrita.
 - 3) O dueto toca novamente, após as instrumentistas analisarem com a professora e com JA as secções que revelaram fragilidade na afinação. Com esta audição, os demais alunos memorizam o ritmo da viola, identificando a sua entrada no segundo compasso; 4) registo do ritmo da viola, a partir do ostinato-base do violoncelo.
 - RP anuncia à turma que, de acordo com o contacto feito com a direcção do agrupamento Vergílio Ferreira e com a direcção da EB1T., a próxima apresentação do grupo confirma-se para o dia 28.III.2023, às 10:00. O concerto fará parte da programação da Semana Aberta EAIGL, a decorrer entre 27.III e 02.IV.2023. Cabe à turma FM 4A produzir o recital e escolher repertório adequado às características de formação e à concertação das preferências musicais de cada um. RP pede ao grupo para enviar durante a semana a proposta de peças a apresentar; JA faz referência ao facto de o concerto se destinar a um público júnior⁴², com tempo de concentração potencialmente mais reduzido que as expectativas.

Reflexões

A participação do grupo nesta aula foi activa desde as actividades iniciais de entoação de escalas menores e no modo de La. Todavia observámos um franco fortalecimento da concentração a partir de 3., em que se deu início a improvisação vocal e instrumental sobre base harmónica no piano. Os alunos de instrumentos de cordas, que têm aula de orquestra nas terças-feiras no tempo seguinte à aula de Formação Musical, montaram os seus instrumentos; D, aluno de piano na EAIGL, aprende viola fora da instituição e, pedindo uma viola no depósito da escola, preparou-a também para a actividade. Os demais alunos juntaram-se em torno do piano para dar início à improvisação vocal de motivos melódicos. A actividade começou com a professora a propor uma base harmónica fixa, repetida em *loop*, a que adicionou a sua voz com exemplos de motivos melódicos enquadráveis na organização eólia. Os alunos foram aderindo paulatinamente à apropriação vocal do modo eólio, com motivos e frases melódicas sem n.n.; os instrumentistas

⁴¹ Durante a audição, observámos hesitações na escolha da divisão do tempo. Incentivámos os alunos a detectarem percussivamente (percussão corporal) a pulsação do trecho. A organização da música em 6/8 foi decidida pelo grupo, por terem apreendido um balanço de métrica ternária dos padrões rítmicos do violoncelo e da viola.

⁴² A apresentação na EB1T é destinada aos alunos dessa escola, que frequentam os quatro anos do ensino primário e aos professores e funcionários disponíveis no horário agendado.

juntaram-se progressivamente, sem pressão de tempo imposta para começarem. RP deu lugar a *I*, que mostrou vontade de improvisar no piano, mantendo o encadeamento harmónico original. Juntámo-nos a *I* no piano e orientámos o aluno com algumas sugestões harmónicas, enquadradas no modo eólio. Participações em grande grupo alternaram com exposição individual. A actividade teve um pendor performativo exuberante. Compreendeu apreensão sensorial e conceptual da organização sonora em destaque, cultivou um ambiente exploratório e de fruição musical em prática de conjunto e promoveu a livre iniciativa sem carácter mandatário. A sequência harmónica criada pela professora para improvisação é uma proposta de variação de ritmo harmónico para uma secção introdutória de *He's a Pirate*, uma das obras elegíveis para a apresentação de 28.III.

A tarefa de audição e codificação da melodia do violoncelo e do ritmo da viola, em 5., não deixando de ser coordenada por RP e por nós, evidenciou uma dinâmica de trabalho colaborativo *inter pares*. Por um lado, o facto de a música escutada para análise ser tocada ao vivo por colegas, despontou interesse e foco no trabalho por parte dos ouvintes. Os alunos desenvolveram em grupos um trabalho de fértil discussão acerca de ritmo, métrica binária e ternária da divisão da pulsação e condução melódica em Re eólio. Por outro lado, as intérpretes mostraram-se apostadas em produzir para os seus pares exemplos musicais aperfeiçoados para facilitar-lhes o trabalho auditivo. Acompanhámos com RP a actividade de codificação, esclarecendo dúvidas e conduzindo os alunos a deduções úteis para a escrita. Ao mesmo tempo, corrigimos questões importantes de afinação e fraseado junto das instrumentistas, que procuraram melhorar em cada versão que repetiram a peça.

A adesão da turma às duas secções de trabalho da aula foi crescente e notória. O envolvimento dos alunos nas actividades pareceu-nos directamente proporcional à ligação que tiveram com o repertório; exploraram-no motivadamente através da prática da improvisação (uns cantando, outros tocando) e da audição apontada para a codificação do som.

Aula 15: 07.III.2023. 08:45-10:30, sala 6

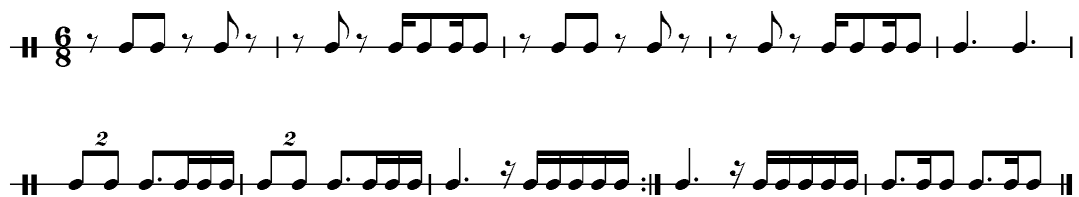
Ensaio de montagem do repertório para o concerto a realizar-se na EB1T no dia 28.III.2023.

- Repertório escolhido pelos alunos e aprovado pela professora:
 - *Can't Help Falling in Love*, Elvis Presley (piano: *P*; viola: *B* e *D*)
 - *Beauty and the Beast*, Alan Menken & Howard Ashman (piano: *L*; violoncelo: *A*)

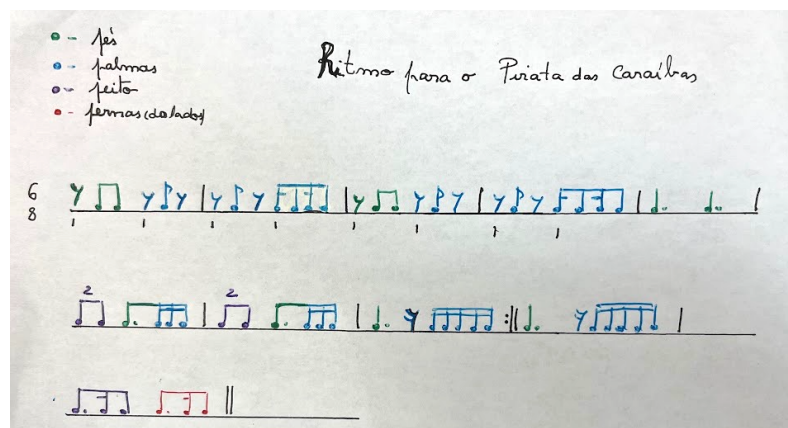
- *He's a Pirate*, Klaus Badelt & Hans Zimmer (piano: *I*; viola: *B*; violoncelo: *A*; flauta: J^{43} ; percussão corporal: *L, M, N, F, P, D, C, H, G, E*)
- *Rip Tide*, Vance Joy (ukelele: *P, M e D*; guizeira: *B*; voz: *L, A, B, N, F, M, D, J, E, G, H e I*)
- *Cups (Pitch Perfect's 'When I'm Gone')*, A. P. Carter, Luisa Gernstein & Heloise Tunstall-Behrens (voz: *L, F, N, C, D, J, E, G e H*; copos: *P, B, A e M*)
- Obras instrumentais elegíveis:
 - *Nocturno em Mi bemol M Opus 9 N.º 2*, Fryderyk Franciszek Chopin (1810-1849) (piano: *D*)
 - *Gymnopédie N.º 1*, Éric Alfred Leslie Satie (1866-1925) (piano: *P*)
 - *Estudo a designar* de Stephen Heller (1813-1888) (piano: *I*)

Aula 16: 14.III.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. *Tutti*: Memorização e registo de ritmo em percussão corporal (palmas, pernas, pé) para prelúdio de *He's a Pirate*, Klaus Badelt & Hans Zimmer, peça a apresentar no concerto de dia 28.III na EB1T.



- 1) O ritmo é memorizado por segmentos, repetindo o exemplo com palmas de RP. 2) Já sugere a variação tímbrica do ritmo com vários suportes de percussão corporal. 3) O registo é feito no quadro *a posteriori*, com a colaboração oral do grupo. 4) Os 18 compassos são lidos com percussão corporal como prelúdio imediatamente anterior à entrada do violoncelo⁴⁴.



⁴³ Na próxima aula será distribuída uma parte para a flauta, ainda não escrita no momento desta aula.

⁴⁴ Cf. 28.II.2023, 4.

2. Montagem das várias partes de *He's a Pirate*. 1) *J* recebe a parte da flauta, que preparámos como contra-melodia.



- 2) Na aula de 07.III *I* teve oportunidade de improvisar e explorar ao piano sonoridades em torno do modo de La transposto a Re, compreendendo o carácter ritmado conferido pelos padrões da viola (e, a partir da aula de hoje, da flauta) e pelo andamento ligeiro da obra. *I* encarrega-se do acompanhamento, em comunicação com o baixo de *A*. 3) O arranjo fixa-se da seguinte forma:

1ª volta: *A* percute a pulsação no tampo do violoncelo + percussão corporal do prelúdio rítmico memorizado (*tutti*)

2ª volta: flauta + viola + violoncelo

3ª volta: flauta + viola + violoncelo + piano + ritmo memorizado em simultâneo.

3. Acrescentámos uma nova parte de viola para os segmentos de refrão de *Can't Help Falling in Love*, Elvis Presley, em que ambas as violas tocavam em uníssono o tema principal. *P*, que acompanha ao piano o dueto de violas no refrão da canção, toca a solo nas outras secções.



4. Apresentação das obras para instrumento a solo definitivas para o espectáculo: *P*, *D* e *I* tocam as peças sugeridas na aula de 07.III, ficando integradas no repertório a apresentar na EB1T. Faltava designar o estudo escolhido por *I*:

- *Estudo Op. 45 N.º 15*, Stephen Heller (1813-1888)

Aula 17: 21.III.2023. 08:45-10:30, sala 6

Afinação dos instrumentos.

Ensaio geral para o concerto de dia 28.III.2023.

Aula 18: 28. III.2023. 09:00-11:00, ginásio da EB1T

Ensaio de colocação.

Concerto da turma FM 4A no âmbito das apresentações da Semana Aberta EAIGL do ano lectivo de 2022/2023.

SEMANA ABERTA EAIGL
Concerto da Classe de FM 4ªA
EB1 Telheiras

"Beauty and the Beast" – Alan Menken
Alice Ferreira, Clara Alves

"Nocturne op. 9, nº 2" – Frédéric Chopin
Gonçalo Seixas

"Can't Help Falling in Love" – Elvis Presley
Clara Bacharel, Gonçalo Seixas, Patrícia Lameira

"Gymnopedie nº 1" – Erik Satie
Patrícia Lameira

"Estudo – Stephen Heller", Stephen Heller
Rudi Wadsworth

"He's a Pirate" – Klaus Bodelt e Hans Zimmer
Clara Bacharel, Clara Alves, Rudi Wadsworth, Tiago Camilo, Coro

"Riptide" – Vance Joy
Ukulele: Carolina Massano, Gonçalo Seixas, Patrícia Lameira
Coro

"Cups" – Anna Kendrick
Copos: Carolina Massano, Clara Alves, Clara Bacharel, Patrícia Lameira
Coro

Coro:
Alice Ferreira, Carolina Massano, Clara Bacharel, Clara Alves, Gonçalo Seixas, Gonçalo Rodrigues, José Verdelho, Leonor Nunes, Mª Teresa Mourinha, Miguel Neves, Patrícia Lameira, Rodrigo Couto, Rudi Wadsworth, Tiago Camilo

Professores: Rute Prates e João Aleixo (Prof. Estagiário)

28/03/2023

Reflexões

Como explicámos acima, o concerto foi produzido e montado - dentro e fora do tempo lectivo de Formação Musical - pelos alunos. A professora RP articulou antecipadamente com a direcção da EB1T a deslocação de um piano vertical da sala habitual para o espaço do ginásio, a sala coberta de maiores dimensões existente na escola. A apresentação foi para todo o universo estudantil da escola, que conta com turmas do 1º ao 4º ano, e seus professores titulares, presentes nessa manhã. A directora começou por dar formalmente as boas-vindas ao grupo e RP, estando familiarizada com parte significativa dos alunos presentes no público, apresentou-os à turma FM 4A. Daí em diante foi *J* que tratou da apresentação ao público de cada momento do espectáculo; nos momentos de transição os demais prepararam o palco, colocando ou retirando cadeiras e estantes mediante as necessidades dos agrupamentos.

O grupo preparou ainda uma peça extra-programa para o final da apresentação, a canção popular de tradição gospel norte-americana *This Little Light of Mine* (atribuída sem evidência a Harry Dixon Loes), cantada *a cappella* a duas vozes.

Observámos que o ambiente geral entre os músicos foi descontraído e de cooperação; em cada momento performativo, os alunos que não estavam em palco mantiveram o foco nas apresentações dos colegas que estavam e foi notória a entre-ajuda logística nos tempos de transição, que sempre aconteceu de forma célere, bem articulada e programada. Em cada actuação os músicos esperaram que se reunissem condições de silêncio na sala antes de darem início à música. Em quase todos os alunos da turma FM 4A verificámos facilidade em estabelecerem relação visual com o público; para além de contacto visual, *J*, apresentador e flautista, dirigiu o discurso verbal às crianças presentes, acessível e conciso, promovendo com naturalidade a conexão da maior parte do público infantil com os intérpretes adolescentes.

Nos trechos em que ocorreram imprecisões interpretativas, os intérpretes mostraram possuir ferramentas de reacção técnica e souberam contornar ou resolver as situações localizadas de dificuldade, mantendo a postura de palco. Registámos essa postura como atitude transversal de entrega ao acontecimento. Nas aulas que antecederam esta apresentação fora de portas, tomámos a iniciativa de abordar a questão de atitude de palco, de responsabilidade na performance, de códigos preferenciais de conduta não verbal face a um público de estudantes de 1º Ciclo do Ensino Básico. Perante esta ocasião performativa, integralmente desejada e preparada pelos alunos FM 4A, a orgânica de todo o concerto pareceu respirar naturalidade e confiança, desde a comunicação com o público, passando pelo contacto entre intérpretes e pelas movimentações de palco, até à gestão de imponderáveis.

Interrupção lectiva: fim do segundo trimestre

Aula 19: 18.IV.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Memorização de versão harmonizada de *Parabéns*.

- A propósito do aniversário da directora de turma do grupo que pertence à mesma turma do 8º ano na EBT, os alunos pedem a RP para montarem uma versão da canção com várias vozes. 2) RP convoca o grupo em torno do piano e toca, frase a frase, uma voz alternativa à principal para memorização por *tutti*. A reprodução melódica faz-se primeiramente com o texto português de *Parabéns*, facilmente colocado sobre a melodia escutada no piano, homorrítmica em relação à de origem. 3) Aquecimento tonal em Fa M, com harmonização de RP ao piano e saltos melódicos idiomáticos do tema principal e do tema alternativo recém-revelado de *Parabéns*; 4) Memorização por reprodução melódica frase a frase da voz alternativa (melodia I.) com n.n. em Fa M:

melodia I.



- 5) *I* toca (por leitura) um segundo tema alternativo (melodia II.) para reprodução melódica com n.n. de ♀; o mesmo exercício repete-se com *C* ao piano; 6) *E* e, depois, *D* e *H* tocam a melodia II. para reprodução de *tutti* com n.n. em Fa M:

melodia II.



- 7) Revisão da primeira melodia alternativa entoada por um grupo com n.n.:

melodia I. ♂ + *L* e *P* ao piano (oitavas dobradas)

- 8) Montagem das duas melodias alternativas entoadas por dois grupos em simultâneo, com o texto de *Parabéns*:

melodia I. ♂

melodia II. ♀

9) Montagem das duas melodias alternativas e da melodia principal (melodia III.) entoadas por três grupos em simultâneo, com texto:

melodia I. ♂

melodia II. Altos

melodia III. Sopranos

melodia III.



- 10) Entoação individual da melodia III. com n.n. em Fa M: primeiro canta *N*, depois *B*; 11) entoação colectiva da melodia III. com n.n.: *tutti*.
2. 1) Registo individual da melodia II. em clave de Fa. Correção colectiva no quadro:



- 2) Leitura da melodia II. entoada por *tutti* com harmonização ao piano de *I* e *JA*.
3. Construção harmónica para a melodia principal de *Parabéns*.
- *Tutti*: entoação dos arpejos de I, V e IV no contexto de Fa M. 2) RP canta melodia III. enquanto os alunos procuram, por tentativa-e-erro, cantar os arpejos supra citados mais convenientes ao serviço da melodia escutada; 3) reagindo à dificuldade experimentada pela maioria dos alunos neste exercício, JA realiza um ditado fonomímico de graus funcionais, para leitura entoada em tempo real dos respectivos arpejos da T, da SD e da D, procedendo-se à harmonização guiada das melodias III. e I.. E.g.:



Reflexões

O trabalho harmónico desenvolvido nesta aula partiu da aprendizagem da versão a três vozes de *Parabéns*, ensinada pela professora a pedido de um grupo de alunos da turma.



A totalidade dos alunos aderiu prontamente à actividade de memorização de duas linhas melódicas para utilização posterior em repertório familiar. Sabemos que o ponto de partida reuniu interesse global dos alunos e a memorização fez-se com êxito, celeridade e bom nível de concentração.

A professora orientou o processo de memorização reduzindo ao mínimo a sobreposição de camadas de dificuldade. O contorno da melodia I. fixou-se após a primeira audição e reprodução vocal, tarefa facilitada pela utilização inicial do texto original, em detrimento do código notacional. De tão familiar que é o texto e o ritmo melódico desta canção, os alunos não se detiveram na situação de memorizarem uma nova melodia fazendo uso do texto verbal. A descoberta da notação para as melodias I. e II. deu-se na fase posterior à apreensão sensorial e, implicitamente, afectiva do som.

O subsequente manuseamento das melodias em trabalho de junção de vozes⁴⁵ aconteceu com notas de entusiasmo da parte dos alunos, tanto os que foram chamados para intervenções individuais como todos os que participaram

⁴⁵ Cf. 1.8) e 1.9).

integrados em grupo vocal⁴⁶. Registámos também a procura da afinação na entoação polifónica e o cuidado com o rigor na notação solfejada de cada melodia.

No exercício de harmonização da canção, em 3., destacou-se a sensação de estranheza expressa por vários alunos, por ainda não terem abordado harmonia funcional através do prisma criativo. Independentemente das dificuldades manifestadas por essa estranheza, o grupo procurou corresponder à finalidade de encontrar as harmonias que melhor servissem a melodia. A pesquisa auditiva e três hipóteses de realização de arpejos (I, IV, V) foram as ferramentas oferecidas aos alunos. Julgamos que o óbice mais evidente foi o facto de a tarefa se realizar em tempo real, como reacção directa e imediata à música que se estava a escutar. É possível que os resultados tivessem sido diferentes se o exercício fosse aplicado após um procedimento prévio de análise harmónica. Perante uma melodia familiar como *Parabéns*, os alunos poderiam começar por imaginar (por meio da audição interior, entenda-se) soluções de harmonização que poriam em prática segura, à guisa de ensaio, descartando hipóteses inconvenientes e optando por soluções sólidas (i.e. consensuais). RP, no entanto, expôs o grupo directamente ao ambiente da práxis. Dessa maneira se evidenciaram comportamentos diversos perante a mesma situação de base, que despertaram o nosso interesse: alguns alunos recuaram na iniciativa de resposta ao compreenderem que a melodia sugerida para harmonização não cedia no seu andamento; outros alunos recuaram na iniciativa de resposta por estranharem auditivamente o resultado das suas escolhas harmónicas, ficando com a sensação de perda de referenciais harmónicos para dar seguimento ao exercício; outros alunos prosseguiram até ao final, procurando novas hipóteses de harmonização depois de tentativas menos bem sucedidas, apesar do desafio imposto pela 'inclemência' do *tempo*.

Em 3.3) houve novo acréscimo da participação do grupo, numa actividade em que os alunos sentiram segurança mais substancial. A prática de harmonização por meio de arpejos funcionais fluiu com o andamento das melodias tocadas por RP. O exercício fez-se na íntegra com base na leitura. Observámos acréscimo de participação ao longo desta tarefa, mas diminuição do nível de inquietude em cada aluno. Com a palavra inquietude reportamos para uma certa agitação intelectual construtiva, que somos incapazes de medir, e detectámos em 3.2) quando cada elemento deste grupo começou a reagir ao desafio em curso.

Aula 20: 25.IV.2023. 08:45-10:30, sala 6

Feriado nacional.

⁴⁶ Cf. 1.10) e 1.11) e 2..

Aula 21: 02.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

Aula dada por JA⁴⁷.

Aula 22: 09.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

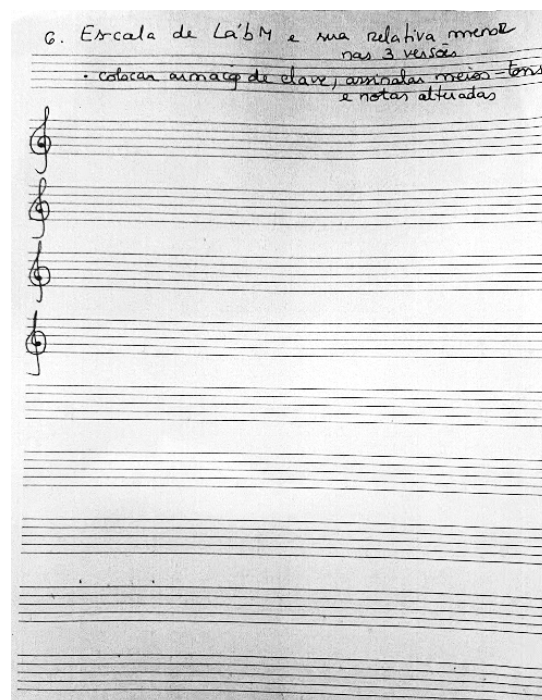
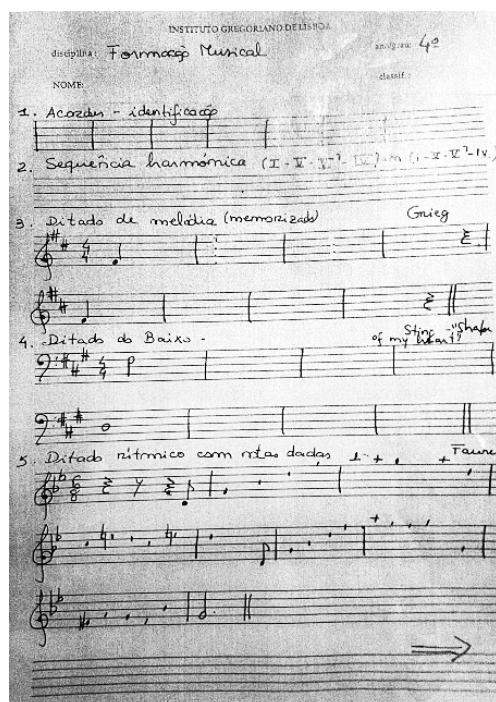
Aula dada por JA.

Aula 23: 16.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

Aula dada por JA.

Aula 24: 23.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Teste escrito.
2. Como adenda ao teste escrito, RP publicou na Classroom uma ficha de construção de acordes de 3 e 4 sons (no estado fundamental e com inversões). A publicação foi feita no dia 21.V.2023, juntamente com materiais para a avaliação oral final, com data de entrega apontada para 31.V.2023.



Legenda: em cima o enunciado para os alunos (1); na próxima página à esquerda o enunciado do professor (1), à direita a ficha (2).

⁴⁷ Cf. *infra* Relatório das aulas dadas, para esta e para as duas aulas seguintes.

Teste escrito 40 Graus - A

Acordes - identificação

PMb 7^a Dama Pma Dim Pmc Aum

Sequência harmônica

Ditado - Peçã Gyant - 'A monte da Peçã'

Ditado - Baixo - Sting 'Shape of my heart'

5. Escalas: Re^m e relativa menor nos 3 versos.
La^bA e relativa menor nos 3 versos.

DRND

1. Acordes - construção a partir da nota dacta

Atenção!!! Não podem escrever notas abaixo da que ele escreveu nem podem modificá-la.

1. 2. 3. 4. 5. 6

Pmb 7^a Dama Aum. Pmc Dim. 7^a Dama

1. 2. 3. 4. 5

Pmb Pmc Aum Pma 7^a Dama dim.

Aula 25: 30.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

Teste oral.

- O material para avaliação oral final foi publicado na plataforma da turma no dia 21.V.2023 para preparação autónoma.

- Excerto da Sonata em La M K 208, de Domenico Scarlatti (1685-1757): leitura rítmica percussiva com as duas mãos das claves de Sol e de Fa.

Teste oral

Leitura

Domenico Scarlatti (1685-1757)

rítmica com as duas mãos

Andante e costante

K 208, L. 238

44

61

2. Leitura melódica da parte do violino de *Sicilienne*, de Maria-Theresia von Paradies (1759-1824).

4

SICILIENNE

Andantino $\text{♩} = 40$

Maria-Theresia v. Paradis

Violino *p*
opt. con arched

Piano *p*, *pp*, *f*

12

© B. SCHOTT & CO. LTD. London
© Revised by SCHOTT & CO. LTD. London
All Rights Reserved
SCHOTT MUSIC PUBLISHING CORPORATION

5

p, *pp*, *f*

21

28

Interrupção lectiva: fim do terceiro trimestre.

4. Relatório das aulas dadas

As aulas que demos ao longo deste estágio na EAIGL foram planificadas a partir de concertação com a professora RP. A necessidade de trabalhar determinadas matérias e de desenvolver competências específicas junto de cada turma foi tida em consideração para a programação de actividades. As primeiras aulas que leccionámos ocorreram no segundo trimestre, após um tempo inicial de observação das dinâmicas de aula e de entrosamento com os grupos através das nossas participações informais em aula.

4.1. Turma FM 4A

Foram as intervenções informais durante as aulas que permitiram, justamente, ir conhecendo os alunos em contexto de sala de forma mais directa e relacionada. Tratou-se de vários momentos em que, a convite não previsto da professora, nos acercámos do grupo FM 4A para re-expôr conteúdos apresentados anteriormente por RP ou para trabalhar novas matérias com ou sem a participação simultânea de RP. Registámos três momentos informais com maior significação para o desenvolvimento das aulas, supra descritos no relatório das aulas dadas:

- 17.I.2023
- 31.I.2023
- 18.IV.2023

Leccionámos formalmente cinco aulas à turma FM 4A no segundo e no terceiro trimestres:

- 07.II.2023
- 02.V.2023
- 09.V.2023
- 16.V.2023
- 23.V.2023

Devemos antecipar que as nossas aulas leccionadas conheceram flutuações na produtividade, na fluência das actividades e transições, na receptividade e motivação dos alunos, na eficácia do discurso do professor e na nossa capacidade de análise *in loco* e em tempo real de todos estes aspectos. Não obstante, foi notório ao longo das aulas um ambiente de salutar descontração e livre-expressão da parte de todos os elementos do grupo, que propiciou a sua adesão a quase todas as tarefas de aprendizagem propostas. Circunstâncias houve em que esse cunho de transparência no discurso dos alunos revelou, ao invés, a sua determinação em manifestar preferência por vias alternativas de trabalho.

Aula 11: 07.II.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Treino auditivo de reconhecimento e entoação de acordes de 3 e 4 sons no estado fundamental e com inversões.

- 1) JA toca ao piano os acordes trabalhados com o grupo até este momento do 4º grau: 5d, Pm, PM, 5A e 7D. Reunidos em torno do piano, após escutarem cada acorde, os alunos começam por entoar o som da nota da fundamental, a partir do qual entoam o respectivo arpejo no estado fundamental; 2) Entoam em seguida o som da nota do baixo que escutaram no acorde tocado, para reconhecimento do estado; 3) a partir da identificação do baixo, *tutti* entoam o arpejo do acorde no estado em que foi tocado, confirmando o som e a posição da fundamental no agregado.
- 4) Entoação a 3 vozes (3 grupos) dos acordes de 3 sons abordados a partir de acordes tocados ao piano. Cada grupo de vozes canta rotativamente as 3 notas (fundamental, 3ª e 5ª) dos acordes escutados; 5) o mesmo exercício aplicado, não a partir do acorde de 3 sons escutado no piano, mas da nota da fundamental tocada por JA: os alunos escutam o som da fundamental e entoam a 3 vozes o acorde pedido por JA em cada volta.
- 6) Exercício auditivo de reconhecimento intervalar a partir do cálculo da distância entre o som da nota do baixo e o da da fundamental na 1ª inversão e na 2ª inversão de acordes de 3 sons tocados por JA. E.g.:

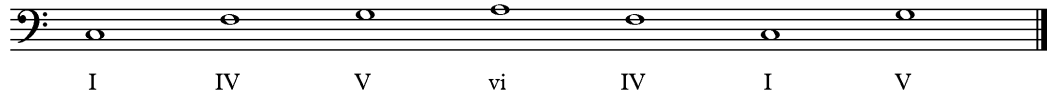
3ª descendente 4ª ascendente

estado fundamental 1ª inversão 2ª inversão

2. Exercício de reconhecimento intervalar: JA toca intervalos melódicos e harmónicos para reconhecimento auditivo. 1) *Tutti* entoam os dois sons escutados antes de responderem; 2) o mesmo exercício para entoação e resposta individual.
3. Reconhecimento de funções harmónicas.
 - 1) Entoação da escala de Do M com harmonização ao piano por JA; 2) ordenações em Do M. E.g.:

- 3) Tutti: entoação dos arpejos funcionais da T, da SD, da D e do vi com n.n. no contexto de Do M com e sem harmonização do piano em simultâneo. 4) Exercício de identificação cumulativa das mesmas funções harmónicas tocadas ao piano: JA atribui um gesto a cada função harmónica para resposta de reconhecimento auditivo rápido:
 - batida de pé no chão: T
 - costas de uma mão na testa com afectação 'enfadada': SD

- palma: D
 - mão aberta sobre o peito com afectação 'contrita': vi
- 5) Ditado de funções harmónicas e escrita da melodia de um baixo no contexto de Do M:



Reflexões

As tarefas enunciadas em 1.1), 1.2) e 1.3) ofereceram dificuldade a vários alunos. O processo de triagem auditiva e de entoação de um dos sons de um agregado de 3 ou 4 sons não foi imediato. Detectámos maior automatismo no reconhecimento dos sons da fundamental e do baixo nos acordes Pm, PM e 7D. Constatámos que, para alguns alunos, ao desafio auditivo associou-se a dificuldade conceptual de organização abstracta de um acorde de 3 ou de 4 sons em que a nota do baixo não é necessariamente a da fundamental.

O trabalho polifónico que se seguiu esclareceu dúvidas registadas antes. A turma, organizada rapidamente em três grupos vocais, passou a entoar os acordes tocados (cf. 1.4)) e, depois, os acordes sugeridos (cf. 1.5)). Aumentámos gradualmente a velocidade da actividade, produzindo tempos cada vez menores de exposição do som do acorde ou da nota no piano e, por consequência, de espera pela reacção vocal dos alunos. Observámos na generalidade dos participantes incremento da concentração e do empenho no rigor de resposta (afinação e acuidade das alturas). Optámos pelo afunilamento de conteúdos neste exercício para irmos ao encontro das dúvidas desencadeadas durante as actividades de 1.1) a 1.3). Passar da audição para a vocalização polifónica de acordes de 3 sons (extraímos o acorde 7D das variáveis) permitiu a compreensão do comportamento da 3ª e da 5ª mediante os diferentes acordes em que se enquadram. Neste exercício todos os alunos experimentaram ficar a cargo dos três sons dos acordes trabalhados, cantando-os rotativamente. Faltou trabalhar-se polifonicamente o acorde 7D

1.6) surgiu como resposta a dúvidas manifestadas pelos alunos quanto a possibilidades de raciocínio intervalar para detectar inversões de acordes. Não tendo nunca encontrado uma só forma de entendimento de conteúdos sonoros e conceptuais da música, julgamos pertinente fornecer os alunos com diferentes perspectivas, posteriormente moldadas ou adoptadas ou rejeitadas por cada um, à mercê de vontade própria e de circunstancialismos.

A propósito de circunstancialismos, a transição directa para o momento de reconhecimento de intervalos foi fruto inesperado do rumo a que a curiosidade dos alunos em 1.6) conduziu. O trabalho em 2. desenvolveu-se com um ritmo rápido de mudança de intervalo pedido e, em 2.2), de mudança de participante. Escolhemos

uma ordem aleatória para as respostas individuais, pelo que o grupo se manteve coeso e focado ao longo da actividade.

No trabalho realizado para reconhecimento de funções tonais em Do M, destacaram-se dois momentos contrastantes. Em 3.3) os alunos estavam reunidos em torno do piano e mantiveram-se determinados no cumprimento das nossas instruções, sem mostrarem dificuldade na detecção e imediata entoação dos arpejos por nós pedidos. Introduzimos um jogo de reconhecimento de funções tonais em 3.4): escutando sequências de encadeamentos harmónicos no modo M, os alunos foram convidados a coreografar cada função tonal em tempo real, a partir dos quatro códigos que propusemos. Procurámos criar géstica que transmitisse um carácter jocoso, não infantil, e fosse de execução simples e rápida. Os gestos foram inicialmente acolhidos pelos alunos com surpresa e satisfação. O jogo organizou-se cumulativamente, i.e. à medida que se sucederam as sequências harmónicas fomos acrescentando novas funções tonais para descoberta auditiva, acumulando assim respostas coreográficas. No final foram apenas quatro funções tonais para triagem, mas o envolvimento do grupo, que começou por ser praticamente unânime, decresceu ao longo da actividade, com desistências antes do fim. Alguns alunos alegaram dificuldades na coordenação motora.

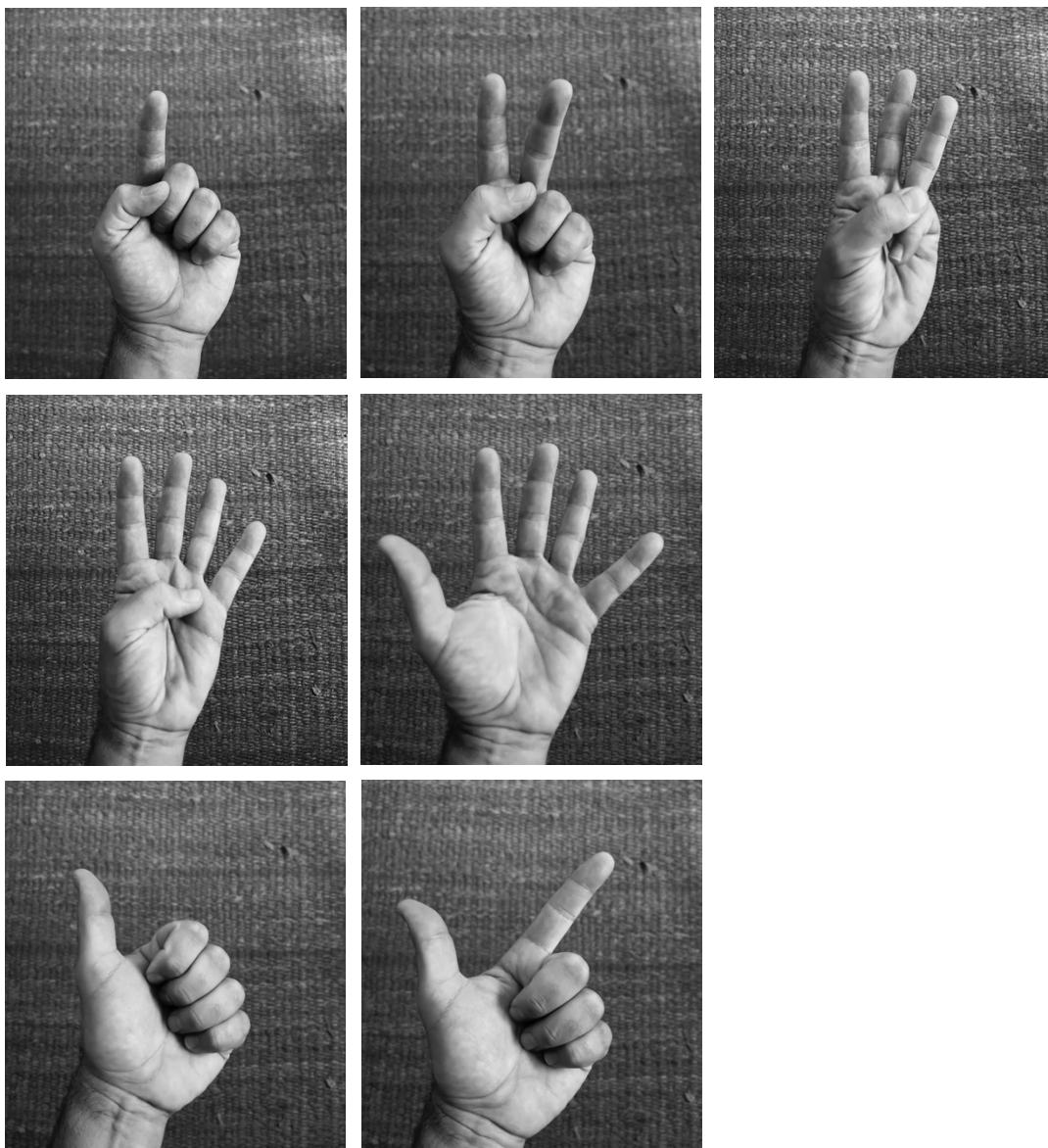
Aula 21: 02.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Contextualização tonal em Do M.
 - 1) *Tutti* em torno do piano escutam um pequeno encadeamento de acordes e, à sua interrupção no acorde do V, entoam o som do 1º grau. JA identifica-o como Do, *tutti* identificam tratar-se da tonalidade de Do M. 2) Entoação da escala de Do M e das seguintes ordenações:



- 3) Ditado melódico a partir de fonomímica: *tutti* lêem e entoam em tempo real frases melódicas com os graus da escala de Do M, ditados por indicação

gestual de JA, com harmonização ao piano; 4) O mesmo exercício aplicado a 2 vozes (2 grupos), *a cappella*⁴⁸.



2. Contextualização tonal em Do m.

1) *Tutti*: entoação da escala. JA acompanha ao piano sem mencionar a versão de Do m para cantar. Há imprecisão na afinação do sétimo grau no sentido ascendente e no sentido descendente o grupo unifica-se na versão natural⁴⁹. 2) Análise oral das hipóteses de versões que os elementos do grupo pudessem estar a considerar ao cantar em 1.1); discussão de sistematização teórica acerca da armação de clave e da tonalidade RM de

⁴⁸ Na leitura polifônica a duas vozes JA utiliza uma mão para cada grupo.

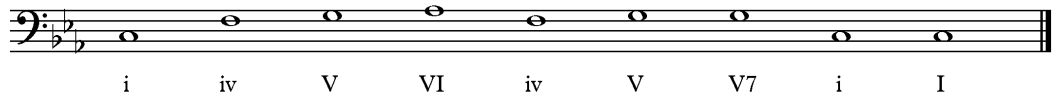
⁴⁹ Os alunos da turma FM 4A sabem que o sentido descendente da versão menor natural tem a mesma organização que o sentido descendente da versão menor melódica.

- Do m. 3) Entoação da escala de Do m na versão natural; segue-se curta revisão teórica sobre as mudanças necessárias para a versão melódica e sua entoação; por fim *tutti* entoam a versão harmónica. As três versões tiveram acompanhamento ao piano.
- 4) Ditado melódico a partir de fonomímica com n.n. em Do m para duas vozes *a cappella*, como em 1.4).
 - 5) JA toca o acorde da T, sobre o qual *tutti* cantam o arpejo com n.n., cantando afinadamente as sílabas Do-Mi-Sol-Mi-Do (nos sentidos ascendente e descendente, seguindo a direcção de gesto de JA); JA relembra que esses nomes se referem na realidade a Do-Mi bemol-Sol, convocando os alunos a confirmar a armação de clave da tonalidade corrente e a analisar as características de formação de um acorde Pm: 3^a m e 5^a P ou 3^a m + 3^a M.
3. Reconhecimento e entoação de acordes de 3 sons⁵⁰.
- JA toca outro acorde Pm em registo contrastante para reconhecimento e entoação do respectivo arpejo por tutti. JA faz associar a terminologia Pm à formação específica do acorde (com uma 5P e uma 3m), por contraste a outros acordes que, por exemplo, não têm a 5P; 2) para comparação, procede-se ao reconhecimento e entoação dos arpejos de acordes 5d tocados no estado fundamental em várias regiões do piano por JA; 3) entoação de arpejos 5d a partir de uma nota dada no piano (a nota da fundamental); 4) JA pede para grupo modificar os sons do último arpejo 5d por forma a transformá-lo de volta num arpejo Pm, depois PM, depois 5A; 5) entoação de arpejos 5A a partir de uma nota dada no piano.
4. Reconhecimento e entoação de acordes de 4 sons⁵¹.
- 1) JA introduz o acorde 7D para reconhecimento, compreensão analítica e entoação do respectivo arpejo por tutti; 2) I toca no piano a nota Do como fundamental de um acorde 7D e o grupo entoam o respectivo arpejo (no fim I toca o acorde completo para correcção da afinação); G toca a nota Fa como fundamental para repetição do treino.
5. Reconhecimento de funções harmónicas no contexto de Do m.
- 1) *Tutti* (o grupo senta-se e JA aproxima o piano da zona das cadeiras): entoação da escala de Do m na versão harmónica. 2) reconhecimento dos acordes e entoação dos respectivos arpejos das seguintes funções tonais em Do m: i, V, V7, iv, VI. Os arpejos são tocados no estado fundamental e cantados com n.n.. Após entoarem cada arpejo, os alunos respondem colectiva ou individualmente a questões de teor analítico, recordando, por exemplo, a razão pela qual os acordes do V e do VI são PM e o do iv é Pm, associando as suas respectivas notas à armação de clave de Do m. 3)

⁵⁰ Este exercício é praticado sem n.n., com sílaba neutra, seguindo a direcção gestual de JA após audição de cada acorde ou de cada som isolado no piano para construção entoada de arpejos de 3 sons no estado fundamental.

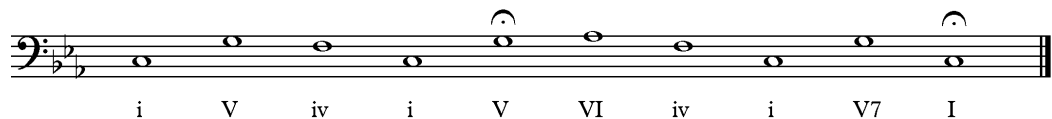
⁵¹ Este exercício é praticado com n.n., incluindo eventuais alterações necessárias.

Depois da interrupção do intervalo, JA toca encadeamento de acordes em Do m para reconhecimento das funções tonais em tempo real; alunos respondem cantando a nota do baixo que escutam, que é a nota da fundamental de cada acorde:



4) O último acorde é comparado com o penúltimo; após os alunos reconhecerem tratar-se do acorde do primeiro grau com mudança da 3^a, JA explica e mostra no piano exemplos do gesto picado em situações cadenciais conclusivas.

- 5) Ditado de funções harmônicas + escrita do baixo + reconhecimentos cadenciais:



O exercício começa com o registo do baixo, com notação não medida, cuja primeira nota é dada *a priori*, assim como as *fermate* a assinalar os dois momentos cadenciais. A correcção realiza-se cantando (*tutti*) o baixo em simultâneo com os encadeamentos tocados no piano. A segunda fase do exercício segue com o registo das funções tonais associadas a cada nota do baixo; o grupo constata, antes da audição para a escrita, que a sequência tem início no acorde m da T e que termina com o acorde M da T, em gesto picado de cadência. A correcção é escrita no quadro por *H*; com monitorização de JA e de elementos do grupo, *H* esclarece imprecisões a respeito do grafismo do iv (não IV) e do penúltimo acorde (V7, não V).

6. Leitura melódica da linha do violino de *Sicilienne*, Maria-Theresia von Paradies (1759-1824).
 - *Tutti* em torno do piano. JA distribui partituras. Análise visual de elementos indicativos da tonalidade de Mi bemol M: armação de clave e harmonia do piano no primeiro compasso; 2) Tutti entoam a escala de Mi bemol M e logo seguem para a leitura dos três primeiros sons da parte do instrumento solista. Perante dificuldade na apreensão do som certo do 6^o grau descido (Do bemol), JA compara os sons do Do natural, expectável no contexto de Mi bemol M, e do Do alterado para tomada de consciência e correcção.

- 3) Antes da leitura melódica, E, questionado por JA, recorda o significado da indicação de compasso 6/8 ('binário composto', *sic.*). 4) Entoção da

melodia do violino com acompanhamento do piano. Na primeira leitura JA detém a actividade no fim da primeira frase (compasso 4), perante problemas de afinação e de alturas manifestados por quase todos. Não corrige, mas força uma suspensão na acção, convocando o grupo à concentração e à leitura interior destes primeiros 4 compassos.

5) Leitura à segunda vista dos 4 primeiros compassos, com acompanhamento do piano obedecendo a um ritmo de variação harmónica de semínima pontuada e a um andamento mais alargado que a indicação na partitura. 6) A terceira leitura, com ornamentações retiradas e mantendo um andamento lento, avança até ao compasso 8; a melodia foi mais fluente, mas a maior parte dos alunos mostrou pouco à-vontade na região dos vértices agudos que ocorrem nos compassos 6 e 7, pelo que JA sugere que se faça nestas regiões, à excepção dos sopranos, transposição para a oitava inferior, de maior conforto vocal para a maioria dos alunos. O *tempo* teve constantes cedências. 7) Com o propósito de colmatar a irregularidade do balanço, a leitura seguinte é realizada percutindo a pulsação ao mesmo tempo (alguns alunos marcam gestualmente o padrão do compasso). O grupo faz a leitura da primeira parte da obra (compassos 1-10), repetindo-se os compassos 8-10 para correcção da melodia (e.g. salto descendente de Sol para Si natural no momento cadencial final) e da afinação do Re bemol na descida para a região da D de Do m (cf. compasso 9).

- 8) Nos instantes finais da aula, JA isola a transição do compasso 9 para o compasso 10 para análise melódica suportada pela modulação harmónica à Rm. Os alunos associam a nota Si natural à 3ª do acorde do V de Do m e à S desta tonalidade de chegada.

Reflexões

Retirámos desta aula dois focos principais de interesse, a saber, a qualidade interpretativa e o entusiasmo dos alunos.

Considerando o desenvolvimento da aula, a qualidade interpretativa prende-se sobretudo à produção sonora e à afinação, neste caso vocal. Houve flutuações evidentes nestes campos ao longo dos 90 minutos. A turma FM 4A tornou visível a associação directa entre qualidade do som e consciência sonora. Parte substancial das imprecisões, hesitações e erros produzidos no que a consecução de notas e afinação de notas diz respeito deveu-se a indefinições ou erros conceptuais relativos ao som trabalhado. Verificámos em diversos momentos que a performance ganhou acuidade nas alturas pretendidas e na afinação depois de os alunos compreenderem as características funcionais do som que lhes era pedido (e.g. de notas específicas alteradas, do temperamento de um acorde, do direccionamento de uma frase melódica modulante).

Tendo experimentado actividades fluentes e outras com bloqueios no decorrer da aula, o grupo atravessou estados díspares de motivação. Não obstante, participámos de um ambiente de descontração e bem-estar consistente, observável tanto no discurso e livre-intervenção dos alunos, como na eloquência da sua linguagem não-verbal.

Assinalámos a primeira mudança de atitude vocal em 1.3), coincidente com o início da entoação a partir de leitura. Em 1.1) e 1.2) os alunos começaram a aproximação tonal ao universo de Do M mediante padrões de melodia expectável cantados com um preenchimento harmónico exuberante no piano. Ao invés do que prevíamos, sobressaíram problemas de afinação e emissão demasiado forte do som. Este resultado melhorou progressivamente quando se passou à leitura de graus da escala organizados em motivos melódicos inesperados, por serem ditados gestualmente por nós em tempo real. O factor imprevisibilidade derivado da leitura pareceu favorecer a concentração do grupo e o desempenho vocal.

A exploração de duas melodias em simultâneo desenvolvida em 1.4) - e mais tarde em 2.4) - a partir da leitura de fonomímica promoveu a audição polifónica: o resultado foi um crescente controlo da intensidade do som e da afinação melódica na construção de polifonia por parte dos dois grupos vocais.

A propósito da leitura por fonomímica, assumimos desde já a simplicidade da nossa codificação dos sons. Os gestos são de referência numeral, em associação directa com os graus da escala diatónica. Por motivos de ordem técnica, o sexto e o sétimo graus são representados com uma só mão⁵². Não desenvolvemos fonomímica específica para as diferentes organizações sonoras nem recorremos a codificação de n.n., mas sim de graus da escala, automaticamente transponíveis para qualquer

⁵² Cf. últimas duas ilustrações em 1.4).

tonalidade ou modalidade⁵³. Realçamos também que o código gestual aplicado é idêntico ao código que utilizámos para funções tonais na aula de FM 4A de 18.IV.2023⁵⁴; o contexto pedagógico tão distinto entre os dois momentos não trouxe quaisquer confusões epistemológicas para os alunos.

Na entoação das versões da escala de Do m, em 2.3), o 7º grau no sentido ascendente da versão natural foi de afinação incerta e JA não o corrigiu em tempo justo; as hesitações observadas no 3º e no 6º grau na versão harmónica foram devidamente detectadas e corrigidas.

Como mencionámos nos comentários iniciais a esta sessão, o progresso da qualidade de resposta por parte dos alunos pareceu derivar de esclarecimentos fornecidos (por JA e também por vários elementos da turma) antes da acção. Referimo-nos a esclarecimentos de ordem teórica que antecipámos à leitura ou à resposta entoada de entidades sonoras pedidas. Assim aconteceu nos exercícios de reconhecimento e entoação de acordes, em 3. e em 4. O mesmo foi aplicado ao trabalho de reconhecimento de funções tonais (e entoação de arpejos de funções tonais), em 5, e à leitura de melodia acompanhada, em 6.

Cultivou-se nesta aula a prática de análise sistemática (previamente ou durante as actividades), o que, admitimos, pode ter significado um ritmo de fluxo performativo frequentemente entrecortado por parêntesis de conteúdo teórico. Apesar disso, julgámos necessária a conjugação entre análise e prática musical como meio efectivo de desenvolver a consciência do som no sentido estrito, da música no sentido lato.

Em 5.3) introduzimos o movimento picado, dando-o a escutar e analisar como gesto composicional e interpretativo comumente escolhido para situações de cadências conclusivas. *L* e *P*, a este propósito, remetem o fenómeno para a cadência final de 'Propter Magnam Gloriam Tuam', *in Gloria em Re M*, RV 589 de Antonio Vivaldi (1678-1741); explicam que a resolução para a 3ª M do último acorde é feita pelo Alto, a sua voz. As duas alunas cantam esse momento do número, acompanhadas harmonicamente por nós. Devemos acrescentar que este instante convocou a curiosidade e atenção de todos, pois a quase totalidade da turma está familiarizada com a obra, por tê-la cantado em Coro.

Em 5.5) salientamos que faseámos o exercício da escrita de um baixo e das funções harmónicas a ele associadas por este género de ditado não ter sido realizado anteriormente pelos alunos da turma. O ritmo com que decorreu esta actividade fez-nos compreender que a escolha de dividir o ditado em duas fases de escrita acabou por revelar-se favorável para os alunos (não maçadora, como receáramos), proporcionando-lhes tempo para audição interior da linha melódica do baixo e, a seguir, da estrutura harmónica da frase. Foram os alunos que verbalizaram necessitar desse tempo. Na correcção cantada do baixo, *tutti* cantaram primeiro cada nota, ouvindo-se só depois de cada ataque vocal o

⁵³ Acrescentamos a diferença desejada de oitava vocal, levantando ou baixando a mão.

⁵⁴ Cf. Relatório das aulas observadas, Turma FM 4A, 18.IV.2023, 3. 3).

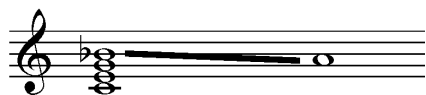
respectivo ataque harmónico no piano. Quando se procedeu à correcção da identificação das funções harmónicas, fez-se uma revisão gráfica prévia das cifras funcionais, para distinção entre acordes PM e acordes Pm.

O trabalho com a obra da austríaca Maria-Theresia von Paradies⁵⁵ incidiu sobre leitura de notas em contexto tonal e afinação. Lateralmente, tratámos de problemas de ritmo, em 6.6), que surgiram como consequência de problemas de melodia.

Em 6.4), ante uma leitura melódica a assinalar muitas fragilidades na compreensão de alturas e na afinação, a que se juntaram dificuldades na manutenção do *tempo* e no rigor de células rítmicas, escolhemos proceder a uma paragem estratégica, uma paragem literal do gesto, do movimento corporal, da voz e do olhar. Pudemos verificar que esta paragem promoveu entre os estudantes a atitude de concentração e de focagem na partitura. Na leitura que se seguiu, em 6.5), os erros melódicos e de afinação foram corrigidos. Em 6.6) e em 6.7) também as imprecisões na leitura do ritmo da melodia foram acertadas, uma vez retiradas do exercício de leitura as ornamentações, que, nesta fase de abordagem, mais representavam uma camada extra de dificuldade que uma ajuda para a direcção da melodia. Em 6.7) notámos ainda uma tendência residual para o grupo atrasar no *tempo*, mas desta vez o piano não cedeu e a pulsação marcada pelos alunos ajudou-os a retomar o *tempo primo* e a manter foco no contorno da melodia até ao compasso 10 (final da primeira secção).

Aula 22: 09.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

1. Reconhecimento de acordes de 3 e de 4 sons tocados ao piano por JA (*tutti* em torno do piano).
 - 1) Seguindo a direcção gestual de JA, *tutti* cantam o arpejo dos acordes que não reconheceram no imediato, classificando-os em seguida e relembrando como são constituídos.
 - 2) tendo-o feito em relação ao acorde 7D, JA pede ao grupo para cantar o arpejo e a sua resolução melódica dentro de um contexto tonal imaginado, em que os sons do arpejo 7D são os do acorde do V7 e os sons da resolução pertencem ao acorde do I. A aluna B canta a seguinte resolução:



- 3) com o intuito da aproximação ao tonalismo para aplicação do acorde 7D, *tutti* entoam a escala de Sol M, em seguida, com n.n., as notas do acorde do I, do acorde do V, do acorde do V7⁵⁶; JA remete a audição para o gesto de resolução de B, que *tutti* cantam:

⁵⁵ Cf. 6..

⁵⁶ *Tutti* cantam as notas dos acordes como arpejos. JA dirige gestualmente a entoação das notas dos acordes mostrando com as mãos o lugar da altura de cada nota, no sentido vertical ascendente e descendente.



2. Reconhecimento de inversões de acordes de 3 sons.

- 1) Aproveitando esta resolução para a 3ª do acorde, que levou *P* a cantar



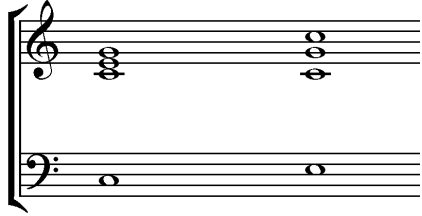
e *B* a reconhecer nesse arpejo a 1ª inversão do acorde de Sol-Si-Re, prossegue-se para o exercício de reconhecimento do estado de acordes PM e Pm tocados por JA. Algumas audições despertam divisão de opiniões, pelo que JA repete os acordes para entoação arpejada e busca da resposta certa. 2) *D* explica a dificuldade que experimenta no reconhecimento do som da fundamental nos acordes invertidos. JA toca um acorde PM invertido para o aluno procurar auditivamente os sons do baixo e da fundamental. O exercício é expandido a todo o grupo, de que sobressaem alguns participantes que acompanham a pesquisa auditiva. Conduzido por RP e por JA, *D* acaba por cantar os sons certos da fundamental e do baixo, concluindo tratar-se de uma 1ª inversão. 3) O acorde seguinte (Pm na 2ª inversão) tocado por JA também desperta dúvidas nos ouvintes quanto aos sons certos da fundamental e da nota do baixo. Por curto questionário oral, revê-se a formação dos acordes com 3 sons, respondendo-se à questão de *N* 'O que significa a fundamental?' e esclarecendo dúvidas latentes sobre a razão terminológica de os outros sons se chamarem 3ª e 5ª⁵⁷.

3. Reconhecimento da qualidade das 3as e das 5as dos 4 tipos de acordes de 3 sons estudados.

- 1) JA toca acordes Pm, PM, 5d e 5A (no estado fundamental e com inversões) e pede individualmente a cada aluno para classificar a 3ª ou a 5ª. 2) JA toca dois acordes diferentes (e.g. Pm/5d) e pede a cada aluno para explicar o que mudou no som (e.g. a 5ª desceu).

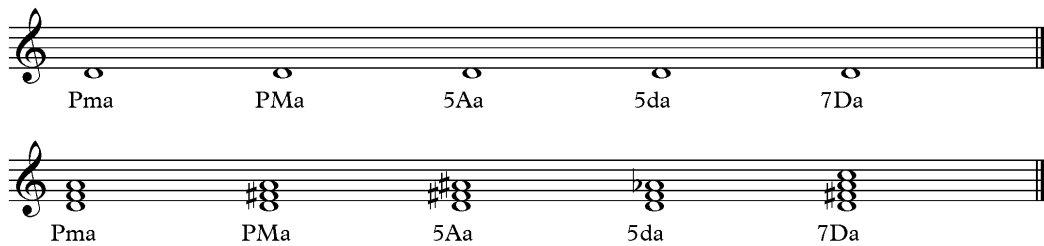
⁵⁷ Os alunos deram a entender uma certa desordem de ideias relacionadas com a formação de acordes, confundindo a terminologia de segunda nota do acorde com a 3ª e de terceira nota do acorde com a 5ª.

- 3) Continuando o mesmo exercício de triagem da diferença entre dois blocos harmónicos, JA pede a *D* para explicar a diferença entre os dois ataques seguintes:



A distinção foi discutida em conjunto com o grupo e o consenso deu-se: depois de se excluírem mudanças na 5ª e na 3ª, ficou compreendido (para *D* também) que se tratou da passagem de um acorde PM do estado fundamental para a 1ª inversão.

4. Construção de acordes a partir de uma nota dada para o baixo.
 - 1) Por questionário oral, JA regista no quadro a realização dos acordes a partir do baixo e do estado sugeridos:



- 2) Prossegue-se com a escrita de acordes de 4 sons invertidos⁵⁸, utilizando o exemplo do acorde 7D supra-construído como ponto de partida:

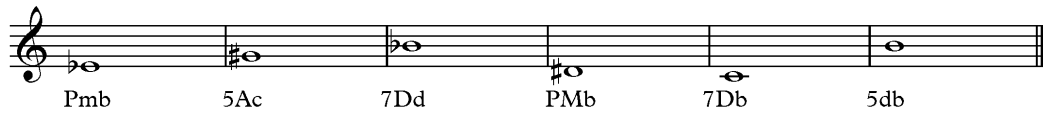


- 3) Continuando o trabalho colectivo de construção de acordes invertidos, JA orienta e regista no quadro as respostas dos alunos, mediante o processo sistemático de identificação oral das notas exactas da fundamental, da 3ª e da 5ª para cada um dos seguintes acordes:



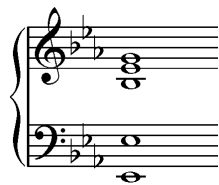
⁵⁸ À medida que se sucedem inversões no enunciado escrito no quadro, JA explica a terminologia utilizada: a = estado fundamental; b = 1ª inversão; c = 2ª inversão; d = 3ª inversão.

- Para casa: construção escrita de acordes invertidos.

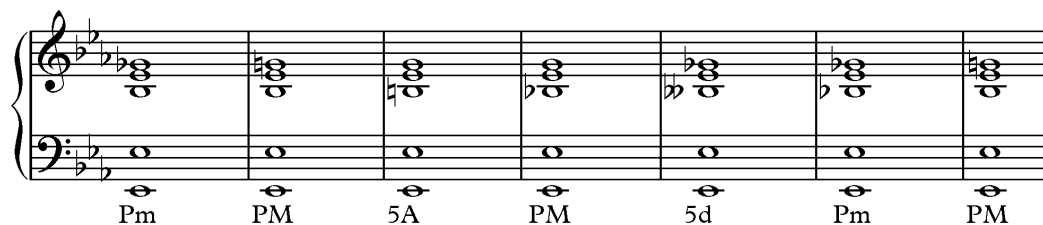


5. Leitura melódica da parte do violino de *Sicilienne*, Maria-Theresia von Paradies (1759-1824), começada na aula anterior⁵⁹.

- 1) JA convoca o grupo para a zona do piano e pede a partitura da obra para dar início à próxima tarefa. Até congregar-se a totalidade dos alunos com o material em mãos e em atitude de silêncio e disponibilidade auditiva, passaram três minutos e quarenta e oito segundos.
- 2) Estabelecidas as condições de disponibilidade auditiva no seio do grupo, JA toca o primeiro acorde do acompanhamento, pedindo ao grupo, já disposto em redor do piano, para classificar o acorde escutado:



Dá-se seguimento ao exercício de reconhecimento auditivo de acordes a partir da modificação feita ao acorde PM (Mi bemol M) inicial; a resposta (oral) é colectiva.



- 3) Regressando ao acorde de Mi bemol M, *tutti* entoam o seu arpejo e a escala como curto momento de preparação para a leitura da melodia. 4) *Tutti*: leitura da melodia da linha do violino com acompanhamento do piano; a primeira parte é lida com a barra de repetição e, na primeira vez, sem o uso da ornamentação, escrita por extenso (e.g. compasso 2) ou na forma abreviada (e.g. compasso 3). Na repetição, erros em saltos melódicos⁶⁰, hesitações nos necessários saltos vocais de oitava⁶¹ e imprecisões na

⁵⁹ Cf. 02.V.2023, 6..

⁶⁰ E.g. no compasso 9, salto descendente Sol-Si bequadro; JA relembra chegada ao acorde de Do m no compasso 10 como ponto tonal de repouso do movimento melódico descendente do violino, através do qual Si bequadro se assume como S da Rm de Mi bemol M.

⁶¹ Por conveniência de tessitura, foi fixado um salto para a oitava inferior no compasso 6, na semicolcheia Mi, e de novo a subida de oitava na colcheia Si bequadro no compasso 9.

regularidade e no cumprimento do *tempo* indicado foram mitigados; nesta segunda vez, colocaram-se na voz os motivos ornamentais escritos para o violino.

Reflexões

O trabalho central desta aula incidiu sobre reconhecimento, entoação e construção de acordes de 3 e 4 sons. A opção partiu da necessidade programática expressada pela professora RP de associar o treino auditivo à compreensão teórica desta matéria.

Observámos flutuações na concentração do grupo ao longo das actividades. Pareceu-nos que os conteúdos abordados foram acolhidos com pouco interesse por parte significativa dos alunos, ora pelo formato desvinculado da experiência directa com repertório, ora pelo ritmo das actividades (i.e. a velocidade da articulação entre a nossa exposição e a execução das tarefas por parte dos alunos) ter sido irregular e, em vários momentos, indesejado (demasiado lento).

Em 1.2), por exemplo, confrontámo-nos com alguma confusão de ideias e distração de vários elementos do grupo. Começámos por tocar e integrar o acorde 7D em contexto tonal, como acorde do V7, e perguntámos logo à partida qual seria o som da T respectiva. A pergunta foi precipitada face à ausência de contexto tonal prévio. A conversa de pendor abstracto não teve suporte escrito, que poderia ter ilustrado o encadeamento V7-I, bem como o movimento melódico de resolução sugerido inicialmente por *B*. A estratégia de associarmos o tonalismo à formação do acorde 7D, de eficácia questionável, fundamentou-se na exposição realizada por *B* e *C* na aula de 15.XI.2022 e pretendeu, em tempo real, aproveitar o gesto de resolução melódica sugerida por *B*⁶².

A transição para 2. não foi planeada por nós, mas aproveitou a intervenção vocal de *P*. Observámos nesta actividade uma participação desigual dos elementos em torno do piano, com diferentes níveis de foco⁶³ e qualidades de resposta.

Em 2.2) procurámos ir ao encontro das dúvidas verbalizadas por *D* a respeito do processo de audição da fundamental em acordes invertidos. Propusemos a audição do acorde de Re M na 1ª inversão em posição larga para reconhecimento e entoação dos sons do baixo e da fundamental.



⁶² Cf. 1.2).

⁶³ Não sendo o *foco* um elemento facilmente mensurável em sala de aula, detectámos que cerca de metade dos alunos se manteve ligada ao trabalho de triagem auditiva e análise oral, por contraste com o restante grupo, cujas linguagens corporal e verbal revelaram desconexão total ou parcial em relação ao assunto que se explorou.

O processo de *D* entoar, compreendendo, os sons correctos foi demorado, por insistência e condução nossa. Alguns elementos da turma foram coniventes no percurso perceptivo de *D*, mostrando interesse e dando contribuições de estratégia auditiva para a tarefa ser bem sucedida. O ambiente geral sofreu, nesta actividade, de heterogeneidade quanto à atitude perante a construção da aprendizagem, sinal inequívoco de desmotivação presente em parte dos alunos.

Voltámos mais tarde, em 3.3), a testar reconhecimento de inversões junto de *D*, deliberadamente sem anunciar que a triagem auditiva já não incidia sobre acordes diferentes⁶⁴. Não tendo feito reconhecimento imediato, *D* identificou com correcção a mudança de estado fundamental para 1ª inversão do mesmo acorde.

Os exercícios de 4. foram enformados de estratégia analítica sistemática de busca das notas da fundamental, da 3ª, da 5ª e da 7ª (nos casos de acordes de 4 sons) para todos os acordes enunciados. Escolhemos um procedimento de resposta que mostrasse uma aproximação por passos, que fomos sempre repetindo acorde após acorde, como um método facilmente compreensível e memorizável pelos alunos. Para este grupo em particular, detectámos na repetição do *modus operandi* de resposta um factor bloqueador do envolvimento dos alunos, mais do que inspirador para aquisição de automatismos.

Não obstante a presença de ruído visual conferido pela linguagem não verbal dos alunos durante as actividades referentes a reconhecimento e construção de acordes, foi-nos possível verificar em vários elementos desacerto entre capacidade de reconhecimento auditivo e entendimento teórico. Por exemplo, em 4.1) *P* expôs dúvida quanto ao intervalo de 7ª constante no acorde 7D, mostrando confundir a terminologia 'sétima da Dominante' com o tipo de 7ª. Nós esclarecemos que 7D não é um intervalo de 7ª mas sim a nomenclatura convencionada para o acorde, discutível na sua abrangência mas com génese na organização do tonalismo. Perante a pergunta de *P* 'A 7ª não pode ser M no acorde 7D?', mostrámos ao piano a comparação entre os dois seguintes acordes:

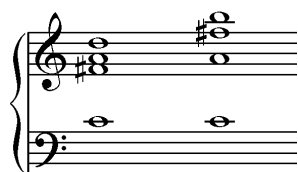
The image shows two musical staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The 7M chord is represented by notes F#4, A4, C5, and E5. The 7D chord is represented by notes F#4, A4, C5, and G5. The notes are written as whole notes.

Quanto à pergunta de *B*, em 4.2), sobre qual a diferença entre a 1ª inversão e o estado fundamental, tratando-se das mesmas notas, respondemos que se trata exactamente do mesmo acorde, em que muda a nota que está em baixo (a nota do baixo). *RP* secundou-nos, recordando que é o baixo que determina a inversão em que o acorde se encontra. No caso do acorde Re-Fa sustenido-La-Do, mostrado como exemplo, Re é sempre a fundamental, Fa sustenido é sempre a 3M sobre o

⁶⁴ Ao invés do que fizéramos em 3.2).

Re, La é sempre a 5ª sobre Re e Do sempre a 7ª sobre a fundamental, independentemente da ordem pela qual são colocadas no pentagrama.

Respondendo a P, sublinhámos que a ordem das notas sobre o baixo é arbitrária:



7Dd

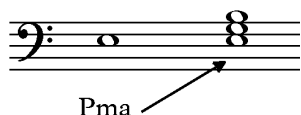
O arranque para as tarefas de 5. foi moroso, talvez porque momento subsidiário de alguma aridez que caracterizou os procedimentos da actividade anterior. Entre o momento em que convocámos o grupo para se deslocar até ao piano e o início do trabalho com todos disponíveis houve, como descrevemos em 5.1), quase quatro minutos de algum ruído e movimentação de alunos esquecidos das partituras no lugar ou a enviar para o grupo de WhatsApp da turma uma fotografia do registo feito no quadro do trabalho para casa. Durante esse tempo começámos a tocar a parte do piano de *Sicilienne*, com o intuito de atrair a atenção dos alunos para a obra, coisa que foi acontecendo lentamente. Estando a maioria - não a totalidade - reunida em torno do piano, pedimos para o grupo classificar o primeiro acorde do acompanhamento. Neste momento estavam instaladas ainda algumas conversas paralelas, bem como movimentação de alunos em busca de partituras, sendo então notório que ainda não se propiciava o seguimento para qualquer acção. Anunciámos então que interromperíamos tudo e aguardaríamos por que todos estivessem prontos. Esta paragem por nós encenada revelou aos participantes juvenis um sinal de utilidade: mostrámos ostensivamente a ausência de sinais corporais e vocais de comunicação e esse silêncio cativou o grupo para se juntar a nós na mesma postura, em torno do piano, com partituras organizadas e com os olhos e os ouvidos postos em nós por fim.

A concentração da globalidade dos alunos foi crescendo em 5.2). A actividade assumiu um ritmo rápido na mudança dos acordes, facto que parece ter constituído um desafio de aprendizagem, à guisa de jogo de resposta súbita, apesar de ainda desvinculada do contexto tonal da peça.

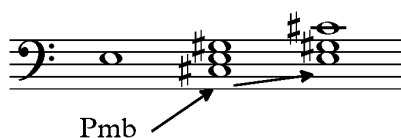
A leitura melódica propriamente dita ocupou uma parte diminuta da aula, ao invés do plano inicial. Em 5.4) os alunos foram conduzidos na leitura como acto de construção faseada e paulatina da identidade da melodia da primeira secção de *Sicilienne*. O processo de conhecimento da melodia avançou devagar, com recuos e correcções supra-descritos. Não nos foi possível prosseguir para a segunda secção da obra mas as evoluções registadas nos alunos ao longo desta actividade mostraram-nos trabalho de sedimentação bem sucedido.

Aula 23: 16.V.2023. 08:45-10:30, sala 6

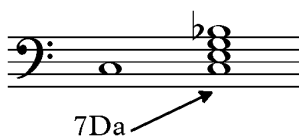
1. Revisão teórica sobre construção de acordes de três e quatro sons.
 - 1) *D*, *N*, *A* e *P* expressam dúvidas quanto a reconhecimento auditivo do som da fundamental em acordes invertidos e construção de acordes, assuntos trabalhados connosco na aula anterior. 2) *JA* procede a rápido questionário oral, proposto ora ao grupo todo, ora a alunos escolhidos aleatoriamente: anunciando a nota para a fundamental, *JA* pede as notas resultantes para formar os acordes pretendidos, revendo-se a organização intervalar da terceira e da quinta na sua relação com a fundamental e na relação de umas com as outras em sobreposição (e.g. um acorde 5A é formado por duas 3M sobrepostas⁶⁵). 3) *RP* acrescenta que enviará para a Classroom uma sistematização teórica desta matéria. 4) *D* pergunta se em exercício escrito de construção de acordes é possível alterar a nota da fundamental. Como resposta *JA* mostra com exemplo escrito que a fundamental não pode ser alterada se o acorde pedido se encontrar no estado fundamental:



Nos casos de construção de acordes invertidos com a nota do baixo dada (que não pode ser modificada), torna-se necessário encontrar a nota da fundamental, a partir da compreensão da sua relação com o baixo:



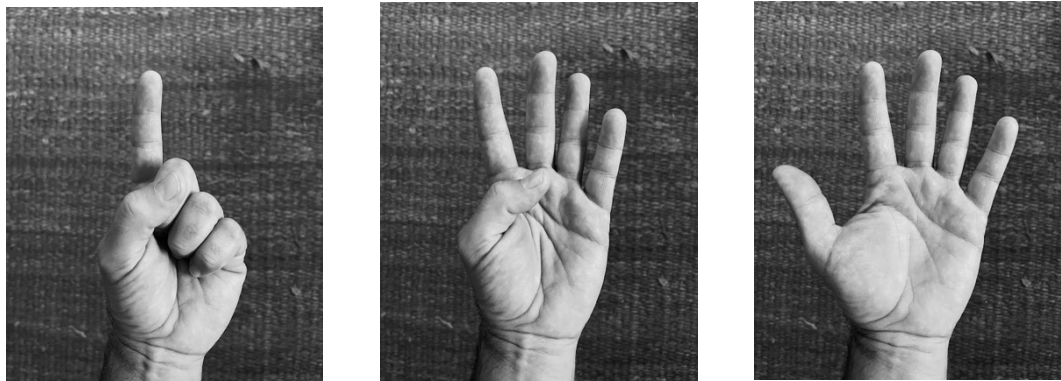
- 5) *P* pede esclarecimento sobre a construção do acorde 7D, no que concerne à sobreposição de terceiras. *JA* dá como exemplo de análise o seguinte acorde:



Em grupo é feita a análise intervalar de cada nota com a do baixo (neste caso a fundamental) e da sobreposição de terceiras (a partir do baixo, uma 3M e duas 3m) como lógica constituinte deste acorde de 4 sons. 6) *H* pergunta porque não pode a 7ª deste acorde ser Si natural; *JA* toca o acorde resultante da hipótese levantada por *H* (7M), comparando-o com o acorde 7D e pedindo-lhe para identificar a diferença (i.e. o tamanho da 7ª).

⁶⁵ No caso da formação de acordes, referimo-nos a sobreposição intervalar partindo da verticalidade do aspecto gráfico dos acordes escritos em pentagrama.

2. *Tutti* em torno do piano: entoação com n.n. da escala de Fa sustenido m nas versões natural, melódica e harmónica.
 - 1) Após a entoação das versões natural e melódica, JA pede ao grupo para a entoação ter em consideração as notas alteradas na versão melódica (e.g. Fa sustenido, Sol sustenido, etc.). Vários alunos revelam hesitações na nomeação cantada das alterações, pelo que se revê a armação de clave da RM de Fa sustenido menor. A entoação, por segunda vez, da escala na versão melódica decorre sem incidentes de afinação e de nomeação das notas alteradas nos sentidos ascendente e descendente. Na versão harmónica, cantada em terceiro lugar, houve de novo hesitações quanto às alturas, nomeadamente do sexto grau da escala (vários alunos cantaram a nota Re sustenido, à semelhança da versão anterior); revê-se a organização harmónica da escala, JA recorda a sensibilização do 7º grau (Mi sustenido); *tutti* entoam de novo esta versão, sendo necessária a correcção da afinação do 7º grau no sentido descendente.
3. Reconhecimento de funções harmónicas no contexto de Fa sustenido m.
 - 1) *Tutti*: entoação dos arpejos da T (i), da SD (iv), da D (V), da 7D (V7) no contexto de Fa sustenido m (versão harmónica). JA pede em seguida para o grupo entoar o arpejo do 5º grau com a 7ª M, após o qual explica tratar-se do arpejo 7M, abordado antes aquando da intervenção de H⁶⁶.
 - 2) JA toca no piano sequência com os acordes dos graus funcionais i, iv, V e V7, que *tutti* identificam em tempo real com resposta gestual, já conhecida e recordada antecipadamente por JA⁶⁷:

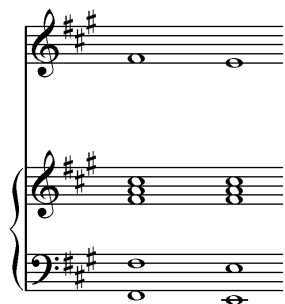


4. *Tutti*: entoação de sequência melódica em Fa sustenido m com acompanhamento ao piano.
 - 1) A pedido de JA, o grupo, ainda em torno do piano, entoa o movimento descendente da nota do 1º grau para a do 7º grau, escutando ao mesmo tempo o encadeamento do acorde do 1º grau (i) seguido do mesmo com a 7ª m (i7d). Verifica-se hesitação inicial dos alunos na altura exacta do 7º

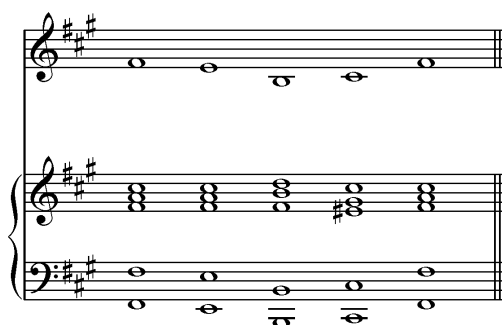
⁶⁶ Cf. 1.6).

⁶⁷ Cf. 18.IV.2023, 3.3). Desta vez JA introduz o acorde de 7D como função harmónica a triar, sugerindo a sobreposição percutada da outra mão (também aberta) ao gesto de V. Os acordes são tocados no estado fundamental com o baixo duplicado.

grau: cerca de metade canta Mi natural e os demais cantam Mi sustenido; é um diferendo de curta duração, pois o grupo auto-corrige o som da nota pretendida, por influência da harmonia sustentada por um baixo audível:



2) Perante as hesitações de afinação e de altura absoluta do som da nota Mi natural, repete-se o encadeamento com as mesmas notas na voz e avança-se descendente para a entoação do 4º grau, seguido do 5º e retomando o 1º:



O salto descendente de Mi para Si oferece dificuldade, notando-se em alguns estudantes propensão para cantarem um salto de 3m; JA canta esse som nomeando-o Do sustenido e o grupo corrige a altura para Si, sempre com o acompanhamento do piano. JA faz repetir o movimento das três primeiras notas por três vezes, até os alunos evidenciarem consciência do som pretendido da nota Si, alcançado por salto de 4P descendente, corrigindo-o autonomamente, mas sem alcançar a precisão melódica no salto.

3) Retomando a segunda parte da aula após o intervalo, JA aproxima o piano da zona das cadeiras onde se sentaram *tutti* e revê a sequência de notas, desta vez entoadas sem imprecisões:

4) JA explica que estas notas memorizadas constituem o movimento de um baixo, sobre o qual a sua mão direita toca acordes pertencentes à tonalidade de Fa sustenido m.

5. Audição de excerto de ‘Shape of My Heart’, Sting (n.1951)⁶⁸. Ditado memorizado de melodia de baixo e de melodia solista.

- 1) Após primeira audição, alguns alunos identificaram o autor, mostrando satisfação pelo tema escolhido para audição. JA contextualiza cronologicamente o cantor e a canção no âmbito da produção musical a solo de Sting; pede também que *tutti* canalizem a audição para o movimento do baixo, enquadrado na complexidade da textura instrumental e vocal da canção. 2) Audição da primeira frase instrumental, mostrada como tema a trabalhar, que se repete como *ostinato* ao longo da obra. 3) JA propõe entoação (em sílaba neutra) do motivo do baixo em simultâneo com a audição:

4) *J* reconhece o motivo cantado em 4.2) e 4.3) no baixo de ‘Shape of My Heart’; *N* ento os primeiros sons do tema da guitarra acústica, de que JA faz distinção em relação ao baixo em análise. Sublinhando a observação de *J*, JA prepara a audição para os sons do baixo memorizado antes do intervalo, constantes no início do tema de Sting; 5) durante nova audição do tema, JA mostra gestualmente o ritmo da variação melódica do baixo enquanto o grupo procura acompanhá-lo vocalmente; 6) JA sugere para a audição seguinte a percussão corporal (com palma nas costas da mão) do ritmo melódico do baixo; este exercício é realizado duas vezes. 7) Audição do mesmo excerto (primeira frase instrumental) com entoação da melodia do baixo em sílaba neutra e direcção gestual das alturas do motivo levada a cabo por JA. 8) Verificadas imprecisões

⁶⁸ Cf. álbum Sting, *Ten Summoner’s Tales*, 1993.

dos sons cantados por vários alunos, JA propõe de novo a percussão do ritmo melódico do baixo, e insta a que se entoe o baixo com rigor⁶⁹; RP sugere que os alunos fechem os olhos nesta audição entoada; 9) repete-se o exercício, por nem toda a gente ter participado vocalmente; as imprecisões melódicas são resolvidas, salvo o penúltimo som, cantado por alguns como:



- 10) JA assinala o erro e parte-se para uma audição entoada com n.n., depois de ser recordado o arranque do tema, cantado na tonalidade de Fa sustenido m na primeira parte da aula. O grupo canta a melodia com correção, verificando-se hesitação apenas na penúltima nota, a que JA faz alusão; 11) a audição seguinte é interrompida no início do sexto compasso, para determinação da nota resultante do salto descendente de 4P Re-La.
- 12) Na volta seguinte os alunos corrigem a melodia, JÁ enfatiza em tempo real o ritmo das semínimas do quarto compasso e a audição entoada segue, sem interrupção da gravação, para a linha melódica da guitarra acústica⁷⁰, já com a parte do vocalista a acontecer (a partir do compasso 9). 13) A aproximação vocal dos alunos – que retomam a entoação em vocalizo com sílaba neutra – à melodia da guitarra é satisfatória; repete-se o exercício a partir do início da gravação, retirando-se a dificuldade acrescida da camada melódica da voz.



14) Utilizando sucessivamente o segmento da gravação dos primeiros oito compassos, JA pede a *tutti* para entoarem alternadamente as partes memorizadas da guitarra e do baixo.

- 15) JA pergunta qual a última nota da parte da guitarra acústica, seguida da primeira. O processo de codificação desta melodia segue com a identificação auditiva do padrão melódico de 5P descendente, recurso idiomático utilizado ao longo da canção. 16) JA dirige gestualmente a entoação dos quatro primeiros compassos em simultâneo com a gravação.

⁶⁹ A entoação melódica continua a fazer-se sem n.n..

⁷⁰ Antes desta audição, JA deu a instrução de transferir a entoação para a melodia da guitarra depois de corrigir os erros no baixo assinalados.

17) A partir de incertezas manifestadas na entoação dos quatro últimos compassos da guitarra, JA recorre ao piano para rápido reconhecimento das relações intervalares entre as notas desta secção, não olvidando a presença da S antes da última nota sustentada. 18) Repetição da entoação alternada das duas melodias, como em 5.14), mas ambas cantadas com n.n. em simultâneo com a gravação.

- 19) Entoação polifónica a duas vozes das melodias memorizadas:

melodia da guitarra - ♀

melodia do baixo - ♂

Sem interromper a gravação, JA pede a alternância das vozes neste exercício após cada 8 compassos. 20) JA interrompe o exercício a meio da canção, chamando a atenção do grupo para um detalhe da melodia da guitarra, de que se apercebeu apenas nesta audição: o primeiro gesto que se ouve na guitarra é de sexta descendente, sendo de quinta na segunda volta do motivo, (dois compassos mais tarde):

The image displays two systems of musical notation. The first system consists of a guitar staff (treble clef) and a bass staff (bass clef), both in a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and common time. The guitar staff features a melodic line with three triplet markings (indicated by brackets and the number '3') and two downward-pointing arrows above the notes. The bass staff provides a supporting line. The second system continues the notation, with the guitar staff showing a triplet and a long note in the final measure, and the bass staff continuing its line.

6. Reconhecimento auditivo de acordes e de inversões:

- A actividade foi interrompida pelo toque da campainha, ao fim do segundo acorde de três sons, considerando-se a aula terminada.

Reflexões

No princípio da aula ilustrámos a conversa de revisão⁷¹ através de gestualidade: as mãos sobrepõem-se geograficamente no espaço, mostrando a sucessão na verticalidade das notas dos acordes tratados. Este recurso gestual ocorreu-nos como facilitador de resposta de abstrações teóricas desprovidas de som, por meio de leitura rápida, decalcada de um pseudo-pentagrama imaginário.

⁷¹ Cf. 1.2).

Abordámos a noção de sobreposição intervalar na construção de acordes por nos ter sido pedido por *P* e também por essa aproximação ser prática adquirida, comum à maioria dos alunos da turma.

Em 1.3) foi sugerida por RP a sistematização de um procedimento metódico para a construção escrita de acordes invertidos: num primeiro passo escreve-se o acorde no estado fundamental ao lado da proposta enunciada, num segundo passo escreve-se o acorde organizado na inversão pedida, como produto final do exercício.

Em 1.4) mostrámos com som (piano) o exemplo escrito do acorde Pm na primeira inversão (Mi-Sol susenido-Do susenido).

A entoação inicial das versões natural e melódica da escala de Fa susenido m com acompanhamento harmónico ao piano, em 2.1), revelou problemas de afinação e de acuidade no n.n.. Estas imprecisões foram resolvidas depois da revisão teórica (oral) acerca da armação de clave de Fa susenido m. Neste caso, a substância teórica foi ao encontro da prática.

Procurámos estabelecer uma entoação de notas em que as alterações são nomeadas, e.g., se o Mi é susenido, canta-se 'Mi susenido'. O resultado, não sendo propriamente musical, aponta para a consciência tonal dos alunos num sistema instalado de Do-fixo. Salientamos que a qualidade da afinação foi melhorando significativamente à medida que os estudantes se apropriaram desta lógica.

Uma actividade - cantar a escala de Fa susenido m nas três versões como preparação tonal de transição - planeada para curta duração acabou por se prolongar no tempo. Por vezes, a obstinação de um professor em obter determinado resultado face a uma tarefa de aprendizagem pode conduzir à desmotivação e à desmobilização de alguns elementos ou de um grupo inteiro, perdendo-se a eficácia e o cumprimento de objectivos. Em 2.1) o processo foi efectivamente mais longo que o desejado, mas pareceu-nos ter resultado num acto construtivo, i.e. de reconstrução de saberes adquiridos no passado e corrigidos ou sedimentados no presente.

No trabalho de reconhecimento harmónico, em 3.2), observámos nos alunos a reacção de divertimento provocada pela sugestão do gesto para V7. Monitorizámos as respostas gestuais dos alunos, elucidando eventuais dúvidas. Aconteceu, por exemplo, o encadeamento V7-iv ser entendido como V7-i; tocámos o acorde do 1º grau (i) e procurámos incentivar os elementos do grupo a situarem-se vocalmente no som do baixo deste acorde, comparando-o com o som do baixo do acorde da SD (iv). A opção de tocar os acordes com baixo duplicado pretendeu facilitar a audição e compreensão dos encadeamentos propostos.

No princípio da memorização da pequena melodia que serviu como base para a aprendizagem da estrutura do baixo de 'Shape of My Heart'⁷², fomos pedindo

⁷² Cf. 4.1).

oralmente as notas, entoadas num primeiro instante e logo confirmadas pelo recheio harmónico ao piano. Sabemos que a chegada vocal ao Mi natural não foi óbvia por dois motivos: por um lado, o nosso pedido foi deliberadamente, e tão-só, '7º grau' e por outro lado, o grupo acabara de desenvolver trabalho com ênfase na sensibilização do 7º grau, aperfeiçoando as versões melódica e harmónica da tonalidade em estudo. Foi a harmonia escutada que orientou os alunos na auto-correcção, sem necessidade de nos delongarmos em explicações. Pareceu-nos relevante, depois desta aquisição por via-sensorial, analisar o intervalo de segunda entre as duas notas pedidas (2M), concluindo-se tratar-se do 7º grau não-sensibilizado, não obstante a proposta de harmonização para a nota do 5º grau (V, com Mi suspenso), dois ataques depois.

Em 4.2) persistimos com insistência no atingimento da afinação exacta da nota Mi natural por grau conjunto descendente antes de dar continuidade à restante sequência. Na terceira repetição o grupo tomou consciência em bloco do som errado e corrigiu-o sem que nos pronunciássemos verbalmente; no entanto, procedemos a uma monitorização activa durante as repetições, sem revelar a resposta melódica, mas sugerindo, mediante linguagem não verbal, percursos auditivos para a encontrar.

Por este momento, a campainha já tinha tocado para o intervalo e os alunos mostravam sinais de inquietação e vontade de parar. Parámos. Quando a aula foi interrompida não se tinha atingido o objectivo de entoação de uma linha melódica com total acuidade na altura dos cinco sons pedidos. Após o intervalo, esse propósito cumpriu-se autonomamente à primeira revisão do motivo, o que nos levou a recordar que momentos de paragem de actividade são necessários para se firmarem as aprendizagens. Nesta ocasião a paragem derivou de um elemento externo a nós, o relógio. Em muitos outros momentos de aula é desejável sermos nós, professores, a assumirmos internamente a necessidade de parar, permitindo desse modo que cada aluno disponha de oportunidade de apreensão e apropriação de conteúdos ou de experiências, em suma, do seu próprio ritmo de aprendizagem.

Na actividade de memorização das linhas melódicas do baixo e da guitarra acústica escutadas no excerto de 'Shape of My Heart', Sting, recolhemos logo durante a primeira audição indícios de reconhecimento auditivo e de satisfação por parte dos alunos, através da linguagem corporal⁷³.

Em 5.6) a repetição do exercício deveu-se a imprecisões rítmicas detectadas na primeira volta, corrigidas na segunda.

Na audição entoada de 5.7) denotámos imprecisões melódicas no motivo do baixo, provocadas em parte pela escuta de outros contornos melódicos patentes na instrumentação. Lembrámos o grupo de que não se verificaram imprecisões quando da percussão do ritmo melódico do baixo, em 5.6), pelo que estariam a escutar devidamente a melodia do baixo; nessa sequência, propusemos novamente a percussão corporal para a audição seguinte.

⁷³ Cf. 5.1).

A correcção feita em 5.11) passou pelo processo de tomada de consciência do salto melódico de 4P descendente, que não estava clarificado para um número significativo de alunos.

O exercício 5.13) é interrompido após o quarto compasso porque *E* falava ao mesmo tempo. Aproveitámos a quebra intencional para fazer notar a importância da atitude de total disponibilidade para a actividade da escuta musical. Esta paragem trouxe daí em diante mudança notória na atitude comportamental (postura corporal e participação vocal na actividade) de todo o grupo. Ao longo desta e de quase todas as demais audições do tema explorado, ilustrámos gestualmente o comportamento da melodia da guitarra (em eixo vertical no espaço), a que a maioria dos elementos da turma correspondeu vocalmente com precisão. Permanecemos com esta prática por constituir uma base visual para a descoberta auditiva que foi sendo levada a cabo pelos alunos. Verificámos que nas vezes em que não orientámos a audição com gesto os alunos mostraram mais dificuldade na busca da melodia.

Em 5.15) o treino auditivo das 5P descendentes patentes na cabeça do tema da guitarra foi realizado com recurso ao piano; os alunos cantaram os pares de quintas à medida que as escutaram tocadas, fazendo então o reconhecimento intervalar. A tarefa de associarem os n.n. exactos ao padrão (repetido à distância de segunda descendente) foi então facilitada. As notas cantaram-se com as alterações a que estão sujeitas na tonalidade e ao Mi sustenido foi atribuído o valor de S.

Mostrando os alunos, em 5.16), dificuldade de acompanhar o *tempo* original da gravação na entoação dos primeiros quatro compassos da guitarra, procedemos à direcção da melodia *a cappella*, acelerando gradualmente o andamento.

A chamada de atenção que fizemos em 5.20) teve o inconveniente de acontecer tarde no processo. Apercebemo-nos do detalhe melódico supra-descrito a meio de uma audição, após tantas antes terem tido lugar. Sendo conscientes do desacerto de oportunidade, mencionámo-lo à mesma, a título de informação no final desta actividade.

Acrescentamos que o trabalho inicialmente planificado para 5. tinha o propósito de terminar na escrita do material memorizado. Seria um ditado a duas vezes elaborado a partir de música familiar, como estratégia de potenciar o nível de eficácia. O processo (de construção paulatina e morosa) resultou na convergência gradual dos estudantes para o mesmo fim: audição consciente de duas linhas melódicas retiradas de gravação.

As opções que tomámos para a gestão do trabalho desenvolvido em 5. tiveram o custo de incumprimento do plano inicial da aula, tendo ficado por rever o reconhecimento de acordes e de inversões. Esse trabalho foi realizado posteriormente com tarefas publicadas na plataforma Classroom.

5. Aspectos transformadores retirados a partir das aulas observadas e dadas

O contacto que mantivemos com as duas turmas de FM durante o ano produziu muitos momentos de reflexão e de partilha de impressões com a professora RP, responsável pelo acompanhamento destes alunos na EAIGL.

Como apontamento final da componente dedicada à Prática de Ensino Supervisionada neste trabalho, fazemos o levantamento dos elementos que foram despertando o nosso interesse ao longo das aulas que observámos e leccionámos. Alguns resumem-se a pequenos gestos de detalhe conferidos em momentos específicos de aprendizagem ou de performance, outros constituem movimentos incorporados de *tour de force* nas linguagens didácticas exploradas em sala de aula, outros ainda são resultantes do modo de resolver problemas em tempo real, mercê das características psico-sociais de RP e nossas.

À maneira de um sub-texto de guião, consideramos estes elementos como relevâncias inspiradoras para a nossa prática docente no futuro. Elencamo-los sem recorrer a organização ordinal de importância.

I. Enfoque no potencial do grupo para a construção de experiências de aprendizagem:

- Trabalho de música de conjunto em que ninguém é posto de parte, i.e. todos os alunos têm uma parte a desempenhar, seja na produção, seja na escolha do repertório que trabalham, seja no arranjo instrumental escolhido. Por vezes RP coloca os indivíduos menos influentes na construção da identidade do grupo (quer dizer, menos operantes como aglutinadores do grupo) como elementos de destaque musical numa apresentação performativa. Produz-se invariavelmente um reforço da concentração, da audição e da participação por parte dos pares, por natural empatia⁷⁴.
- No seio do grande grupo, os alunos, na sua individualidade, são levados a desempenhar a função de professores dos seus pares. RP mostra estar ciente de que o processo de ensino-aprendizagem é orgânico e parte tanto dos estímulos do professor como da colaboração e iniciativa dos alunos. É notório o impacto das trocas de saber e de experiência *inter-pares* na aula, facultando vias de comunicação acessíveis entre os alunos; estes, quando juntos a tratar de questões de conteúdo, tão facilmente expõem dúvidas

⁷⁴ Cf., a título de exemplo, FM 4A, 28.II.2023, 3.: no enquadramento da preparação de repertório para o concerto na EB1T, a iniciativa de *I* improvisar no piano um acompanhamento de base harmónica no modo eólio, a convite de RP, conferiu ao aluno, desde essa experiência em aula, o papel de ser o pianista responsável por introduzir a obra *He's a Pirate* no encadeamento com um estudo de Heller. O grupo prontificou-se a seguir atentamente a prestação prévia de *I* (com o estudo Op. 45 N.º 15) e focar-se na entrada de *He's a Pirate* com segurança.

como para elas encontram respostas⁷⁵. Sempre que a construção do saber é colocada do lado dos alunos, aumenta o nível de motivação e inventam-se novos canais de propagação e entendimento dos conteúdos.

- RP assume o seu grupo de alunos como unidade autónoma, estimulando a capacidade de livre-associação para resolução de problemas sem a sua intervenção directa - ainda que sob a sua supervisão⁷⁶.

II. Nas aulas de FM RP introduz discretamente elementos-chave facilitadores de acções posteriores dos alunos. Normalmente são estratégias economizadoras da palavra e do tempo, enformando as sequências de aprendizagem numa espécie de simplificação de etapas, reduzidas ao mínimo e apontadas para o máximo nível de eficácia final⁷⁷.

O processo de aprendizagem e montagem de conteúdos e repertório é pontuado por uma diversidade alargada de gestos facilitadores, sem se deixar de moldar as tarefas com vista aos pontos de chegada. É justamente na evolução do processo que acontecem trocas de saber e de prática estruturantes. E é sobre este momento de construção que incide a energia de RP, mais do que sobre a concretização final⁷⁸.

III. Enfoque no trabalho de memória:

- O repertório utilizado nas aulas de RP parte frequentemente de explorações que envolvem a memória rítmica e melódica. O trabalho de memorização de elementos musicais diversos, conduzido com rigor por RP, permite uma apropriação intrínseca da música, muitas vezes ligada à fruição. Trata-se aqui de um indicador de difícil mensurabilidade, mas de fácil observação na linguagem corporal dos alunos.
- O uso estratégico da memória parece surgir, para RP, mais direccionado para a componente performática, associada à emoção, do que para a demonstração de competências técnicas a serem aferidas.

⁷⁵ Cf. FM 4A, 15.XI.2022, 1.. Cf. também FM 4A, 02.V.2023, reflexões acerca de 5.3): as alunas *P* e *L* remeteram a aprendizagem de um conteúdo harmónico (cadência perfeita com movimento picado) para a sua experiência musical adquirida; juntámo-nos a elas acompanhando ao piano o trecho a que se reportaram e desta forma foram capazes de atrair a atenção da maior parte dos elementos da turma, explicando de imediato a matéria abordada através de um exemplo retirado do repertório erudito.

⁷⁶ Cf. FM 4A, 03.I.2023, 1.2), 2. e 4.: RP promove troca de ideias entre os elementos da turma no processo de sedimentação dos saberes, obliterando-se como elemento expositor de informação. Daqui resultam pontos de subida da concentração, do interesse, da participação activa e da estimulação intelectual e/ou sensorial dos estudantes.

⁷⁷ Cf. FM 4A, 15.XI.2022, 3.4): a professora harmonizou a leitura rítmica sem avisar nem pedir a atenção auditiva dos alunos para tal; a introdução, sem explicações verbais, de harmonização num exercício até então de carácter iminentemente rítmico veio ajudar os alunos a contextualizar tonalmente uma melodia cantada a seguir à primeira vista.

⁷⁸ Cf. reflexões de FM 4A, 28.II.2023.

IV. A sensorialidade é trabalhada em aula como meio privilegiado de chegar à intelectualização analítica e crítica. A experiência de RP na direcção artística e musical de coros infantis dentro e fora da EAIGL traz para as aulas de FM linguagens de suporte sensorial (ajustadas aos níveis etários dos alunos e à complexidade dos conteúdos), que não descartam o uso do corpo como referencial de entendimento das matérias desenvolvidas⁷⁹.

V. A informalidade patente no formato dos materiais de estudo e de avaliação pareceu-nos ser reflexo coerente da postura pedagógica de RP perante a prática de leccionação, pautada, pelo que observámos durante o ano, por plasticidade na gestão da planificação do trabalho.

VI. A este respeito, a mudança de plano de aula é em muitas ocasiões necessária e desejável, ante circunstâncias internas ou externas que afectam o professor ou os alunos. Munido de flexibilidade mental suficiente para alterar o rumo planeado de uma aula, o professor revela capacidade de aferir os níveis de disponibilidade e de adesão dos alunos face às estratégias utilizadas, reagindo em função disso⁸⁰. Por outro lado, o professor pode dessa forma permitir-se aceder a prazerosas margens de improviso didáctico e musical, que o podem surpreender nos resultados alcançados.

VII. Construção do saber por camadas justapostas a uma ideia inicial⁸¹.

VIII. Gestão eficaz dos tempos de acção: rapidez nas actividades menos relevantes - como a correcção dos trabalhos feitos em casa⁸² - e elasticidade nos trabalhos de maior interesse intelectual, sensorial e artístico.

⁷⁹ Cf. FM 4A, 03.I.2023, 1.: na audição da obra de Maurice Ravel o ritmo do ostinato da caixa começou por ser fixado em percussão e movimento corporal, passando-se posteriormente para o plano conceptual. Poderíamos sintetizar os procedimentos desta aula da seguinte forma:

Corpo → Análise e compreensão → Escrita → Leitura.

⁸⁰ Em ligação ao segundo item de I. (aprendizagem reforçada via-pares), os contributos dos alunos durante as aulas trazem recorrentemente acréscimo de informação. Por exemplo, na aula FM 4A, 02.V.2023, 5.3), *P* e *L*, como descrito supra, remetem directamente o assunto do movimento picado em situações cadenciais para repertório que lhes é familiar (no caso 'Propter Magnam Gloriam', in *Gloria* RV 589, Vivaldi). Ambas são contraltos e assinalam a última cadência do número como cadência com gesto picado, a cargo, justamente, da voz do contralto. Só quando posteriormente revimos o vídeo da aula nos apercebemos da importância da intervenção destas duas alunas para a fixação desse conteúdo pelo grupo: muitos elementos juntam-se a *P* e *L* para cantar de memória o excerto final da peça. Ter a presença de espírito para interromper um plano de aula pré-determinado e permitir que interfiram imponderáveis como o desta aula, pode, como sucedeu, salvar um momento de aprendizagem.

⁸¹ Cf. FM 4A, 10.I.2023, 2.: cantar as três vozes do *Menuet* de Händel passou por realizar trabalho de leitura, de análise harmónica, de memorização rítmica e melódica, de consciencialização métrica e de cálculo intervalar.

⁸² Cf. FM 4^a, 29.XI.2022, 1..

IX. A teoria melhora a prática. O axioma é evidentemente preterido sempre que a prática está desvinculada do ouvido. Observámos nas aulas de RP e testámos nas nossas o efeito produtivo da apreensão conceptual nas práticas vocais e instrumentais⁸³. Por exemplo, trabalhando relações tonais entre graus da escala em leitura, encontrámos melhores resultados performativos após nos assegurarmos de que os alunos tinham entendido (teoreticamente) o valor funcional de cada nota no contexto global da tonalidade; o mesmo sucedeu com entoação e identificação de acordes de três e de quatro sons: a tarefa tornou-se mais fácil de executar a partir da compreensão da relação entre as notas num acorde, i.e. a partir da tomada de consciência sonora por parte dos alunos. De acordo com o que observámos em momentos diversos, a qualidade do som produzido existe em proporção directa com o nível de consciência do som.

No entanto, torna-se indispensável para o professor criar estratégias que possam ir ao encontro das necessidades instrumentais dos alunos. Esse parece ser um garante da utilidade do conhecimento teórico, porque posto ao serviço da prática musical.

X. Enfoque na iniciativa própria dos alunos: RP privilegia, por sistema, os momentos em que os alunos escolhem propôr uma direcção de actividade⁸⁴. O simples momento de pausa a meio das aulas de FM 4A e de FM 2D é campo fértil para explorar matérias não programadas por RP para a aula (nos intervalos de 15 minutos há sempre alunos a permanecer na sala; sentam-se ao piano para improvisar ou passar repertório de estudo ou de pesquisa própria⁸⁵, por vezes aproveitado pela professora como ponto de partida para novas actividades concebidas de raiz).

XI. Enfoque no silêncio enquanto elemento potenciador do processo de ensino-aprendizagem:

- Silêncio como lugar para aquisição de consciência autónoma sem imposição de processos mentais por parte do professor (silêncio em correlação com economia, como mencionado em II.).
- Silêncio como ecossistema de fruição visual e auditiva das velocidades de gesto musical (tanto do gesto físico directivo de estratégias ou de posturas psico-motoras, como do gesto sonoro de per si, chegado a partir da escuta musical).
- Silêncio como parte integrante do discurso, seja de pendor musical, verbal ou corporal.
- Silêncio como manobra necessária para o professor ter oportunidade de interpretar a linguagem não verbal a acontecer em momentos charneira.

⁸³ Cf. FM 4A, 02.V.2023 e FM 4A, 16.V.2023, 2.1).

⁸⁴ Cf. FM 4A, 18.IV. 2023, aula preenchida com trabalho em torno do tema 'Parabéns'.

⁸⁵ Cf. FM 4A, 15.XI.2022: durante o intervalo / explora harmonias e fixa-se nos acordes estudados na aula; RP toma esse material como actividade transitória para dar início à segunda parte da aula.

- Silêncio como manobra necessária para o professor retomar o ambiente comportamental propício à aprendizagem, após eventual tempo de descompressão (silêncio como *mise-en-scène*⁸⁶).

XII. A par do conhecimento teórico, a apreensão afectiva do som surge como mecanismo promotor da tomada de consciência dos fenómenos trabalhados, impulsionando, por norma, a motivação nas aprendizagens⁸⁷.

⁸⁶ Cf. FM 4A, 09.V.2023, 5.1).

⁸⁷ Cf. FM 4A, 14.II.2023 e FM 4A, 16.V.2023: a escolha de repertório para ler ('An die Musik', Schubert) e para memorizar ('Shape of My Heart', Sting) recolheu entusiasmo generalizado entre os elementos da turma, que não desistiram dos desafios pedagógicos propostos, ainda que sujeitos a actividades de repetição para aperfeiçoamento técnico-musical. O mesmo sucedeu quando da montagem do repertório para o concerto de dia 28.III.2023: o trabalho de primeiro contacto com as peças trabalhadas em aula e, depois, de ensaio de repetição foi desenvolvido com ritmo desenvolto, graças, em grande medida, à relação emocional vincada dos alunos com as obras que seleccionaram para performance. Cf., por exemplo, FM 4A, 28.II.2023.

Parte II.

O génio saiu da lâmpada.

Intersecções entre relação emocional com o repertório e autonomia na aprendizagem

1. Motivações iniciais

Ao longo do ano lectivo 2022/2023 participámos nas aulas de Formação Musical de duas turmas da EAIGL, FM 2D e FM 4A, seleccionadas para o estágio pedagógico compreendido na Unidade de Crédito Prática de Ensino Supervisionada.

Trabalhámos em observação das aulas leccionadas por Rute Prates, professora a cargo de ambos os grupos, supra-descritos na Parte I. Fomos também responsáveis pela leccionação de cinco aulas a cada turma, ocorridas no segundo e no terceiro trimestres⁸⁸.

Antes de iniciado o estágio, definimos a problemática a explorar nas aulas: o impacto dos elementos lúdico e performático no processo de ensino-aprendizagem da Formação Musical. Esta é uma questão presente no trabalho docente que desenvolvemos há alguns anos com alunos dos quatro níveis de Iniciação e dos oito graus de Formação Musical no ensino especializado da Música. A pertinência da escolha pareceu-nos óbvia, dados o nosso interesse e convicções pessoais, já estabelecidas como pressupostos de trabalho passíveis de desenvolver no estágio.

2. Motivações definitivas

A experiência de contacto com as turmas revelou-nos, todavia, outras perspectivas de reflexão e planificação do trabalho, baseadas nas necessidades de aprendizagem levantadas por RP. A isto acresceu o nosso conhecimento paulatino das especificidades de dinâmica dos grupos, das estratégias pedagógicas mais eficazes e das linguagens mais apelativas para cada turma e, no seio de cada turma, para alunos específicos. À medida que nos fomos inteirando destes aspectos, o enfoque epistemológico que nos propusemos averiguar inicialmente foi parecendo menos oportuno, menos adaptado aos alunos que fomos conhecendo com mais proximidade nas aulas.

Mantivemos dúvidas quanto à direcção temática a tomar até meados de Fevereiro de 2023. Foi entre um grupo de alunos da turma do 4º grau que surgiu a ideia da montagem de um recital vocal-instrumental para apresentação na sua escola de ensino regular⁸⁹.

Na aula em que estes alunos nos apresentaram o projecto (a RP, a nós e aos pares), observámos que eram movidos por um entusiasmo genuíno. Retrocedendo por memória a esse momento, fixamos nos alunos envolvidos alguns marcadores: vivacidade do discurso, vontade de mostrar aos demais e tocar as obras escolhidas

⁸⁸ Aulas que leccionámos à turma FM 2D: 02. III. 2023; 09. III. 2023; 16.III.2023; 23. III. 2023; 20. IV. 2023. Aulas que leccionámos à turma FM 4A: 07. II. 2023; 02. V. 2023; 09. V. 2023; 16. V. 2023; 23. V. 2023.

⁸⁹ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 14.II. 2023, 3..

para a performance planeada, movimento corporal ágil e célere para preparar instrumentos e dispôr partituras, brilho no olhar. Nunca procedemos a medições relativamente a este tipo de reacções psico-motoras. Analisámo-las nessa aula como possível eco das emoções experimentadas pelos alunos, mobilizando-os para um crescimento exponencial dos níveis de cativação e de motivação no âmbito da aula de Formação Musical. Observámos e intuímos apenas.

Esta aula despertou a nossa atenção para o assunto. As aulas seguintes confirmaram o nosso interesse em compreender possíveis conexões entre as condições da escolha do repertório e o nível de empenho e de autonomia no estudo do mesmo.

Cedo nos apercebemos que este acontecimento performativo poderia assumir um ponto culminante nas actividades do grupo nesse semestre e, provavelmente, na globalidade do ano lectivo. RP também assim entendeu e logo, em troca de ideias conjunta, planeámos o alargamento da actividade para um concerto aberto à participação de todos os elementos da turma FM 4A.

O concerto ocorrido na EBT no âmbito da Semana dos Afectos (14 a 18. II. 2023), acabou por funcionar como ensaio inicial para o concerto de 28. III. 2023, realizado na EB1T. Depois da primeira experiência, o grupo reorganizou formações instrumentais e vocais e repensou o repertório. Os alunos tiveram em consideração o alargamento de participantes em palco e as nossas sugestões (decididas com RP) para reduzir a duração total ou afinar a selecção de repertório exequível com qualidade⁹⁰. As versões para quarteto de cordas de *Bohemian Rhapsody* (Freddie Mercury) e de *Viva la Vida* (Coldplay), por exemplo, foram retiradas por nos parecer excessiva a duração final do programa e por detectarmos problemas de afinação e equilíbrio das vozes de difícil resolução a curto prazo.

O entusiasmo que registámos no primeiro grupo restrito de alunos, em Fevereiro, estendeu-se à turma inteira, por mais de um mês, até à apresentação. Ao longo desse período, tivemos oportunidade de atestar a centralidade que os elementos da turma FM 4A atribuíram a todo o processo, desde a planificação do repertório, passando pela aprendizagem individual e pelo estudo em grupo, pelas opções colectivas de produção da apresentação, até culminar na performance aberta ao público, desta vez no âmbito da Semana Aberta da EAIGL, no fim de Março.

Foi esse entusiasmo experimentado pelos alunos, com sinais autónomos de energia pro-activa e fruição estética, que desencadeou a nossa viragem para validarmos a pertinência de se equacionar a relação entre os resultados do referido processo de aprendizagem e execução do repertório e a escolha do mesmo. Tratou-se inequivocamente de escolha livre e emocionalmente comprometida por parte dos alunos.

⁹⁰ Cf. mudanças efectuadas no conteúdo do repertório inicial para a apresentação de Março na Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 14.II. 2023, 3. e 07.III.2023.

O envolvimento afectivo com o repertório constituiu, pareceu-nos, o móbil para o trabalho de aprendizagem autónoma do repertório e para a exploração prazerosa dos seus conteúdos, conduzida na sala de aula quer por nós, quer pela professora. Demos orientação, a título de exemplo, nos exercícios de 1) reconhecimento de encadeamentos harmónicos no modo eólio e subsequente improvisação vocal e instrumental⁹¹, 2) reconhecimento dos contornos melódicos das partes solista e do baixo e sua codificação⁹² e 3) memorização da secção rítmica (executada com variedade tímbrica em percussão corporal) que constituiu a introdução para uma das peças apresentadas⁹³.

Os marcadores de autonomia associados aos de prazer e fruição (surgidos logo no início do processo de escolha, aprendizagem e performance do repertório) sugeriram-nos que o grupo se mobilizou em convergência para o mesmo fim, imbuído do mesmo ânimo motivacional.

Este movimento que partiu dos alunos, meramente orientado por RP e por nós, teve a força de pôr em prática uma ideia inicial. Reflectindo nisso, reportámos metaforicamente esta incidência pedagógica ao conto oriental de Aladino: um génio é despertado por um jovem rapaz e concede-lhe poderes inimagináveis, de que o beneficiário deverá fazer boa utilização. A nossa interpretação livre da história associa génio e Aladino em parceria colaborativa; nos momentos em que o jovem é apartado do génio da lâmpada, por motivo de extravio ou furto desta, não deixa de tomar decisões com sabedoria ou engenho, em favor dos seus propósitos estabelecidos para o futuro.

Avaliámos os sinais de mudança na postura dos alunos perante as aprendizagens como resultado de envolvimento estético-emocional com as peças musicais escolhidas. A mudança comportamental acompanhou uma subida significativa dos níveis de empenho, persistência, interesse e criatividade, por comparação a tarefas semelhantes envolvendo repertório não familiar ou, pelo menos, mais distanciado das preferências estéticas dos alunos.

Encontrámos na actividade de codificação das melodias do dueto de cordas em *He's a Pirate*, na aula 14, o crescente cuidado interpretativo das intérpretes à medida que as repetições do ditado se sucediam, para os seus colegas escreverem.

⁹¹ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 28.II. 2023. Nesta aula preparámos um trabalho auditivo de contextualização harmónica no modo eólio e assistimos os alunos na actividade de improvisação melódica e instrumental, fornecendo exemplos de melodia e de harmonia (neste caso ao piano, com o aluno J) que compreendessem gestos de fixação da ausência da S.

⁹² Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 28.II. 2023, 5.: referimo-nos à condução que fizemos do ditado das partes da viola e do violoncelo, tocadas ao vivo por duas alunas.

⁹³ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 14.III. 2023, 1..

O mesmo nível de compromisso com a música (i.e. com a prática musical) se demonstrou na memorização rítmica percutida que serviu de secção introdutória da mesma peça, na aula 16: o trabalho de repetição necessário para a memorização performática não demoveu os estudantes de procurarem persistentemente o aperfeiçoamento interpretativo. A nossa opção de variar o suporte de percussão corporal neste segmento rítmico pareceu-nos ter facilitado a tarefa de memorização, mas foi evidente nos alunos a vontade de progredir para a acuidade rítmica.

Durante a tarefa de improvisação em torno de uma base harmónica em Re eólio, realizada na aula 14, detectámos a crescente disponibilidade dos alunos na adesão à prática improvisatória (vocal e instrumental), criando livremente padrões melódicos e harmónicos (no caso de *I*, ao piano) que ganharam complexidade e exuberância ao longo do exercício.

A mudança a que aludimos foi, de acordo com a manipulação metafórica que fazemos do conto de Aladino, a materialização do génio, em repouso no interior de cada jovem estudante. Nesta ficção, os alunos são ora lâmpada, ora Aladino.

3. Opção metodológica

O apelo foi, como referimos acima, uma alteração na postura psico-motora dos alunos observada a partir de um momento determinado. A mudança foi notória e consistente desde que uma parcela de alunos expôs pela primeira vez a ideia de realizarem um recital com repertório escolhido por si até ao momento da apresentação formal ao público, com a totalidade do grupo envolvida no acontecimento.

A consistência na atitude de disponibilidade⁹⁴ e de pro-actividade levada a cabo pelos alunos determinou, em nossa opinião, o elemento diferenciador no enquadramento da participação de um grupo de 14 adolescentes em aulas de Formação Musical.

Passámos, portanto, de um tema de reflexão que nos era familiar e confortável para uma questão do campo da especulação, apenas intuída como pedra angular de um ano de frequência na disciplina de Formação Musical para um grupo de alunos. Intuição alicerçada na observação directa, recolha de notas e troca de informação com RP, é certo; mas distante de instrumentos de medição e de fundamentação objectiva com base em verificação científica.

⁹⁴ E.g. disponibilidade para a escuta e execução polifónicas, patente nos momentos de música de conjunto; disponibilidade para trabalhar em equipa na produção do concerto, gerindo diferentes sensibilidades e pontos de vista; disponibilidade para aprender em conjunto os conteúdos em aula, privilegiando a troca *inter-pares* de saberes e opiniões na busca de respostas; disponibilidade para valorizar o trabalho musical dos pares; disponibilidade para aceitar e corresponder às correcções e sugestões em relação à interpretação do repertório vindas da nossa parte e da parte de RP.

4. Significação de princípios de reflexão

4.1. Experiência estética

As nossas observações conduziram à pesquisa de conceitos relacionados com o campo das emoções aplicado à estética. Soares (2022) recorda a raiz grega da palavra *Estética* (*Aisthesis*) como experiência de perceber ‘através do sentir’. Assim, traça-se a associação de estética a apreciação da experiência relacional, mais lata que a fruição directa entre sujeito e objecto artístico/estético.

O autor define que a sensibilidade estética provém da relação primária entre bebé e cuidador e da construção de um equilíbrio afectivo e relacional entre as duas partes; aí se enraizam os primeiros valores estéticos do indivíduo. A génese na relação pré-verbal da construção da sensibilidade estética dá lugar a formas relacionais mais complexas ao longo da vida. Elas vão reconfigurando a percepção e a organização das emoções (Hagman. 2005, cit. por Soares. 2022) na experiência estética.

No plano concreto, a experiência estética é descrita como resultante da percepção corpórea do sujeito (percepção da tangibilidade do mundo realizada pelos sentidos) em sincronia com a percepção de um objecto ou acontecimento estético. Os dois níveis perceptivos associados geram ‘as dinâmicas de intensidade e modelação afectiva da experiência estética’ (Soares. 2022: 4), que vão além das experiências do domínio da consciência (sensação, emoção, sentimento, humor e estado de espírito).

Para Soares, a sensibilidade/ percepção/ compreensão estética é entendida mais como um ‘fenómeno de ressonância’ no sujeito (4) do que como experiência exclusivamente orientada para valoração simbólica.

Stern (2010, cit. por Soares. 2022) evoca cinco vectores, determinados como ‘formas de vitalidade’ (5), que enformam a nossa percepção fenomenológica: espaço, tempo, movimento, força e intencionalidade/direcção. Segundo Stern, as formas de vitalidade mobilizam-nos constantemente na produção de afectos, pensamentos, gestos, estados de espírito, movimentos, sensações. As nossas observações em sala de aula (FM 4A) incidiram neste tipo de produção para aferição dos níveis de motivação, empenho e participação dos alunos nas actividades de aprendizagem e de performance.

Soares (2022) explicita que a experiência estética se assume numa apreensão fenomenológica pautada constantemente pela tomada de consciência do valor ou da qualidade da experiência perceptiva, com eco nas emoções de cada indivíduo e subsequentes reacções expressivas temporais (traduzidas, e.g., na variação da qualidade e rapidez dos gestos, da inflexão vocal, da incisão do olhar, do movimento corporal e da expressão facial).

A valorização ou avaliação qualitativa do objecto ou fenómeno apreendido é parte constituinte da dimensão fenomenológico-afectiva da experiência estética.

Avaliação e fruição estão associadas nesta dimensão afectiva, desencadeando processos que ocorrem consciente e inconscientemente (6).

Changeaux (2005, cit. por Soares. 2022) explica o nosso julgamento estético afectivo como produto da articulação entre processos cerebrais de classificação e reconhecimento de semelhanças e processos de reconhecimento de novidade. Nas actividades desenvolvidas para a preparação do repertório a apresentar na Semana Aberta da EAIGL, RP propôs, por exemplo, uma aproximação modal e métrica à organização sonora e ao carácter da peça *He's a Pirate*⁹⁵. Nessa ocasião, o interesse dos alunos no trabalho de exploração harmónica, melódica e rítmica aumentou a partir do momento que reconheceram semelhanças de base com a música que lhes era familiar. Depois disso, o grupo manteve os níveis de empenho e concentração, mesmo quando se passou a tratar de conteúdos musicais não familiares.

4.2. Emoções estéticas

No domínio da psicologia, as emoções são entendidas como processos de regulação homeostática, expressos mediante marcadores neurofisiológicos, faciais e corporais, que acompanham a apreensão dos acontecimentos pelo sujeito. Segundo Soares, as emoções adaptam-se à nossa avaliação quanto à 'relevância das situações para o nosso bem-estar' (7), desencadeando acções (através dos supra-mencionados marcadores) para a satisfação das nossas necessidades.

As emoções estéticas acontecem 'quando a dimensão estética da experiência [perceptiva] ganha preponderância' (Pearce et al.. 2006; Solomonsson. 2006, cit. por Soares. 2022: 7).

Menninghaus et al. (2019), cit. por Soares (2022), fazem associar às emoções estéticas características específicas: a par do facto de resultarem de uma avaliação/valoração de um objecto ou acontecimento, as emoções estéticas despoletam a experiência de fruição em detrimento da activação emocional de tendência para a acção ('à excepção do prolongar ou repetir a exposição ao fenómeno', 7⁹⁶; as emoções estéticas concorrem para minimizar no sujeito as preocupações com controlo e auto-preservação (muitas vezes prioritárias em contextos apartados da experiência estética) e maximizar ou intensificar a vivência satisfatória das emoções, sejam elas tidas como positivas ou como negativas.

⁹⁵ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 28.II. 2023.

⁹⁶ Nas aulas em que se trabalharam conteúdos musicais que partiram do repertório escolhido para o concerto de 28.III.2023 (ou que a ele confluíram), denotámos agrado por parte da maioria dos alunos sempre que propusémos repetição de actividades de pendor performativo, e.g. percussão corporal de ritmo com desafios técnicos e de velocidade (cf. aula 16), improvisação sobre sequência harmónica no modo eólio (cf. aula14).

De toda a maneira, as emoções estéticas reportam a processos de movimento emocional, cujos níveis de intensidade e de satisfação subjectiva fomos capazes de ir relevando à medida que decorria a observação das aulas.

Soares realça um conjunto de afectos estéticos, habitualmente envolvidos na experiência estética, com relevância para o nosso trabalho de observação:

- emoções prototípicas: sentimento de beleza, atracção, comoção, inspiração, deslumbramento, nostalgia
- emoções agradáveis: alegria, energia, humor, relaxamento
- emoções negativas: fealdade, aversão, tédio, confusão, inquietação
- emoções epistémicas (i.e. enquadráveis na percepção cognitiva): surpresa, interesse, desafio intelectual
- emoções de auto-esquecimento: estado de fluxo, ou seja, o sujeito sente-se absorvido pela experiência estética vivida, como fazendo parte integral do acontecimento.

4.3. Participação

No caso dos alunos da turma FM 4A envolvidos no projecto performativo do dia 28.III.2023, detectámos em quase todos os estudantes, ao longo do processo, a presença expressiva dos afectos ora elencados. Acresceu com isso o nível de participação activa dos alunos no contexto da aula de Formação Musical, no que respeita a 1) negociação e tomada de decisões musicais e logísticas juntamente com os pares e a docente/ o estagiário⁹⁷, 2) colocação e esclarecimento de dúvidas (em diálogo tanto com a docente e conosco como com os pares)⁹⁸ e 3) intervenção instrumental e vocal em torno do repertório seleccionado, em que a improvisação e criação de texturas de acompanhamento sinalizaram o apuramento na determinação estética dos alunos intervenientes⁹⁹.

Entendemos que a partilha de decisões manifestada durante o processo de preparação do acontecimento musical na EB1T espelhou uma cultura democrática

⁹⁷ A preparação do alinhamento do concerto fez-se gradualmente ao longo da segunda metade de Fevereiro e do mês de Março. Decisões de carácter musical foram tomadas a respeito das peças trabalhadas. Nos ensaios em sala de aula fizemos sugestões (de forma explícita ou indirecta) referentes a dinâmicas, agógica, condução melódica, balanço entre vozes, arranjos (e.g. partes da viola I e da viola II para *Cant't Help falling in love*, parte da flauta para *He's a Pirate*, estrutura harmónica e exploração de texturas para a parte de piano para *He's a Pirate*, estruturação por camadas de partes para a mesma obra). Da mesma forma, os alunos propuseram opções de formação instrumental ou de forma para as peças escolhidas (e.g. *L* e *A* apresentaram, de sua autoria, um arranjo harmónico para o piano acompanhar o violoncelo em *Beauty and the Beast*).

⁹⁸ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 28.II. 2023, 5..

⁹⁹ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, 28.II. 2023, 3.: na tarefa de improvisação, após preparação auditiva em *Re eólio*, os alunos de cordas, de flauta e de piano, a que se juntaram os demais em participação vocal, mostraram altos níveis de envolvimento e empenho na experiência, progredindo nas escolhas melódicas e harmónicas que foram tomando.

de construção do saber e da experiência estética. Esta perspectiva distancia-se do paradigma hegemónico (Tomás e Gama. 2011) em que a sala de aula é concebida como lugar de transmissão unilateral de cultura, sem que ao aluno seja atribuído um qualquer papel interventivo na produção educativa. Julgamos que esta dimensão poderá mesmo ter determinado a consistência do ambiente de pró-actividade (portanto, de motivação) experimentado durante o mês de aulas que antecedeu a apresentação. Os alunos souberam-se parte actuante e decisória do processo pedagógico¹⁰⁰.

4.4. Selecção do repertório

Salientamos que a escolha do repertório, feita a partir das preferências e conveniências dos alunos, reflectiu, ela própria, uma aproximação democrática da organização do trabalho, permitindo a troca de opiniões entre estagiário-professora e alunos e a exploração conjunta de possibilidades de arranjos e de configuração do espectáculo¹⁰¹ (Gilbert. 2016).

A livre selecção do repertório resultou numa proposta variada de géneros musicais, que acabou por ter um impacto positivo junto do jovem público da EB1T.

Rotjan (2021) defende que a inclusão dos estudantes na escolha do repertório para as aulas de Classe de Conjunto deve ser equilibrada com as convicções do professor de Música quanto a necessidades e prioridades do currículo. No caso das aulas de Formação Musical da turma 4A (e da turma 2D também), observámos e tomámos parte de uma escolha ecléctica de estilos e géneros musicais para trabalho em aula e em casa. Com RP procedemos a uma pesquisa das preferências musicais dos alunos, que em muito extravasam o repertório erudito, e explorámo-las didacticamente em vários momentos do ano lectivo.

Incluir os alunos na escolha do repertório, sustenta Rotjan (2021), pode promover a sua afirmação identitária no seio do grupo. A livre escolha de uma obra artística para ser trabalhada ou tocada em contexto de aula ou de apresentação pública reflecte e expõe traços pessoais importantes como influências culturais, 'género, sexualidade, raça, religião, estatuto sócio-económico, nacionalidade' e raiz geográfica (Rotjan. 2021: 29).

Ao longo do processo de montagem do repertório escolhido, detectámos em vários momentos performativos na sala de aula a atitude de valorização (por parte dos

¹⁰⁰ As actividades de improvisação melódica e harmónica, memorização e escrita de melodia e memorização rítmica, descritas nas aulas 14 e 16, partiram justamente de repertório trazido pelos alunos para a aula de Formação Musical. A escolha de arranjos para as peças *Beauty and the Beast*, *Rip Tide* e *Cups* e o acompanhamento harmónico para *Can't Help Falling in Love* foram criadas pelos alunos.

¹⁰¹ Assim foi, e.g., na selecção do repertório, nas aulas 14 e 16, em que as decisões foram tomadas a partir da informação dada pelos alunos, referente às suas prioridades estéticas e técnicas, em balanço com os critérios de exequibilidade artística por nós calculados, em coordenação com RP.

ouvintes) de aspectos revelados pelos intérpretes¹⁰². Provavelmente tratou-se de um apanhado de aspectos que expuseram conteúdo musical e pessoal de cada intérprete e ecoaram na sensibilidade estética e no âmago pessoal de cada auditor.

4.5. Autonomia

Observámos, desde meados de Fevereiro, um alto nível de predisposição do grupo para montar repertório, a ser apresentado a solo ou em grupo no concerto de 28.III.2023. O desembaraço mostrado por vários alunos no estudo das suas partes fez-nos estabelecer a correlação com o envolvimento emocional que verbalizaram ter com o repertório escolhido.

Ao longo do processo de preparação do projecto, cultivou-se uma atitude receptiva e crítica face aos avanços de decisão de repertório por parte dos alunos e face ao trabalho musical propriamente dito, montado em sala de aula ao longo de várias aulas. A nossa estratégia não foi comunicar os aspectos musicais que nos pareciam frágeis e sugerir acções para melhoramento em conformidade. Ao invés, fomos colocando perguntas aos intérpretes, por forma a que refinassem a audição crítica e encontrassem autonomamente soluções técnicas ou expressivas para as situações para que foram despertando¹⁰³. Nesta mediação, os estudantes adquiriram ferramentas de auto-regulação, de que fizeram utilização no tempo de estudo fora da sala de aula, tomando mais controlo das suas aprendizagens (Butler. 2022). O trabalho de aperfeiçoamento musical (busca da afinação correcta e do equilíbrio das partes nos vários ensembles, rigor rítmico, cumprimento do *tempo* e das dinâmicas, condução de vozes principais e secundárias), muito embora coordenado ora por nós ora pela professora, foi realizado pelo grupo de alunos a partir das respostas que foram sendo capazes de encontrar para os problemas.

A auto-suficiência de cada elemento da turma assume, naturalmente, medidas diferentes. Já era visível na fase inicial do processo e foi sendo potenciada graças à gestão dos trabalhos levada a cabo por nós, promovendo com regularidade o exercício de auto-avaliação e reflexão, o que pode ter apetrechado o grupo quer de sentido crítico e auto-crítico, quer de maturidade musical para o concerto colectivo em análise e para performances futuras.

¹⁰² E.g.: a interpretação de *He's a Pirate* pelas alunas A e B e a de *I do Estudo Op. 45 N° 15* de Heller como transição para *He's a Pirate* sempre captaram a atenção e paragem unânime do grupo, provocando em todos uma paragem de movimento corporal e de conversação.

¹⁰³ Cf. Parte I., Relatório das aulas assistidas, turma FM 4A, aulas 12, 14, 15 e 16. A partir do que escutávamos em ensaio, propusémos, e.g., que os intérpretes nos falassem da qualidade da afinação das obras com ensembles com cordas, reflectissem sobre o andamento desejável para cada peça, discutissem e auto-avaliassem questões de postura de palco e de responsabilização performativa a ter em conta para o concerto e exercitassem a escuta das partes que não executavam.

5. Considerações finais

Valorizámos acima a dimensão relacional da experiência estética. Pese embora a avaliação subjectiva exercida sobre objectos ou acontecimentos estéticos, foi evidente durante o trabalho que antecedeu o concerto de 28.III.2023 a tendência de os participantes procurarem referências nos outros em seu redor. Falamos de referências estéticas e de referências empáticas, base de confiança para o trabalho em conjunto.

Estamos convencidos de que a tomada de consciência da qualidade das experiências estéticas foi sendo cultivada por nós nas várias fases de produção do projecto para a Semana Aberta. Como qualquer faculdade que se aprende a dominar, será benéfico para estes alunos continuarem a ser expostos ao género de abordagens que estimulam o pensamento crítico e auto-crítico, fortalecendo a sua formação enquanto músicos crescentemente autónomos e público cada vez mais exigente¹⁰⁴ ao mesmo tempo.

Nas aulas do segundo trimestre da turma FM 4A, uma viragem comportamental teve lugar entre os elementos do grupo. Fenómenos como entusiasmo, espontaneidade, disponibilidade interior para a aprendizagem, celeridade de movimentações de pro-actividade e disponibilidade para a escuta das contribuições musicais dos pares despertaram a nossa atenção.

Associámos esta deslocação do barómetro reactivo dos alunos ao facto de se terem proposto trabalhar repertório escolhido integralmente por si, sem quaisquer constrangimentos impostos pela professora.

A nossa postura no trabalho de escolha e montagem do repertório a apresentar manteve total sobriedade quanto a juízos de valor e instruções directivas de acção. Antes promovemos uma problematização dialogada das questões a melhorar, conduzindo os alunos a tomadas autónomas de consciência e capacitação. Estamos persuadidos de que isso fortaleceu o comprometimento emocional dos alunos com a música ao longo de todo o processo.

As duas partes do presente trabalho apresentam extensões desiguais. Demos maior destaque ao Relatório da nossa Prática de Ensino Supervisionada, fazendo jus à centralidade que o trabalho na EAIGL representou no decorrer do ano lectivo, agora transacto.

A respeito da experiência enquanto estagiário, sublinhamos o acolhimento que nos foi feito desde o primeiro contacto com a instituição. A música é concepção de gestos, que procuramos exaltar na pedagogia. O nosso quotidiano nesta escola, em que não temos passado construído, foi, surpreendentemente, edificando um

¹⁰⁴ Referimo-nos a público que pratica a exigência de escolha informada, coerente com os próprios padrões de fruição interiorizados, sejam eles quais forem.

futuro nosso, alicerçado em múltiplos gestos de cordialidade e confiança, que contribuíram com ânimo para a organização do trabalho.

A relação estabelecida com os alunos de ambas as turmas de estágio desempenhou uma importância vital no processo e facilitou a qualidade dos nossos momentos de leccionação.

O contacto empático com professores de diferentes departamentos sempre trouxe mais-valias de troca de experiências e ideias, que nos enriqueceram como docente noutra escola de ensino artístico especializado.

A comunicação fácil e próxima com a professora cooperante colocou-nos em situação privilegiada no contexto das aulas de Formação Musical: desempenhámos recorrentemente papel activo e directivo no decurso das sessões (não apenas aquelas que leccionámos), como tantas vezes constatámos suceder com os alunos conduzidos pela docente. Com RP reflectimos sobre formas de planificar e formas de fazer. Assistindo aos espectáculos de final de ano das classes de Coro do curso de Iniciação Musical e de Coro Projecto (alunos do ensino básico e secundário), apresentações preparadas e dirigidas pelas professoras RP e Teresa Lancastre, colhemos informação inspiradora acerca da construção de linguagens estéticas de música e de cena.

A realização do concerto colectivo da turma FM 4A na EB1T mostrou-nos um pouco da dimensão da escola fora da circunscrição do pequeno edifício da Avenida 5 de Outubro. A expansão da acção pedagógica da EAIGL nos últimos anos tem vindo a conquistar novos públicos (ampliando o corpo docente) e firmando parcerias pedagógicas com as equipas das escolas básicas de protocolo. Isso testemunhámos na manhã do concerto, com a adesão plena da comunidade escolar da EB1T e acolhimento formal da directora da escola ao grupo de alunos intérpretes.

O Relatório da Prática de ensino supervisionada encerra no corpo de texto muitas conclusões a que chegámos durante as aulas ou *a posteriori*. O registo que fizemos dessas reflexões foi anexado a quase todas as aulas. Esse foi para nós o exercício mais significativo deste projecto, enriquecido pela originalidade de nos encontrarmos na posição de observador dos acontecimentos em duas salas de aula e das decisões pedagógicas de outrem e nossas.

Bibliografia

Butler, T. (2022). Autonomy-Supportive Teaching in the Large Ensemble: Positive Outcomes for Student Motivation and Teacher Satisfaction. *Music Educators Journal*, 108 (4), 31-36.

Gilbert, D. (2016). Curious, Collaborative, Creativity: Applying Student-Centered Principles to Performing Ensembles. *Music Educators Journal*, 103 (2), 27-34.

Henriques, J. (2012). *Pedagogia Imagem-Voz: O Espaço Interior no Ensino Técnico do Canto*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Porto: Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.

Morin, T. (2021). *A obra coral de José Joaquim dos Santos, em contexto de aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Artes.

Soares, N. (2022). *A experiência estética na qualidade da relação terapêutica: a análise da relação entre emoções estéticas e empatia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica Dinâmica, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

Swanwick, K. (2006). *Teaching music musically*. London and New York: Rutledge, 1^a ed., 1999, transferred to Digital Printing 2006.

Rotjan, M. (2021). Deciding For and Deciding With: Student Involvement in Repertoire Selection, *Music Educators Journal*, 107 (4), 28-34.

Tomás, C. e Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II *Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Outras fontes

IGL.2020. Projeto Educativo. Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa.
<http://www.institutogregoriano.pt> (Consulta: Agosto 2023).

<http://arquivodigital.cascais.pt> (Consulta: Agosto 2023).