



universidade
de aveiro

Departamento de Comunicação e Arte

2014/2015

Marta Couto Soares
Gonçalves da Costa

Para que servem as gavetas?
Atividades criativas nas aulas de guitarra



**Marta Couto Soares
Gonçalves da Costa**

Para que servem as gavetas?
Atividades criativas nas aulas de guitarra

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Paulo Maria Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

*Aos meus alunos,
que me ensinam
a abrir e fechar as gavetas da vida*

o júri

Presidente

Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Luísa Setas Veloso
Investigadora do INET-md, Polo no IPP, Escola Superior de Educação do
Porto

Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Bernardo, Filipa, Gil, Gonçalo, Laura, Manel, Marta, Martim

Aos seus pais que colaboraram (quase) tanto como os filhos

Ao Professor Paulo

Ao Pai e à Mãe (e aos meus irmãos e respetivos apêndices)

Aos colegas e professores da Escola de Música São Teotónio

A todos os que me ajudaram e alentaram para chegar ao fim

Às pessoas a quem não dei as atenções que mereciam durante estes
tempos por causa das *Gavetas*

palavras-chave

Criatividade, composição, exploração sonora, improvisação, ensino do instrumento, guitarra clássica

resumo

Este documento fundamenta e relata um projeto desenvolvido com 8 alunos de guitarra clássica do 1º e 2º ciclo da Escola de Música São Teotónio (Coimbra). Durante seis meses as aulas de instrumento incluíram momentos de exploração sonora da guitarra, improvisação, composição a partir de diferentes estímulos. As peças compostas por cada aluno foram apresentadas na performance: *Para que servem as gavetas?*

Este trabalho pretende contribuir para uma reflexão sobre a introdução habitual de atividades criativas nas aulas de instrumento no ensino vocacional da música.

keywords

Creativity, composition, exploration, improvisation, teaching instrument, classic guitar

abstract

This document establishes and reports a project developed with eight classical guitar students of the 1st and 2nd cycle of the Escola de Música São Teotónio (Coimbra). For six months the instrument classes included moments of sound exploration of the guitar, improvisation and composition from different stimuli. The pieces composed by each student were presented at the performance: *What are the drawers for?*

This work aims to contribute to a reflection on the more frequent introduction of creative activities in instrument lessons at music formal teaching.

Índice

Índice.....	9
Índice de Tabelas e Figuras	11
Introdução	13
Capítulo I: Enquadramento teórico	15
Criatividade e processo criativo	17
Criatividade e prática musical	19
O modelo atual do ensino instrumental.....	21
Atividades criativas na aula de música	22
Atividades criativas na aula de instrumento: porquê?.....	23
Como incentivar os alunos a compor	26
Justificação deste projeto educativo	27
Capítulo II: Implementação do Projeto	29
Aspetos Preparatórios.....	31
Objetivos	31
Participantes e recrutamento	31
Procedimentos, recolha e análise de dados.....	32
Planificação e calendarização das atividades.....	35
Fase I: Exploração	38
As brincadeiras.....	38
As aprendizagens.....	42
Fase II: Composição das peças.....	44
As primeiras reações.....	44
A escolha do tema/título	45
O processo de composição	47
A forma das peças.....	54
Recursos técnicos e organização sonora	56
Tipos de notação utilizada.....	60
As peças: tabela resumo.....	64
O meu papel de... Líder?	65
Fase III: Preparação da <i>Performance</i>	67
Todos tocam tudo.....	67
Construção do guião.....	69
Cenografia	72
Sons a explorar	73
O ensaio: dia 5 de março de 2015	74
Conversa depois do ensaio.....	80
O título.....	83
Performance: <i>Para que servem as gavetas?</i>	84
Conversas e aulas “pós gavetas”	90

Os alunos	90
Os Pais	97
Professores	100
As aulas de guitarra: antes e depois das gavetas	106
Capítulo III: Reflexões Finais	107
Bibliografia	111
Anexos.....	115
Anexo 1: Mail enviado à Direção da Escola de Música São Teotónio.....	117
Anexo 2: Consentimento Informado	118
Anexo 3: Planificação das atividades	121
Anexo 4: Plano de Ensaio de 5 março de 2015	123
Anexo 5: Partituras das Peças	125
Anexo 6: Partituras de grupo	130
Anexo 7: Fotografias da Performance <i>Para que servem as gavetas?</i>	131
Anexo 8: DVD com documentação.....	133

Índice de Tabelas e Figuras

Tabelas

Tabela 1: Alunos participantes no Projeto.....	31
Tabela 2: Siglas utilizadas para citar os Diários de Bordo.....	33
Tabela 3: Calendarização das Atividades.....	35
Tabela 4: Resumo de todas as peças dos alunos.....	64
Tabela 5: Momentos de grupo.....	69
Tabela 6: Guião da Performance (versão de trabalho)	71

Figuras

Figura 1: Brincar aos sons 1.....	41
Figura 2: Brincar aos Sons 2.....	41
Figura 3: <i>Campo</i>	52
Figura 4: <i>Mar</i>	52
Figura 5: <i>Ilha</i>	52
Figura 6: <i>Mar</i>	52
Figura 7: <i>Floresta</i>	52
Figura 8: <i>Sol</i> (Laura).....	53
Figura 9: Partituras da Laura (excertos)	54
Figura 10: <i>Quadrado</i> (Martim)	55
Figura 11: <i>Palheta</i> (Manel)	55
Figura 12: O motivo dos passes no campo e o golo	59
Figura 13: <i>Os Sinos</i> (excerto).....	60
Figura 14: <i>SETE</i> (excertos)	61
Figura 15: <i>Riscos</i> (excertos)	61
Figura 16: Ideias para a minha música (Filipa).....	62
Figura 17: <i>Jogo de Futebol</i> (1ª versão)	62
Figura 18: Algumas das imagens utilizadas pela Laura	63
Figura 19: <i>Guião</i> (excertos)	70
Figura 20: Imagem projetada durante a performance	72
Figura 21: Ensaio do dia 5 de março	77
Figura 22: <i>Os Piratas</i>	78
Figura 23: Momentos da Performance.....	86
Figura 24: Momentos da Performance.....	86

Introdução

O ensino da música é um processo complexo. Refletir sobre o processo de aprendizagem musical é uma das tarefas mais importantes do professor. No ensino do instrumento isto torna-se especialmente importante, uma vez que é aí que as crianças colocam habitualmente as suas maiores expectativas.

Na minha atividade docente tem sido uma prática habitual proporcionar aos alunos oportunidades para serem eles próprios os protagonistas da aula, quer ao nível da escolha do repertório quer até mesmo da sua criação. Tenho observado os seguintes benefícios: altos níveis de atenção e concentração na aula, motivação para o estudo em casa e desenvolvimento de competências técnicas e musicais (algumas delas só apareceriam no programa vários anos à frente e são antecipadas pelos próprios alunos). Creio também que esta prática tem relação com o desenvolvimento da personalidade e da identidade do aluno.

Por estas razões escolhi este tema de estudo para o projeto educativo: o papel da composição e da criatividade no ensino do instrumento. A sua preparação e implementação levaram-me a uma reflexão sobre estas questões que me interessam e motivam. Neste documento enquadro, relato e exponho os meses de atividade docente em que as atividades criativas foram utilizadas nas aulas de guitarra de uma forma mais sistemática e reflexiva. Este projeto é, portanto, um conjunto de experiências sobre a importância e a possibilidade de os alunos criarem peças com o instrumento, mesmo sem terem formação específica de composição nem um grande domínio técnico da guitarra. Simultaneamente é uma reflexão pessoal sobre o modo como ensino guitarra e como a inclusão planeada da criatividade nas aulas de instrumento pode melhorar a minha atividade como professora.

Capítulo I: Enquadramento teórico

Este documento inicia com uma reflexão e estudo sobre a criatividade, a inclusão de atividades nas aulas de música, como incentivar os alunos a compor nas aulas de música em geral e, especificamente, nas aulas de instrumento no ensino vocacional da música.

Criatividade e processo criativo

Uma das primeiras questões que se coloca ao abordar a temática da criatividade diz respeito à sua própria definição. Isto constitui um desafio, visto que há inúmeras perspetivas teóricas e estudos sobre esta temática. Além disso, a criatividade não é um conceito unitário: pode ser vista desde o produto final; desde o indivíduo (ou grupo) que contribui para o resultado; dos processos envolvidos; os estímulos ou motivação que levaram a ele (Hallam, 1998).

A criatividade é estudada em diversas áreas do saber e do comportamento humano, sobretudo pela psicologia. Stenberg e Lubart (Stenberg & Lubart, 1999) mostram que o interesse por este tema cresceu na década de 1950, mas que mesmo assim foi um tema marginal na investigação: apenas 0,5% de livros, artigos, jornais, disciplinas académicas ou investigações da área da psicologia se dedicam à criatividade. Os autores explicam este fenómeno através das diferentes abordagens ou perspetivas que se faziam da criatividade até ao momento, quase todas elas redutoras. São a perspetiva mística, que confunde a criatividade com um processo espiritual, crenças místicas, intervenções divinas (a pessoa criativa é alguém vazio, que o divino preenche com inspirações); a perspetiva pragmática, que se ocupa em desenvolver e perceber a criatividade, experimentar técnicas e estratégias, mas sem as fundamentar em teorias psicológicas sérias e por isso sem testar a validade das suas próprias ideias; a perspetiva psicodinâmica, segundo a qual a criatividade surge da tensão entre a realidade e o mundo inconsciente; a perspetiva psicométrica, que se propões estudar a criatividade em diferentes tipos de pessoas através de atividades simples e diárias; a perspetiva cognitiva, que explora as fases principais do processo cognitivo (consideradas a geração e a exploração); e a perspetiva social e da personalidade, que considera que a criatividade é influenciada sobretudo por três grandes variáveis: alguns traços de personalidade (como autonomia, autoconfiança, atração pela complexidade, orientação estética, gostar de desafios), a motivação intrínseca e o envolvimento social (diversidade cultural, guerra ou paz, acesso a diferentes modelos culturais, acesso a recursos diversos). Depois de apontar estas abordagens com os seus pontos fortes e fracos os autores sugerem que a investigação sobre a criatividade requer uma perspetiva multidisciplinar, para não correr o risco de confundir a parte com o todo. E

concluem também que a “definição e os critérios sobre criatividade são uma questão ainda em debate” (Stenberg e Lubart, 1999)

Tem havido nas últimas décadas um crescente interesse por este tema, provocado pelas características da sociedade, ciência e da economia atuais: rápidas mudanças, crise económica e social, muita competitividade. O ano 2009 foi “Ano Europeu da Criatividade e da Inovação”¹. Na sua apresentação pela Comissão Europeia, a criatividade e a inovação surgem como competências “que habilitam os cidadãos a tirarem o máximo partido dos seus talentos e capacidades. Uma pessoa criativa está sempre aberta a novidades, a adaptações a novas maneiras de fazer ou trabalhar, descobre soluções, inventa estratégias.” Neste ano houve iniciativas transversais, abrangendo “não só a educação e a cultura como também outros domínios como as empresas, os *media*, a investigação, a política social e regional e o desenvolvimento rural.”²

Não é objetivo deste estudo fazer uma investigação exaustiva das diferentes noções sobre criatividade apresentadas por investigadores e pedagogos. Esta é uma noção complexa, que implica outros conceitos e competências.

Segundo Heergwagen, a criatividade é tradicionalmente definida como algo de novo, útil, que se pode manipular. Inclui a “geração de ideias, alternativas e possibilidades” (Heerwagen, 2002). Promover a criatividade é proporcionar o aparecimento de novas ideias, conceitos, descobertas a todos os níveis (Hallam, 1998; Heerwagen, 2002).

Criatividade neste projeto é um conceito amplo que inclui diversas atividades, nas quais o aluno:

- procura, encontra, sugere define caminhos (caminhos sonoros)
- junta, ordena, arruma potencial sonoro
- executa uma combinação sonora, sob a forma de uma peça musical.

¹ O Ano Europeu da Criatividade e da Inovação foi uma iniciativa da Comissão Europeia - Direção Geral para a Educação e Cultura em associação com a Direção Geral para as Empresas e a Indústria e o envolvimento de outras Direções Gerais da UE. Contou com a participação do Parlamento Europeu, do Comité das Regiões, do Comité Económico e Social, dos Coordenadores nacionais em cada um dos Estados-Membros, e ainda do *think tank* EPC como parceiro especial.

² http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcoto.detalhe?p_cot_id=4664&p_est_id=10926#contexto

Entre os vários tópicos de investigação em criatividade o processo criativo é um dos que tem sido estudado. Segundo Lubart, este processo pode definir-se como “a sequência de pensamentos e ações que levam a uma produção nova”. Este autor expõe como em 1926 G. Wallas formulou uma teoria, o modelo das quatro fases, aceite por investigadores ainda atualmente. Segundo este modelo o ato criativo passa por quatro momentos essenciais:

- 1) **Preparação:** análise e definição do problema
- 2) **Incubação:** período sem dedicação consciente ao problema. A mente continua a associar ideias, e ocasionalmente encontra uma ideia ou solução.
- 3) **Iluminação:** um “flash”, uma ideia que se torna consciente. Por vezes é precedida de um pressentimento, ou ocorre repentinamente.
- 4) **Verificação** de dados: avaliação, formalização da solução. (Lubart, 2000-2001)

Alguns investigadores posteriores (como Eindhoven, Vinacke na década de 1950) questionaram este modelo e efetuaram estudos que não confirmam estas quatro fases no processo criativo. Além disso encontraram debilidades nos estudos efetuados por Wallas ou por autores que o defenderam. Foi J. P. Guilford quem sugeriu uma revisão deste modelo e iniciou uma investigação baseada nos processos chave que estão envolvidos no pensamento criativo, como a definição e redefinição do problema, pensamento divergente, síntese, reorganização, análise (Guilford, 1950 *in* Lubart 2000-2001). Assim, em vez de uma visão faseada, começam a surgir visões do processo criativo mais integradas e complexas, como um conjunto de processos simultâneos. Os estudos centraram-se sobretudo nestes subprocessos, e os autores enfatizam mais uns do que outros (Lubart, 2000-2001).

Criatividade e prática musical

“Music is both a creative and performing art” (Hallam, 1998). A atividade musical tem sempre uma componente criativa: tocar, compor, improvisar ou interpretar exigem imaginação e criatividade. A criatividade não se limita à criação de produtos: essa é uma visão redutora, encontrada com frequência nalguns meios da música erudita e no ensino artístico no nosso país.

Atualmente tem aumentado o interesse e a importância que se dá – na prática e na investigação musical - a atividades criativas (como a composição e o arranjo). Em países de cultura anglo-saxónica os programas de música no ensino regular incluem nos seus programas e na avaliação conteúdos específicos relacionados com a composição ou improvisação.

Apesar disso, seria necessário ter em conta que “nem nada nem tudo deveria contar como criatividade” (Humphreys, 2006). Os alunos são encorajados a compor, e todos os esforços devem ser louvados, mas os resultados devem ser também avaliados com critérios legítimos, para não se cair no risco de que os estudantes pensem que qualquer coisa vale, e que qualquer combinação sonora é uma composição musical (Humphreys, 2006).

Há diferentes atividades que favorecem a criatividade: a composição, a improvisação, o arranjo, a performance. De acordo com Swanwick, “há composição quando existe uma certa liberdade para a ordenação da música, com ou sem normas notacionais ou de outro género para a interpretação detalhada. Outros podem preferir às vezes o uso de termos como improvisação, invenção ou “música criativa”. Tudo isto entra dentro deste amplo conceito de composição, “constituído” pelo ato de combinar sons musicais” (Swanwick, 1991). Em música temos a tendência de atribuir à composição um maior grau de criatividade, por ser mais permanente e original do que os outros processos. Segundo Jorgensen esta visão é uma das heranças do século XIX que hierarquiza as funções do compositor – intérprete – ouvinte. O compositor está acima de todos os outros, por estar mais próximo da inspiração da música (Jorgensen, 2008). Hoje não faltam exemplos de improvisações ou arranjos mais criativos do que as composições originais, ou performances que se tornam tão permanentes como as composições, graças à tecnologia disponível (Hallam, 1998). E por isso mesmo deveríamos fomentar que todos os músicos pudessem assumir os 3 papéis: abrir as perspetivas do modelo de fazer música, permitindo um cruzamento e diálogo de funções, numa mesma pessoa (Jorgensen, 2008).

Resultados de alguns estudos recentes que mostram que a criatividade é algo natural para o cérebro humano, e por isso todos os homens têm um potencial criativo. Este expressa-se mais ou menos, dependendo do contexto sociocultural, personalidade, experiência pessoal (Heerwagen, 2002). Apesar disso, a evolução histórica ocidental, levou a considerar que a habilidade para compor música depende de um talento superior, reservada a poucas

peças, e o resultado é uma obra de valor estético satisfatório. Esta visão é considerada por Humphreys (2006) como elitista e redutora.

A importância dada atualmente à criatividade e as mudanças culturais permanentes favorecem a ideia de que todas as crianças podem aprender a compor, mesmo que as suas composições não alcancem um valor universal ou uma qualidade muito elevada.

O modelo atual do ensino instrumental

Em grande parte das Escolas de Música que oferecem Cursos de Ensino Artístico Especializado, atualmente no nosso país, o ensino do instrumento está quase desde o início relacionado com três objetivos: 1) leitura, 2) desenvolvimento técnico, 3) preparação para a performance.

As crianças que começam a aprender um instrumento são quase imediatamente confrontadas com a notação como condição necessária para tocar, e grande parte da aula é passada em frente da partitura. Mesmo que a criança estude em casa de ouvido ou de memória, nem todos os professores permitem que não utilize a partitura na aula. Esta insistência na leitura é um dos motivos pelos que muitas crianças deixam de tocar (Priest, 1989). Quase toda a música instrumental, no ensino formal da música, é transmitida através da notação (Priest, 2002).

O desenvolvimento de competências técnicas é uma das grandes prioridades do professor de instrumento. Para muitos professores o ensino da música e do instrumento é apenas a aquisição de técnica e o treino de competências. No entanto, a música é muito mais do que isso e a educação musical supera em muito o “treino”. Por isso, como diz Bowman, é possível fazer música sem educar musicalmente (Bowman, 2002)

Devido a esta ênfase na técnica, existem mais estudos e investigações sobre o desenvolvimento e aquisição de competências técnicas e performativas do que sobre o desenvolvimento de competências expressivas ou criativas (Hallam, 1998).

O terceiro grande objetivo das aulas de instrumento é a preparação para a performance, habitualmente baseada no repertório exigido pelo programa (seja da escola ou nacional). Este objetivo ocupa grande parte das aulas, seja na execução do repertório, seja na aquisição de competências performativas e preparação para a apresentação em público.

O modelo atual das aulas de instrumento é, portanto, escasso na inclusão de atividades que promovam a criatividade dos alunos.

Atividades criativas na aula de música

Entre os autores recentes que questionam este modelo de ensino instrumental destaca-se John Paynter. Compositor e professor, vê na composição a base do seu trabalho musical e a sua faceta mais fascinante. Tem uma visão do ensino da música cheia de perguntas: o professor deve investigar continuamente sobre os meios para que os seus alunos descubram e explorem as suas disposições musicais. Paynter defende qualquer atividade que favoreça a musicalidade das crianças, através da composição ou não, mas preocupa-se que cada aluno descubra o seu próprio estilo de composição (Salaman, 1988).

Outro modelo pedagógico que pretende ser uma alternativa ao modelo atual está relacionado com a corrente psicológica Gestalt, e é denominado “comprehensive musicianship”. Esta “musicalidade abrangente” tem como objetivo desenvolver uma compreensão total em todas as áreas da música, através da integração das seguintes atividades: performance, criação, direção, audição analítica e discussão. Estas atividades devem ser tidas em conta na planificação da aula, e também na avaliação dos alunos (Heavner, 2005).

Há vários autores que consideram importante incluir atividades com forte componente criativa nas aulas de música. Esta perspetiva foi ganhando defensores e opositores nas últimas décadas. Os primeiros vêem as crianças como compositores e o professor como “diretor musical”, que estimula, pergunta, aconselha e ajuda, mais do que ensina ou informa. Os segundos pensam que, apesar da sua utilidade, podemos cair num campo de experimentação sem possibilidade de desenvolvimento como um beco sem saída. A filosofia que está implícita nesta visão “centra-se no aluno, promove a individualidade e a criatividade de cada um, e convida-nos a olhar e escutar mais cuidadosamente o que eles fazem” (Swanwick, 1991).

Schaffer refere que um dos pilares do seu trabalho de educação musical é tentar descobrir quais são os potenciais criativos que as crianças podem ter para fazer a sua própria música. As primeiras atividades que desenvolve em grupos procuram, habitualmente, chamar a atenção dos alunos para os sons envolventes e tirar o máximo partido deles. Isto porque a música é som e é autoexpressão. Se os professores se ocupam sobretudo da teoria, técnica e memorização as aulas de música são uma mera transmissão de conhecimentos. A atenção deve centrar-se no som. Por isso pergunta Schaffer: “Não poderia a música ser ensinada como uma disciplina que simultaneamente liberta energias criadoras e educa a mente para a perceção e análise das próprias criações?” Para isso é necessário que as aulas de música tenham espaço e tempo para a criação: o professor não pode nem deve ter todas as respostas. Mais, “numa aula programada para a criação o professor deve planificar a sua própria extinção” (Schaffer, 1975).

Também Burnard defende que a disposição para improvisar e compor depende em parte do professor, que deve criar um ambiente onde as crianças se sentem à vontade. Pode ser necessário começar com atividades próximas das experiências diárias e imediatas das crianças. O professor deveria encorajar as crianças a descobrir e desenvolver as suas próprias ideias, em vez de impor as suas (Burnard, 2000).

Atividades criativas na aula de instrumento: porquê?

O que se disse sobre a inclusão de atividades de forte componente criativa nas aulas de música diz respeito habitualmente a aulas de grupo. E os investigadores referidos (Paynter, Swanick, Schaffer) desenvolvem a maior parte da sua atividade com crianças que frequentam o ensino geral (não o que em Portugal se denomina Ensino Vocacional da Música).

São menos os professores de instrumento que proporcionam essas oportunidades aos seus alunos. Uma das principais razões para isto acontecer, na prática, poderá ser a formação dos próprios professores: uma aprendizagem fortemente baseada na aquisição de competências técnicas, que raramente inclui atividades de improvisação, é transposta para a sua atividade pedagógica. O objetivo principal dos professores é que os alunos alcancem um nível técnico elevado, e a prática instrumental tem apenas esta orientação.

Sem formação para isso, e com muito pouco material pedagógico disponível, os professores atualmente têm poucos recursos para encorajar os seus alunos a compor na aula de instrumento (McMillan, 2009).

Além disso, as atividades criativas – como a composição, improvisação ou o arranjo – estão rodeadas de alguns “mitos” que só o tempo e a prática farão desaparecer. Na cultura ocidental, como já se referiu, só se pode compor depois de ter um conhecimento profundo da linguagem musical, da notação, forma, fraseado, etc. E por se pensar que para compor no instrumento é necessário saber tocar, as atividades de improvisação ou composição são deixadas para último lugar na aula de instrumento (McMillan, 2009).

Assim, apesar de se dar atualmente muita importância à criatividade e às atividades com forte componente criativa no ensino da música, não se tem praticado muito nem investigado, sobre a necessidade de incluir estas atividades na aula de instrumento (Priest, 1989).

Uma análise, que poderíamos chamar fenomenológica, do que fazem as crianças quando têm os primeiros contactos com o instrumento, mostra-nos que a sua natural curiosidade leva-os a experimentar e improvisar com os sons que conseguem produzir (Priest, 2002). Além disso, há uma tendência natural das crianças para quererem tocar a “sua” música, tal como aprendem noutras artes, e a sua invenção espontânea mostra-nos isso mesmo (Priest, 1989). Esta inclinação é frequentemente abafada ou anulada pelo professor que desde o início orienta a aula para a notação escrita e para tocar o que está na partitura. Todo o trabalho auditivo e de criatividade fica de fora, e a força inventiva das crianças não encontra espaço para desabrochar (Priest, 1989; Priest, 2002).

As crianças devem ser estimuladas a improvisar e a compor com o instrumento, porque “esta experiência irá ajudá-las a interpretar a música de outras pessoas de modo livre, pessoal, adotando essa música como sua. Irá ajudá-las a saber que a música não começa a existir como sinais no papel mas como sons na cabeça e que esses sinais, quando necessários, são um meio para um fim. Irá ajudá-las a sentir o que é ser um artista e um técnico” (Priest, 1989).

O excesso da notação musical no ensino do instrumento centra a atenção do professor e do aluno na cópia da música. Há outros métodos para aprender, que ficam muitas vezes esquecidos: tocar de ouvido, descobrir os sons de uma melodia conhecida ou imitar os

gestos do professor. Além disso, ter como ponto de partida a partitura, muitas vezes restringe o aluno a tocar aquilo que ele é capaz de ler, e não aquilo que ele é realmente capaz de executar no instrumento. Um outro inconveniente é que a atenção do professor durante a aula está muitas vezes focada na partitura em vez de observar pormenores no aluno como a postura, respiração, balanço (Priest, 1989).

O objetivo do professor de música – e do professor de instrumento – não se deve limitar a transmitir conhecimentos técnicos e habilidades, mas ter em vista o processo educativo do aluno. Nesse processo, as experiências têm, em si mesmas, um forte potencial educativo. Tal como há circunstâncias que debilitam ou dificultam o crescimento de uma criança ou jovem, também há atividades que podem proporcionar o seu amadurecimento, a auto estima e o equilíbrio afetivo. São habitualmente ações congruentes com os seus objetivos pessoais, onde há algum desafio, necessidade de autocontrolo, tomar decisões e elevados níveis de concentração (Goble, 2003). As implicações são claras: deve evitar-se todo o tipo de experiências que levem à dependência ou dogmatismo - aulas baseadas na repetição imitativa, decisões musicais tomadas pelo diretor do grupo aceites com submissão, ensino teórico baseado em respostas sim/não, dependência da partitura que pode levar à atrofia. Pelo contrário, serão mais educativas as atividades que levem os alunos aos atributos perseguidos pelos objetivos da educação: independência, curiosidade, flexibilidade, abertura à experiência, autoconfiança, criatividade, iniciativa e responsabilidade na própria aprendizagem, imaginação (Bowman, 2002). Este é mais um motivo pelo qual se devem introduzir atividades de forte componente criativa nas aulas de instrumento: transformar aulas rotineiras ou monótonas, numa aula com experiências fortes onde o aluno é o protagonista.

Estas experiências intensas provocam um envolvimento emocional que tem um forte impacto a nível da motivação do aluno. Os alunos mostram com orgulho aquilo que eles próprios inventaram, conhecem muito bem a própria peça, estudam com mais empenho e gosto porque a querem tocar. Tudo isso os leva a estar mais tempo com o instrumento e desperta a curiosidade para continuar a aprender coisas novas (Priest, 1989).

Como incentivar os alunos a compor

Atingimos agora um dos objetivos mais desafiantes deste projeto: as crianças são capazes de compor no próprio instrumento, mesmo sem terem formação específica de composição, ou com pouco domínio técnico do instrumento? O principal objetivo das atividades criativas com os alunos será que eles desenvolvam competências musicais, atinjam níveis elevados de motivação e de empenho no estudo do instrumento e até que, através destas atividades, desenvolvam aspetos importantes da própria personalidade.

Alguns autores apresentam estratégias de atividades de preparação e orientação da composição dos alunos.

Paynter publicou diversos livros e artigos baseados na sua experiência de professor e compositor, com projetos a desenvolver em sala de aula. Passam pela exploração sonora de instrumentos tradicionais ou fabricados, relação da música com o movimento, palavras, histórias ou formas.

Segundo Hallam, para preparar as atividades e planificar as aulas será necessário ter em conta as circunstâncias específicas de cada aluno: idade, grau, desenvolvimento técnico, gostos musicais e interesses (Hallam, 1998). Ao começar a compor pode ser útil estabelecer algum critério musical ou formal que sirva depois para os próprios estudantes avaliarem a sua própria peça (Priest, 2002). Podem ser critérios muito simples, ou mais elaborados de acordo com os alunos. A composição não surge do vazio, e é preciso sugerir ideias musicais, auditivas ou outras. Os estímulos utilizados para a composição podem ser muito diversos, como por exemplo escolher poucas notas e variar a dinâmica, a duração ou o tempo. Ou ainda usar frases, histórias, ideias extramusicais, emoções, músicas conhecidas, alguns sons ou técnicas determinadas (Hallam, 1998; McMillan, 2009; Priest, 2002). Depois de escolher o tema ou o critério de composição o desafio está lançado e o aluno começará a construir a sua peça. Ao longo do processo pode haver discussão, crítica construtiva, observações, sempre dentro de um contexto de abertura, onde os alunos não têm receio de trazer as suas ideias, fomentando assim a confiança e autoestima (Hallam, 1998).

A avaliação das peças e da performance pode ser feita tendo em conta critérios como o carácter, coerência, coesão das partes no todo, controle rítmico e melódico,

expressividade, uso de dinâmicas, timbres ou texturas. Também se pode avaliar a originalidade das peças de acordo com a utilização das ideias musicais, em relação com os seus estímulos iniciais, algum recurso particular ou inusual (Hallam, 1998).

Justificação deste projeto educativo

Há muitos autores que fizeram estudos de investigação científica sobre a criatividade nas aulas de música. Em relação às aulas de instrumento, pelo contrário, a bibliografia é mais escassa, porque também o modelo de aula de instrumento não tem favorecido essas atividades.

Neste projeto pretendi incentivar alguns alunos a compor, estudar o processo criativo e o resultado da composição dos alunos. Utilizei várias das estratégias sugeridas pelos investigadores estudados, aplicando-as ao contexto da aula de instrumento – com dois alunos na sala – e às especificidades idiomáticas da guitarra.

Capítulo II: Implementação do Projeto

Neste capítulo descrevo como decorreu a implementação do projeto ao longo do ano letivo. Depois de apresentar os aspetos preparatórios - objetivos, metodologias e calendarização - dividi a exposição do projeto em três fases principais: Exploração; Composição; Preparação da Performance. De seguida faço uma breve descrição da apresentação pública, que considero o momento cume de todo o trabalho. O capítulo termina com os comentários mais relevantes feitos pelos alunos, pais e outros professores.

Aspetos Preparatórios

Objetivos

O objetivo deste projeto foi proporcionar aos alunos envolvidos um conjunto de atividades e oportunidades com uma forte componente criativa e desafia-los a criarem as suas peças / composições. Pretendi aferir a sua capacidade criativa, analisar o processo criativo dos alunos, o impacto emocional e motivacional destas atividades no aluno e a sua repercussão na aprendizagem do instrumento.

As peças compostas foram apresentadas numa performance, na qual eu também participei, que foi uma experiência artística forte e permitiu o reconhecimento do trabalho dos alunos por parte da comunidade escolar. Tudo isto decorreu nas aulas de instrumento curriculares ao longo do ano letivo, sem detrimento do cumprimento dos requisitos do programa de cada nível.

A minha atividade como docente de guitarra foi também objeto de análise e reflexão. Durante este projeto realizei de uma forma mais ordenada, sistemática e planificada algumas das práticas pedagógicas que já utilizava. Aproveitei a oportunidade para explorar novos caminhos e experimentar estratégias sugeridas por investigadores e pedagogos.

Participantes e recrutamento

No início das atividades foram selecionados 10 alunos, todos com aulas emparelhadas³, de acordo com a Tabela 1:

Ano/ grau	Turma	Nome
Iniciação 2º ano	2I	Martim e Manel
Iniciação 4º ano	4I	Bernardo e Gonçalo
Iniciação 4º ano	4I	Marta e Laura
5º ano / 1º grau (integrado)	5M	Ricardo e Sofia
7º ano / 3º grau (integrado)	7M	Filipa e Gil

Tabela 1: Alunos participantes no Projeto

³ Na Escola de Música São Teotónio as aulas de instrumento são lecionadas, sempre que possível, a dois alunos do mesmo ano, com a carga horária de dois tempos de 45 minutos.

Procurei obter um grupo de alunos participantes diversificado em idades, níveis de ensino e anos de estudo do instrumento.

O par Ricardo/Sofia teve que abandonar o projeto pois os alunos revelaram ritmos de aprendizagem muito diferentes, com aulas agitadas. Procurei que as atividades de exploração sonora – da fase I - os motivassem para o estudo e para a concentração das aulas mas as respostas dos 2 alunos eram muito diferentes. O Ricardo começou a ter dificuldades no aproveitamento e foi necessário dedicar todo o tempo da aula possível a cobrir as suas lacunas de estudo. Assim, até ao final do projeto ficaram apenas 8 alunos.

Procedimentos, recolha e análise de dados

Procedimentos

1. **Pedido de autorização** para implementação do Projeto na Escola de Música São Teotónio, através de mail enviado à direção da Escola (cfr. Anexo 1). Foi concedida a autorização.
2. **Reunião** com os pais dos alunos envolvidos. O projeto foi explicado aos pais de todos os meus alunos na Audição de Classe do primeiro período (17 de novembro de 2014). Durante a semana seguinte foi enviado o pedido de colaboração apenas aos envolvidos no projeto, e pedida a assinatura do **Consentimento Informado** para a participação dos filhos no projeto, incluindo a autorização para captação de imagens e gravação de aulas (cfr. Anexo 2);

Recolha de dados

1. **Plano de aulas**, durante o 1º e 2º período do ano letivo, com atividades orientadas para a exploração do instrumento e, posteriormente, para a composição das suas próprias peças (cfr. Anexo 3);
2. **Registo áudio** das atividades desenvolvidas nas aulas. Este registo só aconteceu a partir de janeiro de 2015, quando adquiri um gravador digital para este efeito;
3. **Diário de bordo**: registo escrito descritivo das aulas e das minhas reflexões entre aulas. Este foi o instrumento de trabalho mais constante e mais importante ao longo da implementação do projeto. Tornou-se mais completo e pormenorizado a partir do

momento me que comecei a gravar as aulas pois podia, além de escrever as minhas impressões no final da aula, voltar a ouvir a gravação para completar o texto, reparar em comentários e não me limitar às impressões marcadas em cada dia.

Criei um diário de bordo para cada par de alunos e um registo das minhas reflexões, planos de aulas e outras observações. Na fase final surgiu um último diário de bordo com as conversas e entrevistas tidas com pais e professores sobre a performance.

Durante o segundo capítulo os diários de bordo serão citados pelas iniciais **DB** e diferenciados uns dos outros pelas iniciais dos nomes dos alunos, e fazendo referência à data da aula ou do registo feito⁴. Na Tabela 2 encontram-se as siglas utilizadas nas citações:

Diário de Bordo	Sigla utilizada nas citações
Diário de Bordo Manuel e Martim	DB MM
Diário de Bordo Laura e Marta	DB LM
Diário de Bordo Gonçalo e Bernardo	DB GB
Diário de Bordo Filipa e Gil	DB FG
Diário de Bordo Projeto Educativo - Marta	DB PE Marta
Diário de Bordo Pós Gavetas	DB Pós Gavetas

Tabela 2: Siglas utilizadas para citar os Diários de Bordo

4. **Transcrição** das peças compostas pelos alunos para notação escrita. Algumas das peças foram escritas, utilizando diversos tipos de notação (cfr. Capítulo II);
5. **Gravação áudio e vídeo da apresentação pública** das peças compostas pelos alunos, que ocorreu numa performance a 17 de março de 2015.
6. **Fotografias** das aulas, ensaios e performance;
7. **Entrevista** aos alunos no final do projeto. Foi realizada nas aulas seguintes à performance e pretendeu avaliar o conhecimento do instrumento; a perceção que os alunos tiveram sobre o processo composicional, e o trabalho realizado ao longo do projeto; qual o impacto emocional e motivacional destas atividades;
8. **Entrevista** aos pais dos alunos no final do projeto (alguns casos em forma de entrevista, noutros em respostas por mail) sobre o impacto que as atividades realizadas tiveram nos alunos. Realizei também entrevistas a professores do Colégio e

⁴ O documento de todos os Diários de Bordo excede as 100 páginas de escrita. As partes que considero mais relevantes estão citadas ao longo do capítulo II. Por estes motivos não me pareceu oportuno incluí-lo nos Anexos deste documento. No entanto, a leitura integral dos Diários de Bordo pode ser feita no DVD anexo a este estudo.

Escola de Música São Teotónio que assistiram à performance, sobre a importância e pertinência de atividades com uma forte componente criativa no contexto do ensino do instrumento.

Análise de dados

O registo sistemático das aulas nos Diários de Bordo permitiu analisar posteriormente o desenvolvimento de cada aluno (ou par de alunos) nas diversas fases do projeto. As reações em aula, o trabalho desenvolvido (em aula ou em casa) com cada peça, a transcrição da peça: tudo está gravado e descrito pormenorizadamente. Através deste instrumento foi possível analisar:

- o impacto das atividades nos alunos,
- o processo composicional de cada criança,
- a peça composta (forma, recursos técnicos e organização sonora, duração)

As informações obtidas nas entrevistas realizadas aos alunos foram muito importantes para:

- completar a avaliação do processo de composição das peças;
- avaliar o impacto emocional e motivacional destas atividades;
- refletir sobre a relação com o instrumento antes e depois destas atividades (tempo de estudo, vontade de aprender coisas novas, etc).

As informações dos pais – confrontadas e completadas pelas dos alunos - serviram para analisar o impacto emocional e motivacional das atividades desenvolvidas nas aulas. As opiniões dos professores que assistiram à Performance, observadores atentos e experimentados, foram especialmente úteis para corroborar algumas sensações minhas e destacar aspetos que eu não tinha valorizado.

Planificação e calendarização das atividades

No início do ano letivo foi elaborada a planificação do Projeto Educativo. Na tabela 3 apresento a calendarização das atividades desenvolvidas, que corresponde à organização deste capítulo:

novembro a março	Fase I: <i>Exploração</i>
	Fase II: <i>Composição</i>
	Fase III: <i>Cruzamento das peças</i> <i>Preparação da Performance</i> <i>O Ensaio (5 de março)</i>
17 de março	<i>Para que servem as gavetas?</i>
março-abril	Conversas e aulas “pós gavetas”

Tabela 3: Calendarização das Atividades

As fases I, II e III foram desenvolvidas simultaneamente, uma vez que alguns alunos mantiveram a peça em construção quase permanente até ao dia da performance.

Para cumprir os objetivos traçados foi elaborada uma planificação das aulas, dividindo os trabalhos em 3 fases: exploração, composição, cruzamento das peças e preparação da performance.

Fase I: Exploração

*Aproveitar todas as ideias dos alunos e tentar potenciá-las ao máximo.
Orientar a composição sempre partindo do que o aluno propõe.
(cfr. Planificação das Atividades, Anexo 3)*

A planificação das aulas perseguiu os seguintes objetivos:

- desenvolver a criatividade dos alunos, estimular a curiosidade para o instrumento;
- ajudar os alunos a descobrir que eles podem aprender muito sozinhos;

- proporcionar aulas motivantes, com atividades que despertem o desejo de as repetir em casa;
- incentivar os alunos a conhecer e explorar ao máximo a guitarra, mesmo antes de saberem que notas estão a tocar ou as conhecerem na pauta;
- promover o reconhecimento social (por parte de colegas, professores, pais) pelo ato criativo.

O conteúdo das aulas seguiu uma planificação que incluiu:

- pequenos exercícios de improvisação;
- demonstração e experiência de diferentes sons da guitarra;
- escolha de um plano para a peça;
- discussão e autocrítica da peça durante as aulas;
- descrição da ideia musical ou composicional pelo aluno (se possível por escrito).

O número de aulas (ou parte de aulas) a usar com cada aluno variou entre 4 e 10, dependendo sobretudo do seu próprio processo criativo, como será analisado ao longo deste capítulo. Na planificação não fixei um número de sessões, mas fomos trabalhando no tempo disponível até o produto final (a peça) se considerar terminado.

Fase II: Composição

Vamos inventar uma música!
(cfr. Planificação das Atividades, Anexo 3)

Depois das diversas experiências os alunos foram desafiados a compor a sua peça, com base nos sons escolhidos. Este processo foi muito diferente de aluno para aluno e será analisado ao longo deste capítulo. Do ponto de vista da planificação, fui seguindo as seguintes linhas:

- escolha de um plano (sons, tema, história, título, ideias) para a peça;
- experiências na aula e/ou em casa (dependendo do aluno);
- gravações de excertos, memorização;
- acompanhamento do processo criativo do aluno;
- discussão e autocrítica da peça durante as aulas;
- descrição da ideia musical ou composicional pelo aluno (se possível por escrito);
- transcrição da peça e escolha do tipo de notação (se necessário).

Fase III: cruzamento das peças e preparação da performance

A música está pronta! E agora?
(cfr. Planificação das Atividades, Anexo 3)

Desde o início do projeto que estava prevista uma apresentação pública das peças dos alunos. Mas, ao longo das semanas, observando a diversidade das peças e o entusiasmo dos alunos essa performance foi passando por vários modelos. Houve muitas ideias que não chegaram a sair do papel. No entanto, a partir de janeiro, não tive dúvidas que na performance todos os alunos deveriam estar presentes no palco simultaneamente e que esta deveria ter um ambiente lúdico e divertido. Este “produto final” será objeto de reflexão e análise posterior, bem como todo o processo criativo.

Passarei agora a analisar cada uma das fases do projeto enunciadas, que se desenvolveram durante o ano letivo.

Fase I: Exploração

Durante os meses de novembro a março algumas aulas, ou partes de aulas, foram dedicadas a atividades de exploração do potencial sonoro da guitarra. Os vários objetivos centraram-se na meta “final” que seria a peça composta pelos alunos.

Utilizei como estratégia privilegiada para despoletar o processo composicional nos alunos um conjunto de atividades que lhes proporcionasse o maior número de “ferramentas” possível (recursos técnicos e sonoros), a utilizar nas suas peças.

Elaborei uma planificação para esta fase (ver Anexo 3), mas procurei estar sempre aberta e disponível aos caminhos que os alunos seguiam nas aulas e fomentar as suas ideias próprias. Assim, nem todas as atividades foram feitas exatamente da mesma maneira com todos os alunos. Quando isso aconteceu – com bastante frequência – tentei ser ainda mais rigorosa na descrição do diário de bordo e nas reflexões após a aula, para analisar as aprendizagens técnicas e expressivas e implementá-las nas aulas seguintes.

As brincadeiras

*Um jogo? - Sim!
De macaquinhos de imitação? - Não!
De pergunta e resposta?! - Sim!
(DB MM 21 janeiro)*

Apresentei desde as primeiras aulas os momentos de exploração da guitarra como jogos ou brincadeiras. Por isso era frequente que, ao chegar à aula, os alunos me perguntassem qual o jogo desse dia. Não demorou muito tempo a que se referissem a essas atividades como “as brincadeiras”.

A descrição completa destas aulas encontra-se nos Diários de Bordo. Apresento de uma forma sucinta e agrupados em quatro categorias os exercícios que se revelaram mais úteis nas aprendizagens dos alunos: Perguntas, respostas e conversas; Personagens e Histórias; Improvisos; Grafismos.

Perguntas, respostas e conversas

Nas primeiras vezes que fiz este exercício com os alunos dizia-lhes algo como: “vou fazer-te uma pergunta e tu terás que me responder”. De seguida executava algum som/gesto na guitarra. As primeiras reações frequentemente eram de espanto, surpresa e com respostas verbais: “Professora, o que é que eu digo?”... Como eu não respondia com palavras, mas de novo com a guitarra acabavam por entrar na linguagem e, divertidos, respondiam. Com frequência as primeiras respostas eram uma imitação do que eu fazia. Pouco a pouco, foram percebendo que podiam responder com movimentos contrários, mais longos ou mais curtos, contrastantes... (cfr. DB MM 19 novembro; DB GB 9 janeiro; DB LM 27 novembro).

Por vezes estas perguntas e respostas deram origem a conversas: um diálogo a 2 ou 3 em que todos podiam intervir, um de cada vez, ou até em simultâneo. Algumas delas deram origem a momentos muito bonitos e surpreendentes (cfr. DB MM 26 novembro; DB MM 21 janeiro).

Personagens e Histórias

Outra estratégia de exploração sonora foi criar histórias, encarnar personagens ou representar sentimentos.

Um dos jogos feito com a Filipa e o Gil consistia em pedir a cada aluno que tentasse representar um sentimento, para o outro adivinhar. Eles não foram capazes de o fazer, até que lhes disse que eu o fazia. Tentei representar “ZANGADA” e em poucos segundos a Filipa estava a chorar (cfr. DB FG 15 dezembro)! Depois disso já foram capazes de representar em conjunto a alegria, a saudade e outros.

Ao sugerir aos alunos que pensassem numa personagem para representar na guitarra os resultados foram surpreendentes: animais, profissões, desenhos animados, pessoas conhecidas. E a utilização que surgiu com esses sons foi muito variada: a Laura e a Marta contaram a história do passarinho (eu), águia (Marta) e do golfinho (Laura); O Manuel e o Martim foram à caça (Manuel: caçador) do elefante (eu), passando por uma escola (Martim). A espingarda utilizada foi a guitarra, o tiro um *pizzicato bartok* fortíssimo na sexta corda. O som desta “espingarda” virá a ser utilizado na performance final. Numa das aulas do Manuel e do Martim sugeri-lhes que pensassem numa pessoa concreta, conhecida

e a representassem na guitarra para adivinharmos. Além de divertido, foi surpreendente ver a capacidade deles de estabelecer relações entre pessoas e sons.

O Manel começou a tocar a música do Martim!

O Martim adivinhou logo que era ele próprio!!!

Depois fizeram várias experiências, e foram identificando colegas da turma.

O Manel fez uma série de notas, em piano, em várias zonas da guitarra. Como o Martim não estava a identificar ninguém comecei a tentar perceber se esses sons correspondiam a algum tipo de características da pessoa. Perguntei-lhe se era uma pessoa calma. O Manel disse que sim. “Mas também é brincalhão”! E por isso deu umas pancadinhas no tampo da guitarra. Nesse momento o Martim descobriu logo qual dos colegas da turma era!

Eu também pensei representar a professora deles: fiz uma série de arpejos em cordas soltas, variando muito as dinâmicas e o timbre.

Mal terminei, o Martim disse: é a professora Margarida!

Não sei bem como é que ele descobriu!!!... (DB MM 26 novembro)

Também procurei criar ambientes diferentes: no fim de um jogo com o Manel e o Martim em que eles estavam agitados disse-lhes que estávamos na feira popular, com muito barulho.

Eu fiz os sons mais fortes que consegui! Eles estavam tão surpreendidos que ao princípio nem reagiram, mas quando começaram a tocar tentaram mesmo dar o máximo de som que puderam. O Manel estava mesmo entusiasmado! Parecia que estavam “bêbados de som”!

De repente parei e disse: - Estou muito cansada!

- Então vamos descansar no SPA, disse o Manel!

- Combinado!

Comecei a tocar notas em pp, harmónicos, arpejos suaves... o Manel respondeu também muito bem e conseguiu criar um ambiente mesmo calmo. O Martim começou também, mas passado pouco tempo estava a tocar forte... Foi o Manel que o mandou calar e disse:

- Estamos no SPA, não podes tocar assim! (DB MM 26 de novembro)

Improvisos

Outro tipo de exercício utilizado foram improvisos rítmicos e melódicos.

Por exemplo, a partir de um padrão rítmico simples de 4 tempos, cada aluno tinha que os preencher com qualquer som da guitarra, do corpo, da voz... A Marta e a Laura acharam muito engraçado, mas nas primeiras vezes utilizavam apenas notas conhecidas delas e “bem tocadas”. Quando chegava a minha vez tentava provoca-las, surpreende-las, exagerando a utilização de sons menos convencionais. Elas foram-se soltando e utilizaram também outros recursos (cfr. DB LM 4 dezembro).

Outro meio utilizado foram padrões melódicos. Eu executava padrões simples, que os alunos tinham que reproduzir (baseados em 2, 3 ou 4 notas). Depois de algumas vezes de imitação, pedia-lhes que fizessem “parecido” com o meu, mas... diferente! O Gonçalo e o Bernardo fizeram improvisos baseados nas 5 primeiras notas da escala de Dó M. Eu acompanhei com acordes da tônica e da dominante. Eles tocaram ao mesmo tempo, e depois em separado. No final, o Bernardo reparou que os dois terminaram na nota dó! Aproveitei para lhes explicar que o acorde de Dó M “pedia” a nota dó. Fizemos mais algumas experiências para o comprovar e ficaram curiosos sobre as posições dos acordes na guitarra, e que notas ficam bem com cada acorde.

Grafismos: “Brincar aos sons”

Uma das atividades que teve mais êxito com os alunos foi a exploração baseada em grafismos. Para isso utilizei um material que já tinha elaborado e utilizado em anos anteriores com outros alunos, a que chamei “Brincar aos sons” (Figura 1 e 2).

Ao mostrar a folha dizia aos alunos que esta era a partitura da sua nova peça.

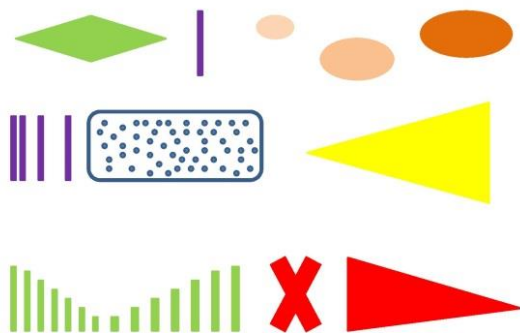


Figura 1: Brincar aos sons 1

Mostrei-lhes a folha e disse-lhes que era uma pauta. Não ficaram nada surpreendidos ou estranhados! Para cada mancha geométrica podemos imaginar sons diferentes, e cada um de nós vai fazer músicas diferentes!

Deixei-os fazer algumas experiências sozinhos (não demonstrei nada) e passado uns minutos propus que cada um deles mostrasse a sua música. Gravei (no telemóvel) e no fim conversámos. Eles acharam natural que tivessem saído resultados muito diferentes. E foram muito exigentes um com o outro quando achavam que alguma forma geométrica não tinha sido bem representada!

(DB MM 10 de dezembro)

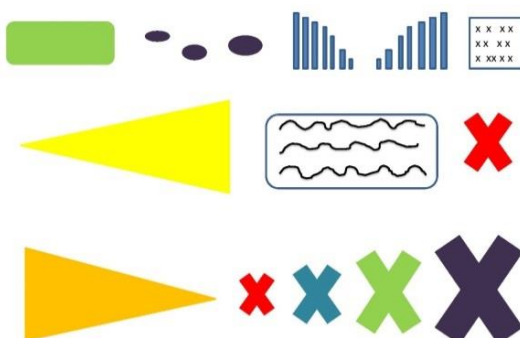


Figura 2: Brincar aos Sons 2

- Mas eu não sei o que é isso, professora!

A Marta, ao ver o triângulo cantou: “tri-ân-gu-lo”, enquanto batia nas cordas.

Eu respondi com um grande crescendo em rasgueado nas cordas soltas e elas imediatamente captaram a ideia do símbolo/som!

- Ah! Já percebi!

(DM LM 15 de janeiro)

Também utilizei esta ferramenta como jogo. Um aluno tinha que tocar na guitarra uma ou várias formas geométricas e o outro tinha que adivinhar. Fui observando como, para alguns alunos, a “materialização” do símbolo em som é mais evidente do que para outros. Ao ver o X a Marta fez dois rasgueados nas cordas soltas, desenhando um X com os movimentos da mão direita; a propósito de uma ideia da Laura usamos um *glissando*, desafinando uma das cordas. Elas acharam muito engraçado.

As aprendizagens

*Eu dei um tiro com a minha guitarra, apontando a espingarda para ele
e fazendo um pizzicato bartok na 6ª corda.
Eles saltaram de susto...
Mas, divertidos, começaram a tentar fazer o mesmo som.
(DB MM 19 novembro)*

Ao longo destas semanas fui elaborando os diários de bordo, analisando as experiências e procurei classificar as diferentes aprendizagens dos alunos.

A representação de personagens e de sentimentos permitiu a vários dos alunos perceber que não é só o andamento que demonstra o estado de ânimo, mas muitos outros recursos como o carácter, o timbre, a articulação dos sons utilizados.

As perguntas/respostas e as “conversas” na guitarra levaram os alunos a executar sem dificuldade recursos técnicos que não conheciam (ou que não dominavam): rasgueados, batimentos na guitarra, *glissandos*, *tambora*, rasgueados nas cordas na zona do cravelhame, *pizzicatto bartok*, notas pisadas em todo o braço da guitarra (mesmo sem saber o nome da nota que estão a tocar).

Nalguns dos jogos esteve envolvida a observação, memória e concentração – como por exemplo para conseguir identificar os símbolos dos sons executados.

Nos exercícios de improvisação introduziram-se e trabalharam-se conceitos muito básicos como a tonalidade e a pulsação.

Principalmente, e este penso que foi o maior desafio, os alunos contactaram com o instrumento e o som duma maneira diferente da “convencional”. A música é som, não é apenas o que está escrito na pauta, não necessita melodia ou tonalidade. As crianças “falaram” com a guitarra, utilizaram um discurso construído a partir de um catálogo de

sonoridades muito rico. Para isso, além das atividades escolhidas, foi necessária uma atenção constante para que as crianças percebessem que podiam – e deviam – fazer com a guitarra, voz, corpo aquilo que quisessem e gostassem. A minha atitude foi muitas vezes de provocação: exagerar, quebrar esquemas, questionar, fazer “mal” (como estalar as notas, ou tocar com a guitarra atrás da cabeça), para que eles se atrevessem a fazer aquilo que se calhar nunca tinham tido coragem de experimentar. De uma forma lúdica eles acrescentaram à sua linguagem musical sons que não utilizavam ou não conheciam, e passaram a utilizá-los sem preconceitos.

Com tudo isto não se quer dizer que a exploração se baseou numa série de brincadeiras sem regras. A maioria dos jogos começava com instruções muito precisas. O espaço para a criatividade nasce precisamente aí, quando se disponibilizam recursos e se tem oportunidade de os usar e conhecer, para depois os ordenar de acordo com um tema ou objetivo.

Fase II: Composição das peças

As primeiras reações

Eu não sou muito bom a ter ideias...
(DB GB 20 março)

Ao apresentar formalmente aos alunos o desafio de passarmos de umas brincadeiras e experiências para a composição de uma peça, a reação das crianças foi muito diferente. Para todos os alunos foi difícil tomar uma decisão em relação ao tema, aos sons a usar ou à estrutura da peça. De acordo com a sua atitude dividi-os em três grupos: os decididos, os indecisos, os do meio.

Os **decididos**:

Houve apenas uma aluna – a Marta – que numa das aulas seguintes trouxe a peça inventada em casa, com uma estrutura muito clara, e praticamente não a alterou até ao final. Depois de a tocar em aula decidiu o título: “Os Sinos”, inspirada nos primeiros sons da peça. Note-se que esta aluna se considera muito “*indecisiva*” (sempre se engana quando quer dizer indecisa) e noutras situações demora muito tempo a escolher entre várias opções (por exemplo ao decidir o repertório a tocar).

Os **indecisos**:

Por contraste, os mais indecisos e/ou inseguros mostraram ser o Gonçalo, a Laura e o Gil. O Gonçalo tinha uma ideia fixa em relação ao tema - um jogo de futebol – mas durante várias semanas foi incapaz de escolher um som ou gesto na guitarra para o representar. Dei-lhe várias sugestões, fizemos várias simulações de jogos mas ele não aceitava nenhuma das ideias. O seu colega em aula chegou a dizer-lhe: “*Pois, é difícil! As notas do futebol não dão para tocar na guitarra clássica!*” (DB BG, Aula 30 janeiro). No ponto seguinte veremos como o jogo foi disputado.

A Laura gosta muito de improvisar no momento, tem muitas ideias e adora cantar. Cada aula dizia que não tinha inventado em casa mas ia inventar naquele mesmo momento. O resultado era uma pequena peça – habitualmente melódica – mas que não era memorizada nem tinha continuidade. Nisto passaram-se várias aulas e várias semanas. Só depois de fixarmos um tema é que a composição ganhou forma (ver ponto seguinte).

O Gil demorou muito tempo a escolher um tema. Apesar de ter feito as mesmas experiências que a Filipa, com quem partilha a aula de instrumento, nenhuma das atividades lhe sugeriu ideias para a sua composição. Depois de várias conversas concluiu que poderia simular o processo de aprendizagem da guitarra, partindo de sons simples e fáceis de executar no instrumento, até alguns mais complexos. Houve alguns momentos em aula muito bonitos. Mas depois disso, o seu trabalho em casa não deu continuidade ao da aula, houve várias faltas e sobrecarga de estudo, o que fez com que o Gil não terminasse a sua peça. Apesar disso, participou na performance e tirou muito proveito do projeto. No final deste capítulo analisarei as suas conclusões.

Os do meio:

Neste grupo considero aqueles alunos que foram decididos nalgumas das escolhas, mas indecisos noutras.

Nomeadamente o Martim, o Manel e a Filipa foram decididos em relação aos sons que queriam utilizar e ao modo de os transcrever. Mas o processo da composição foi longo, pois houve muitas alterações, acrescentos e diferenças na execução.

A escolha do tema/título

O SETE! Eu tenho sete anos...
(DB MM 4 fev)

A escolha do tema ou ideia foi uma parte importante do processo composicional. Dos 8 alunos envolvidos podemos agrupar a relação entre escolha do tema/título e a peça composta em 3 categorias principais:

- do som ao título/tema: Marta, Filipa (Bernardo)
- do título/tema ao som: Gonçalo, Laura
- do grafismo ao som e ao título – Manel, Martim

Do som ao título

A Marta compôs a sua peça com uma estrutura fixa quase de uma só vez. Não tinha nenhuma ideia musical ou extramusical como guia. Mas ao tocá-la em aula achou que o som com a pulsação regular do início da peça (cordas soltas mi-si) lhe fazia lembrar os sinos de uma torre, ao longe. Assim nasceu o título, que não se alterou mais.

A Filipa escolheu trabalhar sons da guitarra do seu gosto – harmónicos. Depois de escolher essa técnica fui-lhe pedindo para a desenvolver e explorar. Uma das formas que utilizou foi criar um ritmo padrão, usando apenas as cordas MI (aguda e grave) que repetia em *ostinato*. Essa técnica serviu para eu improvisar melodias em simultâneo ou acrescentar acordes. Ela usou a técnica sem conhecer o termo musical – *ostinato*. Quando lho expliquei gostou muito da palavra e quis que fosse o seu título, apesar de na sua peça se utilizarem também outras técnicas.

Do título/tema ao som

O Gonçalo tinha uma ideia fixa – jogo de futebol – que não conseguia colocar em som. O que despoletou o processo composicional foi um pedido de ajuda feito à mãe e à irmã – Filipa, guitarrista e também participante neste projeto – para o apoiarem em casa. O facto de a irmã se ter sentado com ele, e estarem os dois com a guitarra, provocou uma chuva de ideias para simular a partida de futebol. O Gonçalo, habitualmente tímido e inseguro, mostrou-se criativo e entusiasta. A partir daí, todo o processo avançou muito mais rapidamente.

No caso da Laura, que improvisava todas as aulas, o ponto de partida foi a aula de 29 de janeiro. Tentando que se definisse por um tema para fixar a sua composição falou da liberdade, da que fez uma descrição bastante “poética”. Usou imagens como o sol, o campo, o mar e a praia, correr descalça na relva ou na areia da praia. A colega, Marta, alertou-a: “*Isso já é muita imaginação!*” (DB LM 15 janeiro).

Dei-lhe uns segundos de liberdade na guitarra e ela tocou notas na primeira posição. A Marta também teve um tempo e fez uma improvisação mais variada. A partir daí tínhamos um tema escolhido pela Laura para a sua peça. No ponto seguinte veremos como chegou ao som e à peça.

Do grafismo ao som e ao título

O Manel e o Martim não quiseram escolher nenhum tema em particular. As aulas de exploração despertaram-lhes muita curiosidade e vontade de explorar os sons diferentes da guitarra. Houve sons que geraram símbolos, e símbolos que deram origem a sons – o que pode ser visto mais adiante nas partituras. Os títulos surgiram quando já havia alguns

sons escolhidos e grafismos escritos. O Martim escolheu os *Riscos*, por ser o grafismo que acha mais engraçado e o som que mais gosta de executar. O nome, *SETE*, da peça do Manel vem da sua idade e do grito que ele adaptou para os guitarristas.

O processo de composição

Ainda não inventei nada...
(DB GB 30 janeiro)

O processo de composição dos alunos foi variado e complexo. Não é fácil catalogar os passos dados pelos alunos. Apresento uma proposta de descrição dos momentos mais decisivos no processo de composição até ao produto final – a peça de cada um deles.

O facto de todos os alunos terem aulas de instrumento em par tornou inevitáveis as comparações entre as peças e os processos de composição do colega de aula. Nalguns casos isso deu origem a métodos de trabalho semelhantes e noutros muito diferentes.

Som – Grafismos

O par Manel – Martim trabalhou muito baseado nas brincadeiras das aulas de exploração. Da primeira vez que trouxeram algo inventado de casa o Martim tocou uma pequena melodia, em *Dó M*, com notas já aprendidas em aula e achou que essa seria a sua peça. O Manel, por contraste, utilizou sons muito variados: rasgueados em poucas cordas, batimentos no tampo e a voz. Esteve mais divertido a tocar e muito envolvido com a guitarra. O exemplo do colega entusiasmou o Martim a acrescentar algo mais à sua melodia: tocou notas longas na zona mais aguda do braço da guitarra, fazendo um pouco de vibrato.

Depois desta aula eu elaborei umas “partituras” com grafismos que representassem os sons que eles tinham utilizado. Na semana seguinte nenhum deles tocou a sua peça exatamente igual à vez anterior. Mostrei-lhes a minha sugestão de partitura e ficaram entusiasmados – especialmente o Manel, que tinha 5 símbolos. Identificou-os rapidamente e estiveram a explorar, variar e brincar com cada um dos gestos. O Martim, ao ver a folha do colega foi também escolhendo, descobrindo outros sons e deu-me instruções precisas para os representar com símbolos. No final da aula tinha também 5 símbolos na folha (cfr. DB MM 28 janeiro). O material fundamental da peça de cada um deles ficou delineado nestas primeiras aulas. O trabalho realizado posteriormente consistiu em “brincar” com

cada um dos gestos procurando outras formas de os usar, esticando cada um deles. Nalguns casos eu tive que dar ideias, noutros foram eles que descobriram modos de o fazer.

O Martim fez o rasgueado durante muito tempo igual. Pedi-lhe para fazer o mesmo símbolo, de maneira diferente: fez umas 3 ou 4 variações muito engraçadas! Variações de dinâmicas, texturas... Tudo saiu do mesmo símbolo e é isso que temos que fazer. (DB MM 28 janeiro)

A fase final foi dar a forma à peça. Como se descreve no ponto seguinte, os dois optaram por escolher antecipadamente a ordem de execução dos símbolos, embora o resultado da execução da peça não fosse sempre exatamente igual.

A peça da Filipa teve um processo de composição semelhante ao descrito anteriormente, mas menos dependente da representação simbólica. Não havia um tema ou título organizador, mas partiu de sons da guitarra que queria explorar: harmónicos e batimentos *tambora*.

A primeira ideia da Filipa era um rasgueado com harmónicos (cordas soltas) no XII traste. Apesar de gostar desse som disse-me que achava que isso era muito simples e não dava para uma peça. Ajudei-a a aumentar esse gesto de várias formas: dedilhados simples com diferentes velocidades, notas repetidas ou progressões dinâmicas. Ao perceber que – partindo do seu gesto simples – podia fazer tantas coisas esteve mais de um minuto a explorá-lo e criou um momento muito bonito na aula. Chamou-lhe *Chuva* por sugestão dos sons iniciais: nota mi em *pp*, lento.

Ainda dentro da ideia dos harmónicos, ela executou um padrão rítmico em duas cordas. Disse-lhe para o repetir durante algum tempo e eu improvisei uma melodia em simultâneo. Ficou surpreendida com o resultado. Aproveitei para lhe explicar a noção de *ostinato* – entendeu, aplicou-a a peças conhecidas e gostou do som da palavra (que acabou por dar origem ao título).

O outro gesto que escolheu – batimentos nas cordas em *tambora* – foi explorado nas aulas mas acabou por ser abandonado e não aparecer na peça. Ela inspirou-se em músicas pop que fazem ritmos com a mão direita nas cordas, com diferentes acordes. Chamou-lhes “*acoxes*”, juntando a palavra “*acorde*” com o X que utilizava para representar o batimento nos seus esquemas.

O *Ostinato* e a *Chuva* foram trabalhados nas aulas seguintes, sempre como momentos de exploração. A peça ficou aberta e dependente da participação de todo o grupo e da minha improvisação na performance.

O Jogo de futebol

A intervenção da Mãe e da irmã – Filipa – foi crucial para o desenvolvimento do processo de composição da peça do Gonçalo. No início das férias do Carnaval (14 de fevereiro) enviei um mail à Mãe explicando o ponto da situação e a pedir a sua colaboração. No dia seguinte recebi a primeira resposta:

O Gonçalo já me tinha falado de poder trabalhar com a Filipa na "criação" dele. Ontem, depois de receber o email falei com eles e foram logo pegar nas guitarras. Não há como a concorrência para surgirem ideias...

Começou logo uma discussão (saudável) e disputa de ideias... um dizia para fazer A e o outro acrescentava logo B. Pode não acreditar mas no final de 15 minutos já tinham algo para me mostrar. Está simples mas engraçado. É um jogo de futebol disputado! E pelos vistos fica 2-2!

Hoje pedi para colocarem em papel para enviar. Dá para ser em duo mas também em solo.

Está simples mas penso que o objetivo foi cumprido. Conseguir transmitir com a música o que ele tinha na cabeça: o tal jogo de futebol! (DB BG, Mail enviado pela Mãe a 15 de fevereiro)

Na aula seguinte, a 20 de fevereiro, o Gonçalo estava visivelmente feliz com a sua nova peça. Mostrou-me a folha que eu já conhecia por mail, tocou a parte dele e trocamos algumas ideias. Como precisávamos da ajuda da Filipa marcámos um ensaio extra, numa hora de almoço. Não contactei com a Mãe nem foi necessário recordar a nenhum dos meninos: no dia e hora marcado lá estavam os dois na sala, com as guitarras a postos. Fiquei surpreendida pelo que isso representava no compromisso que ambos tinham assumido com a peça.

Tocaram juntos, tal como a peça tinha sido construída em casa. As ideias base deles são simples:

- cada um deles representa uma equipa;
- o apito do árbitro é um MI agudo;
- o avanço no campo é feito por uma escala cromática entre os dois;
- o cruzamento de passos na grande área é tocado com um motivo melódico;
- o grito de celebração do golo é um rasgueado forte.

Fiz algumas observações e sugestões e alteramos ligeiramente a estrutura dos movimentos. Sugeri-lhes imaginar o braço da guitarra como o campo, com uma baliza em cada ponta. Assim, depois de cada golo seria natural que tivesse que haver a deslocação das equipas para o outro lado do campo para a baliza contrária (o que eles não faziam, mas sim dois golos seguidos de equipas diferentes). Ao início o Gonçalo ficou um pouco confuso, mas quando visualizou o que eu lhes sugeria gostou muito e era ele que dava as instruções à Filipa!

Também tentei dar um pouco mais de “teatralidade” à peça. Depois do apito do intervalo eles recomeçavam logo a segunda parte. Perguntei-lhes se era mesmo assim:

- *E agora é intervalo, o que é que se faz?*
 - *Conversa-se, as pessoas vão ao bar...*
 - *Mas como, stora, fazer notas que ficam bem?*
 - *Não! Vocês falam mesmo, e fazem mímica.*
 - *A professora podia ser o árbitro! Apita no início e depois fala connosco!*
- Ficaram felizes com a ideia. (DB GB 24 fevereiro)*

Ficou então combinado que haveria mesmo um pequeno intervalo com alguma representação mímica.

Ainda me atrevi a lançar mais uma ideia: durante a segunda parte poderia estar alguém – um dos colegas – a simular a transmissão radiofónica do jogo. Não é necessário que se entendam as palavras, mas sim o som e a agitação típicas dessas transmissões, sobretudo nos momentos do golo. Fizemos algumas experiências e eles gostaram da ideia.

Faltava decidir ainda algumas coisas relacionadas com a performance: quais as equipas em campo, quais os jogadores que marcam golo, como e quem faz a representação mímica. Mas a peça musical ficou definida e não se alterou mais até ao final. No final de uma destas aulas escrevi no Diário de Bordo:

- Que grande diferença!*
- O Gonçalo, habitualmente tímido e inseguro esteve muito envolvido no jogo e até tomou conta da aula quando foi para ensaiar a sua parte! Está mesmo entusiasmado! (DB GB 27 fevereiro)*

A Liberdade

O processo de composição da Laura foi o mais demorado na fase inicial. Improvisava cada aula uma coisa diferente e não havia continuidade nem uma ideia fixa. Tentei aproveitar a sua ideia de compor sobre a Liberdade e a descrição que fez na aula de 15 de janeiro.

- Podia fazer uma música sobre a liberdade!
- Como imaginas uma música sobre a liberdade na guitarra? Notas sempre iguais?
- Não!
- Ritmo sempre igual?
- Não!
- Então??
- Alterar... Saltitar... Altos e baixos
- Andar com os pés descalços na areia do mar... na praia...
- Ou no campo com rosas, flores, malmequeres... na relva molhada!...
- Diz a Marta:
- Ena Laura! Isso já não é uma guitarra! Isso já é muita imaginação! (DB LM 15 janeiro)

Selecionei na internet imagens que respondessem a esta descrição: paisagens de mar, praia, campos floridos, relva, pessoas a passear, a saltar. Juntei as imagens numa sequência de diapositivos em *power point* que lhe mostrei na aula seguinte, a 29 de janeiro. Coloquei as duas alunas diante do monitor, com as guitarras e disse-lhe que tocassem o que lhes sugerisse cada diapositivo.

- Preparadas?
- Sim!
- Ok!!!
- Em algumas das imagens reagem com espantos e AIS... tão giro...
- Foi muito engraçado e resultou muito bem.
- Fizeram de tudo um pouco: rasgueados, cordas soltas, notas pisadas, batimentos, sons variados nas cordas e tempo...
- Não pude deixar muito tempo em cada imagem porque a aula estava prestes a terminar...
- Mas estiveram sempre concentradas e a seguir as imagens!" (DB LM 29 janeiro)

A Laura saiu da aula especialmente entusiasmada. Durante as férias do carnaval, com a ajuda e cumplicidade da mãe, compôs várias pequenas peças para alguns dos diapositivos. A mãe imprimiu as imagens, ela espalhou-as no quarto e ia passeando com a guitarra para junto daquelas que queria tocar. Não tratou todas da mesma maneira e algumas até foram simplesmente ignoradas. Utilizou as linhas por baixo de cada imagem para tomar anotações e lembrar-se de umas vezes para as outras do que tinha inventado. A partir daí já tínhamos finalmente matéria para trabalhar, pois havia uma ideia que estava escrita, sem alterações permanentes.

Na aula de 26 de fevereiro ela trazia oito peças correspondentes oito imagens. Estava feliz e tocou uma de cada vez. Nalgumas explicava porque tinha escolhido aquelas notas ou gestos na guitarra, noutras era eu que lhe dava alguma sugestão para explorar algum som.

Ela estava visivelmente contente e a colega, Marta, participou fazendo muitos comentários. Depois de tocar todas as peças, expliquei-lhe que tínhamos que escolher algumas, pois havia ali muito material. Iniciamos um processo de seleção, começando por eliminar algumas. A Laura foi liderando a escolha, mas ao mesmo tempo estava muito pendente da nossa opinião. Acabaram por ficar quatro imagens com as respectivas instruções de execução escritas pela compositora (Figuras 3 a 6): *Campo*, *Ilha*, *Mar*, *Sol*.

Saltear as notas na corda
mi_a / terminar suavemente
com mi_a

Figura 3: Campo

Saltear as notas na corda mi_a /
Terminar suavemente na corda mi_a

corda mi_a / corda Lá / corda Ré /
corda Sol / corda Si e corda
mi_a / terminar com sol_a

Figura 5: Ilha

Mi_g / corda Lá / corda Ré / corda Sol / corda Si e
corda mi_a / terminar com sol_a

suave (deslizar os dedos nas
cordas) / intensificar o som /
mi_g

Figura 4: Mar

Suave (deslizar os dedos nas cordas) / intensificar o
som / Mi_g

Mi Ré Sol_a / Mi Ré Sol_a / Mi Ré
Sol_a / Mi Sol_a Ré / Mi Sol_a Ré
Mi Ré Sol_a / Mi Ré Sol_a / Sol_g

Figura 6: Mar

Mi Ré Sol_a / Mi Ré Sol_a / Mi Ré Sol_a / Mi Sol_a Ré / Mi
Sol_a Ré / Mi Ré Sol_a / Mi Ré Sol_a / Sol_g

Eu sugeri-lhe que podia juntar o *Mar* com a *Ilha*, uma vez que as ideias estão relacionadas, e musicalmente poderiam funcionar bem os dois momentos por serem contrastantes.

Construímos uma pequena história: um barco que apanha uma tempestade no mar, consegue descansar numa ilha. Quando o mar acalma retoma a viagem, olha para trás e vê a ilha!
(DB LM 26 de fevereiro)

Depois desta experiência resultar ela lembrou-se que poderia também juntar o *Campo* com a *Floresta* (Figura 7). Animei-a a tentar e gostou muito do resultado.

Mi Mi Dó Ré / Ré Dó Mi
Mi / Fá Sol_a Ré / Dó Mi Mi
Ré / Dó

Figura 7: Floresta

Mi Mi Dó Ré / Ré Dó Mi Mi / Fá Sol_a Ré / Dó Mi Mi Ré / Dó

Dei-lhes as seguintes instruções para tocarmos juntas:

- *Campo*: tocamos as três (não temos que tocar as mesmas notas, vamos todas “salteando” na corda Mi);

- Ao sinal da Laura paramos para ela tocar a melodia da *Floresta*.

Enquanto ela tocava a melodia, eu fiz um acompanhamento melódico uma oitava acima. Ficou maravilhada e com tudo isto já tínhamos duas músicas. E ainda faltava ouvir de novo o *Sol*, a outra das escolhidas. Enquanto ela a tocava eu fui repetindo sempre a nota pedal – sol –; a Marta, com um sinal de cabeça, entendeu o que estava a fazer e fez também. No fim expliquei-lhe:

- *Eu estava a pensar... como se chama a música?*

- *Sol!*

- *Não sei se foi por acaso ou de propósito que a tua música sol fica sempre bem com a nota sol! O que achas que se, enquanto tu estás a tocar a tua música os meninos todos tocarem o sol?!*

- *Que bonito!!!!*

- *Nós todos tocamos piano enquanto fazes a tua melodia. Quando tu terminares nós podemos fazer um pouco mais forte.* (DB LM 26 fevereiro)

No final desta aula a Laura tinha três peças, que resultavam de cinco composições para cinco das imagens escolhidas sobre o tema inicial da Liberdade. Ao trabalhar em aula com ela já fui introduzindo a ideia de que os outros meninos estariam também a tocar e a fazer parte da sua própria peça. Notei que ela reagiu muito bem a isso.

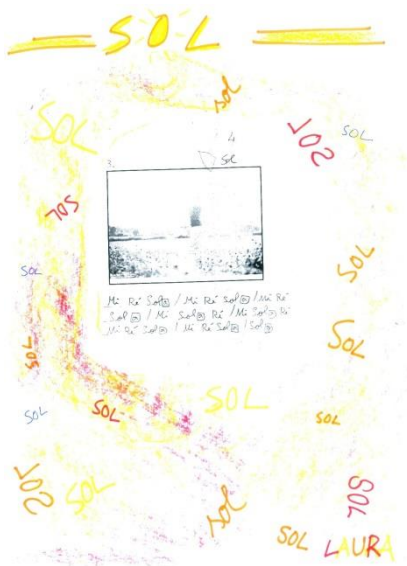


Figura 8: Sol (Laura)

Depois dessa aula, durante a tarde, preparei-lhe uma pequena surpresa: fiz uma folha para cada uma das peças, com a sua “partitura” inserida em cores e palavras (Figuras 8 e 9).

Ela foi muito rápida a perceber a ideia: onde havia desenhos ou palavras, eram as intervenções dos outros colegas: as ondas azuis do mar eram os rasgueados de todos os meninos; as palavras *sol* eram as notas sol que todos iriam tocar; e as flores do campo eram as notas salteadas na corda mi!



Figura 9: Partituras da Laura (excertos)

A descoberta

Diferente de todos os outros, o Bernardo preferiu descobrir uma música. Como ele próprio definiu: “inventar é uma música que ainda não existe; descobrir é tentar tocar uma música que já existe” (DB GB 23 janeiro).

Um dia, ao estudar guitarra enganou-se numa nota e “descobriu” que conhecia essa melodia. Era o tema da *Manhã* do Peer Gynt. Ficou fascinado e já não quis inventar mais nada. Perguntei-lhe de onde conhecia a peça e disse que era de um CD do pai. Mas, posteriormente, a mãe disse-me que os pais não têm esse CD em casa, não sabem onde ele ouviu esse tema, e que já outras vezes tem acontecido ele reproduzir melodias que os pais não sabem onde as ouviu. Tem uma grande memória musical e é muito curioso.

A forma das peças

*Nas aulas mudamos coisas, acrescentamos,
fizemos a ordem,
(DB MM 18 março)*

As peças compostas pelos alunos têm estruturas muito diferentes entre si. Para as classificar peças recorri à noção de *obra aberta*. Considero “peça aberta” aquela que tem – no todo ou nalguma secção – momentos não totalmente definidos. Podem ser gestos que se repetem sem um número fixo, pequenos movimentos melódicos executados em diferentes zonas da guitarra, etc. Em resumo: é possível executar a peça de diversas formas, alterando a estrutura, a duração e até – nalguns casos – a textura sonora. Para as crianças esta noção é extremamente simples de executar e não lhes causa nenhuma

confusão que eu lhes diga: “agora faz este símbolo algumas vezes, em diferentes cordas da guitarra”, como aconteceu por exemplo com o Martim, na aula de 21 de janeiro:

- Vamos ouvir a primeira parte e depois juntas as notas agudas a baloiçar a mão!
- Mas eu não me lembro como fiz...
- Não tem que ser exatamente igual, podes ir tocando nas notas que quiseres.
- Ok! (DB MM 21 janeiro)

Assim dividi as peças em **abertas** – no todo ou nalguma secção - e **fechadas** – as que estão totalmente definidas.

Peças Abertas

Neste grupo incluem-se as peças do Martim e do Manel. O seu processo composicional foi de certa forma semelhante e paralelo. Vários dos seus gestos/símbolos não tinham uma duração certa ou número de execução fixo.

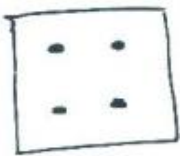


Figura 10: Quadrado
(Martim)

Por exemplo, o “quadrado” do Martim (Figura 10) era um grupo de quatro notas, executadas com os dedos 1 e 2 em duas cordas contíguas, em qualquer zona do braço da guitarra. A ordem dos dedos, as cordas ou a posição era escolhida no momento da execução e era realmente sempre diferente.



Figura 11: Palheta
(Manel)

Assim como o símbolo “palheta” do Manel (Figura 11): pequenos rasgueados com a palheta pisando com a mão esquerda algumas cordas, em qualquer sítio do braço. Por vezes fazia 3 ou 4, outras vezes 6 ou 7. A escolha era feita no momento.

Do ponto de vista da estrutura tanto um como outro acabaram por definir a sequência dos sons previamente. Escolheram qual o primeiro, qual o último, se queriam repetir algum mais do que uma vez. A forma de o anotar foi com setas coloridas na partitura. Assim, mesmo tendo uma estrutura fechada – sequência de gestos/sons fixa – considero-as peças abertas por o resultado não ser sempre o mesmo.

Entram neste grupo também as peças da Laura mais descritivas como o *Mar* e o *Campo*. Quando ela diz “deslizar suavemente nas cordas e ir intensificando” ou “saltar na corda mi” não define o número de vezes de cada gesto nem a sua duração em segundos. O que

significa que o resultado será diferente de umas execuções para outras, dependendo de fatores internos e externos.

Peças Fechadas

Por oposição, as peças fechadas são as que estão completamente fixas e são tocadas sempre da mesma maneira: é o caso da peça da Marta - *Os Sinos* - e do Gonçalo – *Jogo de Futebol*. A partitura, no 1º caso, e o esquema escrito, no 2º caso, fizeram com que os alunos não sentissem necessidade de momentos mais livres e executassem a peça com uma estrutura fixa. As peças da Laura mais melódicas, o *Sol* e a *Ilha* também se podem considerar fechadas, embora no conjunto da performance tenham adquirido um ambiente mais livre que será analisado posteriormente.

A peça que o Bernardo *descobriu*, *Manhã* do Peer Gynt, encontra-se num meio termo. O tema que ele toca não é exatamente igual ao da partitura, nem ele o repete sempre *corretamente*. Apesar de se ter inspirado numa obra fechada, do repertório clássico da história da música, a sua versão tinha pequenas alterações. Serão erros? Será a sua leitura, a sua versão da peça? O Bernardo tem uma grande capacidade de memorização, mas tem também uma facilidade grande em alterar as peças que memoriza. Assim começando por uma forma mais perto de ser fechada a peça foi pouco a pouco tornando-se mais livre. A forma como depois a peça foi trabalhada na performance deu-lhe um carácter mais aberto do que inicialmente.

Recursos técnicos e organização sonora

*Aprendemos que a guitarra serve para tocar,
mas também para brincar e fazer sons muito diferentes.*
(DB MM 18 março)

Neste ponto tentarei catalogar os recursos técnicos e sonoros utilizados pelos alunos nas suas composições.

Recursos técnicos da guitarra

Em várias das peças apareceram conteúdos técnicos correspondentes ao nível/grau de instrumento do aluno. Nomeadamente:

- Pulsação apoiada em cordas soltas;

- Notas naturais na 1ª posição;
- Acordes de 2 cordas soltas;
- Acordes de 2 ou 3 sons.

No entanto, em todas as peças os alunos utilizaram também recursos técnicos que não tinham sido ainda estudados em aula, ou organizaram-nos de maneiras diferentes. Não houve um momento específico para ensinar ou praticar estas técnicas: a maior parte foram “descobertas” nas aulas de exploração, ou com as suas experiências em casa. São sons “diferentes”: alguns são utilizados frequentemente em composições contemporâneas, e nem todos têm uma única notação convencional.

- Notas na 1ª corda em todas as posições: *saltear na corda mi (Campo)*;
- Harmónicos (*Chuva*);
- Notas simples em todo o braço da guitarra (*Riscos, SETE, Campo*);
- Utilização de *vibrato (Riscos)*;
- Escala cromática (*Jogo de Futebol*);
- Vários Rasgueados: uso de palheta, rasgueados em cordas soltas, rasgueados com cordas pisadas, rasgueados na zona do cravelhame (*Riscos, SETE, Mar*)
- Batimentos no tampo (*SETE*)
- *Glissandos (Riscos)*

Movimentos melódicos:

Os que construíram melodias utilizaram sobretudo notas que já conheciam: mão esquerda na primeira posição, uma nota de cada vez. Foi o caso das peças melódicas da Laura (*Sol, Floresta*) e o início da peça do Martim (*Riscos*). Todos os outros aventuraram-se a usar todo o braço da guitarra, mesmo sem saber o nome da nota que estavam a tocar. Alguns seguiam instruções como “tocar em qualquer sítio”, outros tinham esquemas de digitação: dedos 1 e 2 (como o quadrado dos *Riscos*) ou sequências 1-3-2-4 (como nos *Sinos*).

Outros recursos

Apesar de na fase de exploração, durante as aulas, termos utilizado algumas vezes a voz, apenas um aluno a incluiu na sua peça: o Manel, com o grito dos guitarristas. O grito surgiu na sequência das experiências que estávamos a fazer, que lhe sugeriram a cantilena

utilizada por jovens em excursões de camioneta (o irmão mais velho tinha recentemente participado numa visita de estudo e ele aprendeu-a em casa). Tentei tirar o máximo partido desta ideia, alterando a letra e utilizando-a depois com todo o grupo.

Organização sonora

A utilização dos recursos sonoros foi muito diferente em todas as peças. Para as classificar recorri à divisão entre:

MELODIA: frase ou movimento melódico, sequência de várias notas com noção ou sensação de frase (independentemente de os alunos saberem o nome das notas que estão a tocar, e também sem fazer referência a sistema tonal, modal ou outro);

SONS E TEXTURAS: todos os outros sons utilizados, incluindo “barulhos” feitos com o instrumento.

Considerarei Peças Melódicas as que utilizam praticamente só frases ou movimentos melódicos: *Manhã, Sol, Floresta, Sinos, Jogo de Futebol*.

Na *Manhã*, um excerto de *Peer Gynt* de E. Grieg, quase se poderia sentir a tonalidade de Lá M mas, na execução em grupo, a tonalidade fica esbatida pela repetição das notas da melodia.

Nas peças *Sol* e *Floresta* quase chegamos a ter uma sensação modal, uma vez que a Laura utiliza as notas naturais no âmbito de uma oitava de sol 3 a sol 4.

Os *Sinos* é a peça melódica mais diferente. O movimento melódico nasce de um padrão de digitação da mão esquerda, pelo que as notas causam *surpresa* no ouvinte. É uma peça muito “organizada” e possível de analisar do ponto de vista formal: tem uma estrutura ABACA, sendo a parte A 6 compassos de acordes de 2 sons em cordas soltas (intervalos de 4ºP, 3ºM e 6ºM). As partes B e C (6 e 8 compassos respetivamente) são movimentos melódicos: a parte B utiliza os dedos 1 e 3 nas três cordas mais agudas da guitarra; a parte C faz o padrão 1-3-2-4 duas vezes na 1ª corda. Termina com uma redução da parte A, com apenas 3 compassos. Todas as notas têm a mesma duração (mínima).

A peça do *Jogo de futebol* está incluída nesta divisão porque utiliza: nota mi (apito do árbitro), escala cromática; o motivo dos passes no campo (Figura 12). O grito do golo é assinalado com um rasgueado em cordas soltas.

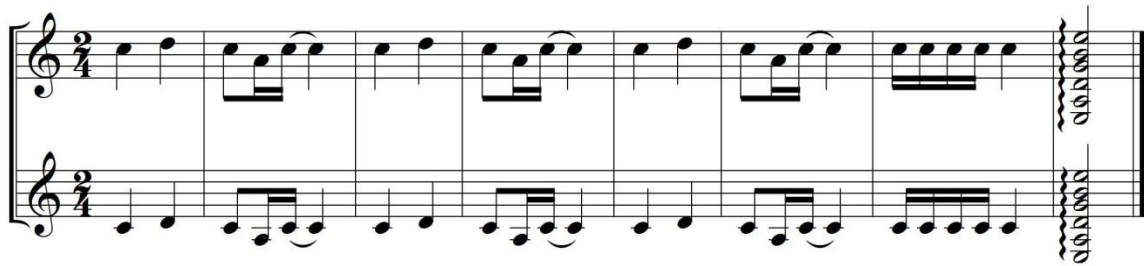


Figura 12: O motivo dos passes no campo e o golo

As restantes peças privilegiam a utilização de sons e texturas: *Riscos*, *Sete*, *Mar*, *Campo*. As peças *Riscos* e *SETE* são mais ricas por terem mais elementos e maior variedade. Simultaneamente, em cada uma delas existe reiteração – escolhemos um elemento que se repetisse – para dar unidade na diversidade.

O *Mar* e o *Campo* são, pelo contrário, texturas que não se alteram. Foram depois utilizadas em grupo, o que permitiu criar variar a intensidade, dinâmica, e alcançar um resultado muito diferente do conseguido apenas com uma guitarra.

Duração das peças

Os *Sinos*, a peça da Marta, tem uma duração de 1'20. Foi o tempo utilizado da primeira vez que nos tocou a peça em aula, e praticamente não foi alterado depois, nem na execução na performance.

O *Jogo de Futebol*, enquanto peça musical, tinha uma duração de 54' na sua primeira versão que me foi enviada por vídeo, filmado em casa, e a que ouvi pela primeira vez ao vivo na aula seguinte. Depois de termos alterado e aumentado a estrutura da peça, repetindo mais vezes a escala cromática, introduzindo a encenação com mímica no intervalo a duração aproximada ficou 1'30. Mas a partir daqui a peça ficou dependente do movimento dos jogadores no palco, que provocavam sempre uma grande excitação entre os colegas. Por isto, nunca foi possível executar a peça seguida, de uma só vez em nenhum ensaio: a sua duração na performance foi de 2'00.

As peças da Laura, na sua versão original, eram todas muito curtas: de 5 a 30 segundos (*Mar* 5'; *Floresta* 9'; *Ilha* 10'; *Sol* 25'; *Campo* 30'). Depois de trabalhadas em aula, enriquecidas e transformadas em momentos de grupo o *Mar*, o *Campo* e o *Sol* chegaram a durar entre 40' e 1'40' no dia da performance. A *Floresta*, a *Ilha* e o *Sol* (a peça *Sol*)

mantiveram a sua duração. As pequenas peças, agrupadas, enriquecidas e executadas em grupo adquiriram outra dimensão – não só temporal, mas também de dependência do movimento e da interação com as outras guitarras.

As peças do Manel e Martim, consideradas peças abertas, nunca foram tocadas exatamente da mesma maneira. Nas aulas foram descobrindo e juntando os vários símbolos e determinaram a ordem de execução. Mas interrompiam frequentemente para fazer comentários ou porque hesitavam qual era o seguinte símbolo. A duração do *SETE* na aula de 6 de março foi 5'50 e dos *Riscos* de 3'15, mas na versão executada na performance as peças duraram cerca de 2'40 e 2'15 respetivamente.

Quanto à *Manhã*, tocada pelo Bernardo, nunca cheguei a saber exatamente quantas vezes ele pretendia tocar a melodia.

Tipos de notação utilizada

- Professora: na pauta podes escrever com o nome das notas?
 - Qual pauta? Se foi assim que tu escreveste esta é a tua pauta!
 - Pois... é que eu assim já estou mais habituada!
- (DB LM 26 fevereiro)

Notação convencional

Houve apenas uma peça transcrita para notação convencional: *Os Sinos*, da Marta. A peça utiliza acordes de duas cordas soltas alternados com pequenas melodias, tem uma pulsação muito regular, pelo que foi fácil convertê-la em partitura. Transcrevi a partir da gravação da aula no programa Finale. Durante a aula, com o programa aberto, pus a aluna em contacto com a sua própria peça escrita no computador. Pedi-lhe para tocar a peça e fomos acertando pormenores, incluindo dinâmicas, etc. Foi visível a emoção dela ao ver a partitura e a concentração com que respondia às perguntas. Como se tivesse consciência que uma vez escrita a peça ficava “fixa” (Figura 13).

Os Sinos

Marta Luisa Fernandes
Janeiro 2015



Figura 13: *Os Sinos* (excerto)

Grafismos

Os alunos mais novos, o Manel e o Martim, optaram ambos por notação gráfica. Os primeiros símbolos foram feitos por mim, representando os sons que eles tinham escolhido em aula. Mas depois, eles próprios criaram os seus símbolos e eram muito exigentes na correspondência som-símbolo. A cada grafismo corresponde habitualmente um gesto na guitarra que pode ser executado uma vez, ou várias vezes. Por exemplo: rasgueados nas cordas na zona do cravelhame, batimentos no tampo, rasgueados em cordas soltas, etc. (Figuras 14 e 15)

Tanto a peça como a sua transcrição gráfica foram construídas ao longo das aulas e em casa.



Figura 14: SETE (excertos)

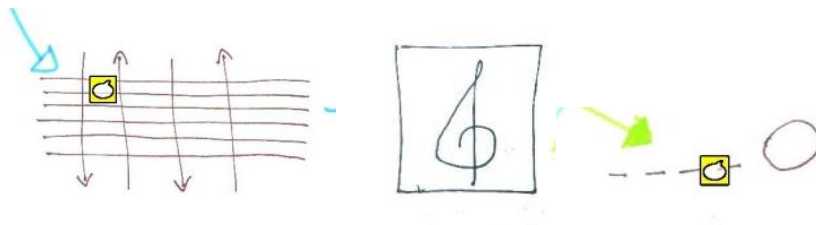


Figura 15: Riscos (excertos)

A Filipa usou uma partitura com grafismos e descrição, instruções sobre os gestos ou movimentos a executar (Figura 16). No entanto, para esta aluna não chegou a haver uma partitura definitiva. O papel foi importante para fixar algumas das ideias a usar, explorar sons de que gostava e tomar decisões. A construção final da peça não ficou escrita.

O Bernardo escreveu o nome das notas do tema da *Manhã* numa folha de linhas, todas seguidas. Ao executar fazia o ritmo corretamente, pois a melodia estava memorizada.

A Laura aproveitou as imagens dos diapositivos que musicou e escreveu por baixo o nome das notas. Inventou diversos recursos: para distinguir as notas graves e agudas usou as letras g e a (sol_g e sol_a significam, respetivamente, sol grave e sol agudo), separa as “frases” com uma barra /; inclui indicações de intensidade ou velocidade com expressões como: “deslizar suavemente”, “terminar mais lento”, “ir intensificando” (Figura 18).

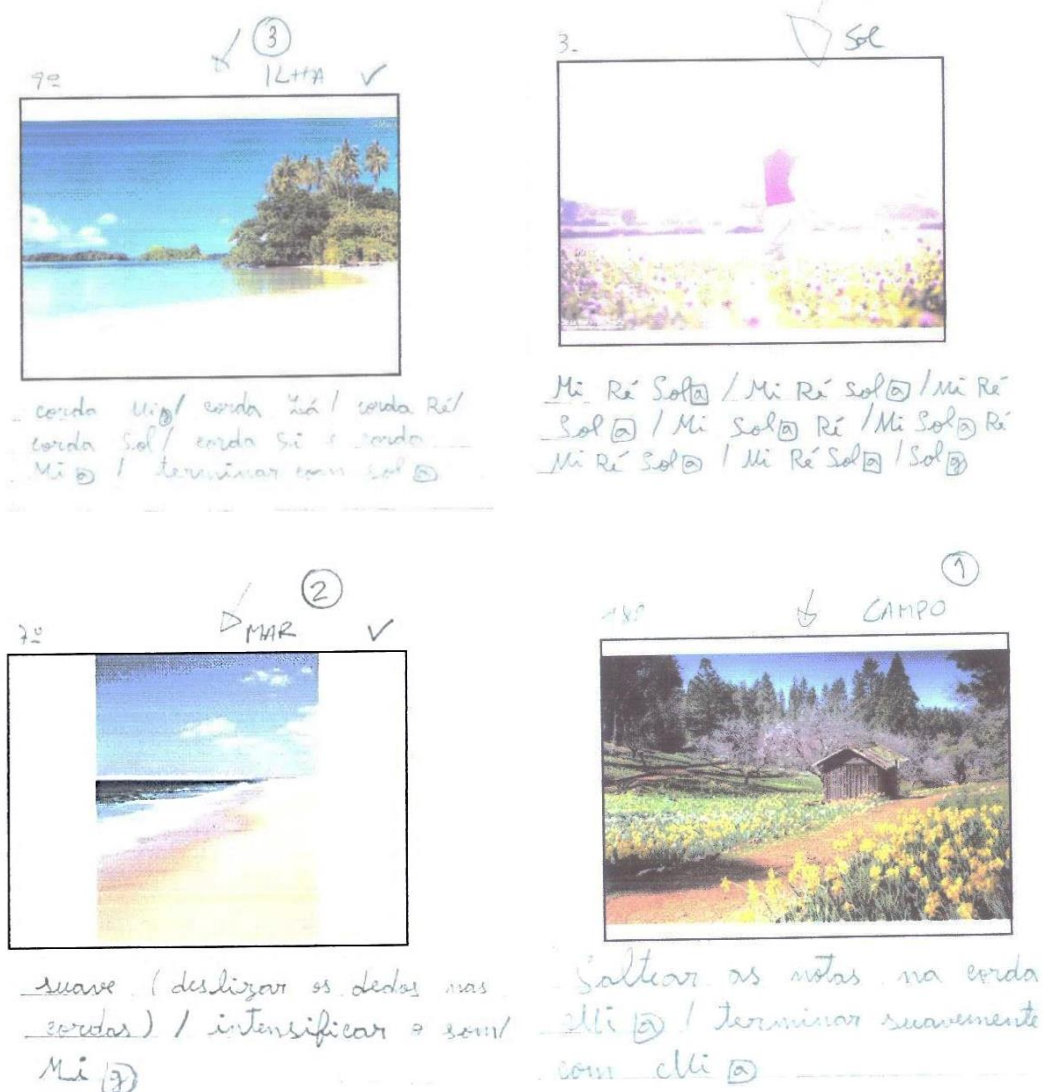


Figura 18: Algumas das imagens utilizadas pela Laura

As peças: tabela resumo

Na tabela 4 estão esquematizados os resultados finais das peças compostas segundo alguns critérios.

	Título / Tema	Recursos/técnicas	Organização sonora	Ideias	Partitura	Forma
Martim 7 anos	Riscos	Vários Rasgueados (uso de palheta) Notas simples; com vibrato <i>Glissandos</i>	Melodia; Sons e Texturas	Sons engraçados, “usar uma música que gosto”	Gráfica	Aberta
Manuel 7 anos	SETE	Vários Rasgueados (uso de palheta) Batimentos no tempo Voz	Sons e texturas	Nº 7: tenho 7 anos; 7 batimentos no tempo; “grito dos guitarristas”	Gráfica	Aberta
Marta 9 anos	Os Sinos	Acordes 2 cordas soltas Notas simples	Melodia	“O som do início da peça faz lembrar os sinos da torre”	Convencional	Fechada
Laura 9 anos	Mar e Ilha	Rasgueados Notas na 1ª posição	Textura; Melodia	Ideia inicial: Liberdade As peças foram compostas com base em conceitos e imagens utilizadas pela Laura para definir a liberdade.	Imagens e Descritiva	Aberta Fechada
	Campo e Floresta	Notas na 1ª corda Notas na 1ª posição	Textura; Melodia		Imagens e Descritiva	Aberta Fechada
	Sol	Notas na 1ª posição	Melodia		Imagens e Descritiva	Fechada
Gonçalo 9 anos	Jogo de Futebol	Escala cromática Rasgueado cordas soltas Notas na 1ª posição	Movimentos melódicos; Texturas	Jogo de Futebol disputado entre 2 equipas (cada intérprete é uma equipa) O resultado final é 2-2	Descritiva (esquema)	Fechada
Bernardo 9 anos	Manhã	Notas na 1ª posição	Melodia	Manhã (Tema do Peer Gynt)	Escrita	Aberta
Filipa 12 anos	Ostinato	Harmónicos: <i>ostinato</i> <i>Tambora (Acoxes)</i>	Sons e texturas	Sons engraçados	Esquema e gráfico	Aberta
Gil 12 anos	não terminada	Cordas soltas Notas simples Acordes 2,3 sons	Melodias; Sons e texturas	Mostrar diferentes sons da guitarra ao longo da aprendizagem	Anotações	--

Tabela 4: Resumo de todas as peças dos alunos

O meu papel de... líder?

*Observar, provocar, orientar, desorientar, sugerir...
Ser cúmplice, líder? O que faço no meio disto tudo?
(DB PE Marta janeiro)*

Durante as primeiras aulas, na fase de exploração, eu tive uma necessidade grande de surpreender constantemente os alunos. Como pretendia que eles utilizassem a guitarra de uma forma muito livre, descontraída, sem preconceitos ou medos de errar, sei que fui provocadora. Notei-o pelas caras deles quando me viam a tocar notas com som estalado, pegar na guitarra ao contrário, bater nas cordas com toda a força ou no tampo. O tipo de atividades e jogos que lhes propunha, ao serem muito diferentes das que eles estão habituados a ter em contexto de aula, também foi, de certa forma, uma provocação. Cada vez que começava a “conversar” com eles com a guitarra e, apesar de eles me fazerem perguntas, eu só lhes responder com mais sons na guitarra o desconcerto era visível. Passámos momentos muito divertidos com as histórias, as personagens, as conversas, os sentimentos e sei que foi importante para os alunos verem a professora a fazer teatro e a exagerar – no som, no movimento, na utilização da guitarra – para perceberem que os recursos sonoros da guitarra são muito mais do que aqueles que aparecem nas partituras que eles conhecem e estudam. Eu estava segura do que fazia e via muitas evoluções nos alunos.

Quando chegámos ao momento de composição eu comecei por assumir um papel mais de observador. Lançava temas, ideias, sugestões, mas procurei não interferir demasiado nas decisões dos alunos. Por um lado, porque queria ver até onde eles eram capazes de chegar sozinhos, por outro porque achava que as peças eram deles e apenas deles. Mas no final do mês de janeiro, eu comecei a ficar desorientada pois não havia ainda nenhuma peça terminada. Reconheci que estava numa fase crucial e que era preciso identificar progressos ou dificuldades para delinear estratégias eficazes.

Evoluções nos alunos:

- estão muito mais à vontade com a guitarra: o instrumento é mesmo uma voz expressiva
- conhecem muito mais recursos do instrumento
- são capazes de reagir a diferentes estímulos com o instrumento

Problemas:

- não estou a conseguir preparar as aulas de uma vez para outra, levando ideias concretas
- não há “peças” a nascer – é como se eles não sentissem necessidade disso, gostam das brincadeiras e dos jogos...
- de um dia para outro estamos sempre a recomeçar
- vai chegar o concerto e não há nada para apresentar!!! (DB PE Marta)

Depois destas reflexões comecei a ter um papel mais interventivo nas aulas, tentando levar as ideias deles preparadas e pré construídas para poderem avançar na composição. Aconteceu, por exemplo, com as peças do Manel e do Martim, quando lhes levei uma primeira versão da partitura gráfica para ajudar a criar memória. Ou com as imagens que selecionei para a Laura que despoletaram a composição (ver pontos anteriores).

É possível orientar, sugerir e ao mesmo tempo complicar ou desafiar. Comecei a ter menos receio de intervir nas suas próprias ideias: porque não torna-las maiores? Ou fazer doutra maneira, repetir, virar ao contrário? Quando a Filipa e o Gonçalo trouxeram o Jogo de Futebol pareceu-me que a estrutura da peça não contava bem a história que eles queriam. Além de alterar a forma, desconcertei-os ao sugerir a introdução da representação mímica, ou o relato em simultâneo. Isto aconteceu um pouco com todas as peças, tanto na fase de composição, como na fase de cruzamento das peças e da construção dos momentos de grupo.

As ideias dos alunos foram sempre os pontos de partida – chamei-lhes pontos de ignição – para o trabalho e todas foram desenvolvidas para tirar o máximo partido de cada uma delas.

Foi importante ter percebido que a minha presença no processo de composição e da construção da performance (e na própria performance) não diminuía a presença deles – antes pelo contrário. Enquanto líder e condutora tive que assumir o papel de organizar o material disponível, sem nunca tirar o protagonismo dos autores de cada uma das peças.

Agora, *a posteriori*, tenho consciência que fui a líder do projeto, mantendo o espaço de criação de cada uma das crianças, estando presente como observadora, orientadora, e mesmo cúmplice das suas peças.

Fase III: Preparação da Performance

A performance foi agendada para o dia 17 de março, inserida nas atividades da Semana Cultural da Escola de Música São Teotónio. O público-alvo foram todas as turmas do 1º ciclo do Colégio São Teotónio, num total de 120 alunos. Desses, 87 frequentam a Escola de Música São Teotónio, em diversos instrumentos.

À medida que as peças iam ganhando forma, tornava-se importante concretizar o tipo de apresentação. Desde o início do projeto que estava prevista e sabia que não seria uma “audição tradicional” da Classe de Guitarra. Em janeiro decidi que todos os alunos estariam no palco durante toda a performance, e fui procurando a melhor maneira de tirar partido das obras e dos alunos. Pelas características das peças e o envolvimento dos alunos era importante que todos tivessem a mesma importância e um papel semelhante a contar a nossa *história*. Assim, mesmo antes de ter uma ideia condutora, comecei a trabalhar nesse sentido.

Todos tocam tudo

Mas eles vão-me imitar?
(DB MM 25 fevereiro)

Cada aluno compôs a sua peça como uma unidade, completa em si mesma. No entanto, sem prejudicar a unidade de cada obra, todas tinham momentos que poderiam ser enriquecidos se fossem transformados em texturas com a participação dos outros guitarristas. Assim surgiram e foram trabalhados os “Momentos de grupo”. Pedi a cada aluno que escolhesse **uma parte da peça** onde os colegas também pudessem tocar: imitando, completando, acompanhando, improvisando. Nalguns casos a composição da peça já tinha contado com isso, como as peças da Laura. Na data em que foram compostas e vistas em aula (cfr. DB LM 26 fevereiro) eu já tinha esta meta com os outros alunos. Com os que tinham terminado as peças mais cedo essa escolha não foi difícil: todos encontraram pelo menos um ou dois gestos / motivos que gostassem que o grupo acompanhasse. Ao Martim perguntei qual era a parte da peça de que gostava mais:

Acabou por escolher a nuvem e disse-lhe que então esse bocadinho de nuvem ia ser tocado por todos os meninos que estariam no palco.

- Mas eles vão-me imitar?

- Não é bem imitar, cada menino faz as notas que quiser, devagarinho, baloiçando na nuvem.

- Então vá, vá, vamos fazer!

- Vamos passar um bocadinho de tempo na nuvem.

Ele estava visivelmente contente e sempre atento ao que se passava à volta.

- Não achas que fica engraçado estarem 8 guitarristas no palco a fazer isto?

- Sim! (DB MM 25 fevereiro)

O Manel tinha desde o início os batimentos na guitarra a acompanhar o “grito”. Nas primeiras vezes que o fez em aula falava muito baixo, com vergonha, enrolando as palavras. Expliquei-lhe que assim, além de não se perceberem as palavras, parecia que estava triste em vez de orgulhoso de ser guitarrista.

- Tenho vergonha!

- Ah, mas depois tratamos disso. Alguém te vai ajudar, ok? (DB MM 4 fevereiro)

Quando isso aconteceu, ele ficou muito contente e acabou por também conseguir gritar bem alto. Além do “grito”, que foi chamado SETE, o Manel escolheu o som do rasgueado na zona do cravelhame para ser executado por todos. Como o símbolo já estava na partitura, o mais difícil foi escolher uma palavra. Depois de momentos de indecisão ficou: *Plim-plim*. (cfr DB MM 25 fevereiro)

Para cada motivo a ser tocado pelo grupo foi atribuída uma palavra-chave – sugerida pelo aluno-compositor – e um símbolo. Isto para que, durante os momentos de aulas e ensaios, fosse mais fácil referir-me a eles e dar aos alunos instruções curtas e claras.

Juntei 10 momentos retirados das peças, com instruções de execução (ver Tabela 5). Estas instruções foram primeiro trabalhadas nas aulas, principalmente com os alunos mais novos (Manel e Martim), e a reação foi de entusiasmo e curiosidade. Gostavam de ouvir o efeito da sua peça tocada por mais pessoas – ainda que nas aulas fossem apenas 2 alunos e eu a tocar - e queriam saber de quem era e como era o resto da peça que estavam a executar (cfr DB MM 4 março).

Ao ouvir as diferentes texturas dos momentos escolhidos pelos alunos apercebi-me que poderiam funcionar muito bem como momentos de grupo dentro de cada uma das peças, mas também como elementos de ligação entre as próprias peças.

Palavra-chave	Compositor	Instruções de execução
MANHÃ	<i>Bernardo</i>	Tocar as notas: mi, dó#, si, lá por qualquer ordem, e com ritmo livre
SINOS	<i>Marta</i>	Mi, Si: separadas ou em simultâneo; cordas soltas ou harmónicos
PLIM-PLIM	<i>Manel</i>	Rasgueado nas cordas na zona do cavalete
NUVEM	<i>Martim</i>	Notas à escolha, longas e com <i>vibrato</i> lento
MAR	<i>Laura</i>	Deslizar nas cordas (ondas suaves) e ir intensificando
CAMPO	<i>Laura</i>	Saltitar na primeira corda
FUTEBOL	<i>Gonçalo</i>	GO-GO-GO-GOOOOOOOLO!
SETE	<i>Manel</i>	Batimentos e grito
RITMO	<i>Filipa</i>	Ritmo <i>ostinato</i>
SOL	<i>Laura</i>	Notas sol em qualquer oitava

Tabela 5: Momentos de grupo

Construção do guião

Concerto?
Vamos tocar isto num concerto???
(DB MM 28 janeiro)

Para construir o guião fiz-me muitas perguntas:

- qual a ordem certa das peças?
- deve haver uma história ou fio condutor?
- os alunos devem estar sempre no mesmo lugar ou deve haver movimento?
- deve haver elementos cénicos, decoração, projeção de imagens de algum tipo?
- o público vai intervir?
- qual o meu tipo de intervenção: maestro, professora, intérprete... ?
- qual o título da performance?

Não respondi a estas e outras perguntas de uma só vez, mas o guião foi ganhando forma quando estabeleci uma ordem das peças, intercaladas com texturas dos momentos de grupo. Desses, escolhi três que iriam funcionar como elementos de reiteração que dariam unidade ao discurso: SETE, SOL e SINOS. Defini alguns

movimentos no palco para tornar a performance mais dinâmica, e intervenções do público de simples instruções.

O guião foi um instrumento de trabalho muito importante. Teve várias versões: a versão *gráfica* com palavras, símbolos, números, riscos feita em várias folhas de papel (Figura 19); a versão *tabela*, onde tentei sintetizar e organizar toda a informação (Tabela 6); vários apontamentos escritos ou gráficos de momentos concretos (movimentos no palco, sequencia dos sons/peças). Cada uma destas foi sendo atualizada e alterada durante as semanas anteriores à performance.

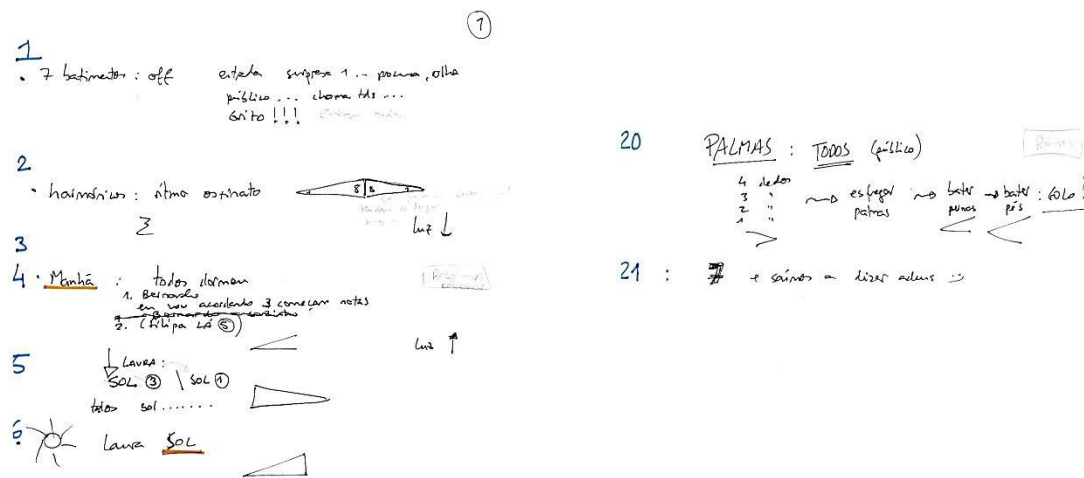


Figura 19: Guião (excertos)

Criei alguns inícios de histórias, para que as peças e os sons ganhassem unidade, até que entendi que isso não seria necessário. O fio condutor da performance seria o próprio som, com os protagonistas no palco. A alternância e contraste dos momentos (calmo/agitado, forte/piano, sério/divertido, solista/grupo, melódico/textura, etc.) seriam suficientes para dar vida e movimento à apresentação.

A versão final da performance resultou numa mistura dos diferentes guiões, com alguns elementos a mais outros a menos, como será analisado na sua descrição. Mesmo com o guião e a sequência das peças demorei a encontrar o título da performance. Comecei por hipóteses onomatopéicas, ou que incluíssem palavras das peças ou guitarra, mas nenhuma acabava de me convencer: “Sete ritmos ao sol”; “GUITA...plim!”; “GUIplim-TAplam”. A palavra mais utilizada pelas crianças era “as nossas brincadeiras”. A solução foi dada pelas crianças, no ensaio do dia 5 de março.

	Momento	Peça / Grupo / Textura	Movimentos	Público	Imagens/Luz
1	7 batimentos	Grito dos SETE	Entra só 1, espreita, chama todos..		
2	Ostinato	Crescendo 1 a 8 Silencio súbito			
3	Ostinato / silencio	Diminuendo 1 a 8	Ao parar mudam de lugar... sono... deitam-se	Respira e ressona c os meninos	Luz vai baixando
4	Manhã	Bernardo toca tema piano e lento Filipa acompanha c lá grave	Eu vou acordando 1 a 1 Começam notas Crescendo		Luz vai subindo
5	SOL	Ao meu sinal: Só Laura: sol 4 Vão entrando todos com sol Diminuendo			
6	Laura – Sol	Peça Sol Mantêm todos: sol (piano) Crescendo ao terminar a peça			
7	SINOS	Sinos todos Marta Peça Sinos todos dim	1 aponta para cima (p os sinos da torre...)		
8	pausa SOL Pausa	SOL	4 ou 5 comigo vamos do lado piano para o forte: SOL	SOL/ sol c o grupo	
9	RITMO Ostinato	Todos ostinato Peça Filipa			
10	SETE	Batimentos e grito		Conta connosco só!	
11	SETE – Manel	Peça Manuel Plim Plim		Plim plim	
12	SETE				
13	RISCOS – Martim	Peça Martim Nuvem – todos			
14	MAR E ILHA – Laura	Mar – ondas todos Intensifica Trovões: bater nas caixas?		Esfregar mãos, pernas, ondas, trovões	
15	CAMPO E FLORESTA – Laura	Saltar corda mi			
16	SOL	Momento sol			
17	Sinos				
18	Ritmo ostinato		Formam-se 2 claques, ritmos confundem-se, som aumenta...		
19	JOGO FUTEBOL	Peça completa	Intervalo - arbitro 2ª parte: relato e jogo mímica APITO		
20	PALMAS	Palmas 5,4,3,2,1 dedo Esfregar mãos, bater pernas Bater pés GOOOOLO			
21	SETE	GRITO	SAÍMOS TODOS A DIZER ADEUS		

Tabela 6: Guião da Performance (versão de trabalho)

Cenografia

*É como se estivéssemos numa sala
a brincar com a guitarra?
(DB LM 26 fevereiro)*

Faltava ainda decidir a questão cénica. Depois de ter uma ideia do guião e da sequência das peças procurei alguns objetos simples que enriquecessem algumas das texturas sonoras (serão descritos no ponto seguinte). Aí surgiu a ideia dos blocos de madeira que poderiam funcionar como bancos e como batiques. Não foi simples conseguir blocos seguros e com tamanho adequado. Investigando nos materiais da Escola de Música e Colégio São Teotónio soube da existência de uns armários de diversos tamanhos que estavam em armazém. Pedi para os ver e escolhi, não os armários, mas 8 gavetas de diferentes tamanhos. Serviriam como *bancos*, em diferentes posições, como *batiques*, com vários sons conforme o lado usado (madeira maciça ou contraplacado) e também como *elemento de decoração* do palco. Pensava completar a decoração com tecidos grandes coloridos que representariam zonas de volume ou de execução de peças, mas depois do primeiro ensaio concluí que isso seria desnecessário.

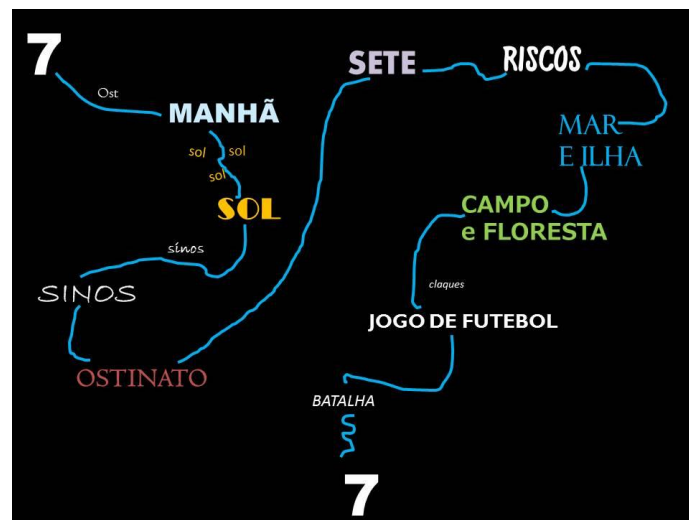


Figura 20: Imagem projetada durante a performance

Outra hipótese para enriquecer a cenografia da *performance* era a projeção de imagens. Pelo ambiente das peças e o material sonoro, o mais coerente seria apresentar os mesmos símbolos construídos pelos alunos, as palavras-chave dos momentos de grupo, ou ambas as coisas. Depois do ensaio percebi que eu própria precisava de manter contacto visual com o guião e a sequência das peças para prever

os momentos seguintes. Assim, optei por projetar uma única imagem com os títulos e as palavras-chave das peças, que funcionou ao longo de toda a apresentação como guia para mim, para o grupo que estava no palco e para o público (Figura 20).

Partituras e sinais de grupo

Essa é a minha música!
(DB PE Marta 5 março)

Outra questão a resolver relacionava-se com a comunicação entre o grupo: como fazer para que os alunos soubessem qual a peça ou o momento de grupo seguinte? Já tinha uma palavra e um símbolo para cada um deles e uma das possibilidades era representá-los em folhas, placas, raquetes ou qualquer objeto que eu pudesse levantar e mostrar a todos para dar os sinais de entrada.

Para isso desenhei num papel quadrado, um pouco maior do que A4, cada um dos sinais para ser testado no ensaio do dia 5 de março. Como precisava de ter os braços e as mãos disponíveis para tocar, dirigir, cheguei a experimentar pendurar esses símbolos ao meu pescoço, de maneira a que os pudesse rodar para trás, ou tirá-los quando já não fossem necessários. Ficou engraçado o efeito, mas não se mostrou funcional.

Tal como ocorreu com o guião, estes passos foram importantes para mim e para as crianças mas na *performance* acabaram por não ser necessários: a sequência de peças e momentos era demasiado rápida e acabou por ficar claro para os alunos o que tinham que fazer ao sentir quem tocava e o que tocava. Abandonei as partituras de grupo, apesar de me parecer que poderiam ter tido um efeito de surpresa para o público, se tivéssemos tido mais alguns ensaios e tempo para as utilizar bem.

Sons a explorar

*Eu gostava de tocar guitarra
com um arco de violino...*
(Filipa)

As peças e os momentos de grupo poderiam ser enriquecidos com sons produzidos com objetos simples, corpo, voz.

Numa aula, a Filipa expressou um desejo como se fosse um sonho impossível de realizar: “*Eu gostava de tocar guitarra com um arco de violino...*”, o que me levou a procurar arcos de violino para que ela e todos os pudessem experimentar. Além disso pesquisei e reuni outros materiais para explorar no dia do ensaio de grupo⁵:

- Arcos de violino:

- um arco normal, com resina;
- um arco partido, mas com cerdas;
- um arco sem cerdas

- Cordas de nylon presas em paus de gelado, com muita resina (arcos “simples”);

- Berlindes dentro de uma terrina da sopa metálica;

- Várias palhetas de guitarra;

- Gavetas.

O ensaio: dia 5 de março de 2015

*Ó professora,
para que servem as gavetas?
(DB Ensaio 5 março)*

Não é fácil conciliar os horários de 8 alunos de anos e turmas diferentes para realizar ensaios e não podia sobrecarregar os alunos em horário extraescolar. Ainda assim, foi possível realizar um ensaio de 60 minutos, no dia 5 de março, 5ª feira, às 17h30. Nesse dia esteve presente o Professor Orientador, Paulo Maria Rodrigues.

Os alunos foram preparados nas aulas anteriores, aprendendo algumas das texturas de grupo (ver ponto anterior). Dispunha de pouco tempo e por isso tentei definir objetivos e elaborar um plano de ensaio (cfr. Anexo 4).

Os objetivos principais eram trabalhar os “momentos de grupo” já definidos, experimentar as diferentes texturas e explorar as manchas sonoras. Aqueles a que dedicámos mais tempo foram os 3 escolhidos para serem reiterados: Sete, Ritmo *Ostinato* e Sol (cerca 10 minutos para cada um). Depois seguimos com os restantes, pela ordem em que aparecem no guião (cerca de 20 minutos).

⁵ http://www.musicateatral.com/publicfiles/Sharing/Super-Sonics/fpqs_montagem.pdf

Antes de chegarem as crianças retirei todas as mesas e cadeiras da sala, espalhei as gavetas pelo chão, coloquei em locais visíveis os sinais do SOL, do SETE e do RITMO. Escondi os restantes sinais por baixo das gavetas, pus os objetos sonoros todos juntos, dentro de uma gaveta (no chão), revi o plano do ensaio com o professor Paulo, liguei o gravador num lugar seguro e à hora marcada fui buscar os alunos às salas de aula. Antes de os deixar entrar, ajudei-os a pousar todo o material – mochilas, casacos, estojo da guitarra – do lado de fora da sala. Ao entrar, apenas com a guitarra na mão, e ver a sala tão transformada as reações dos alunos foram muito variadas, mas sempre de surpresa: “Ó professora, para que servem as gavetas? Onde me sento? Onde puseste as mesas? Porque é que a sala está assim?” (cfr DB PE Marta 5 março). O entusiasmo de se verem em grupo e numa posição diferente da habitual gerou uma certa excitação e não foi fácil conseguir a concentração necessária para começar o ensaio. Com a ajuda do Manel repetimos algumas vezes os 7 batimentos e o grito dos SETE:

1-2-3-4-5-6-7

Com o guitarrista ninguém se mete!

7-6-5-4-3-2-1

Como ele não há nenhum!

As palavras não saíam articuladas, quase não se entendiam as frases, e as vozes estavam demasiado fracas. Alternei com alguns batimentos, repeti a frase mais lenta, mas a minha voz ficava sempre por cima da do grupo. Mesmo não estando como gostaria, passamos ao momento do SOL.

Pedi-lhes para escolher uma nota sol – Sol2 na 6ª corda pisada, sol3 na 3ª corda solta, sol4 na 1ª corda solta ou sol5 na 1ª corda (sobreagudos) – e fui dando sinais de entrada a cada um. Comecei em *pp*, fiz sinais para variar a dinâmica, mandei calar uns, entrar outros e assim experimentámos cerca de um minuto. Quando estavam só alguns a tocar, e em *pp*, fiz sinal à Laura para tocar a sua melodia. Espontaneamente, um dos alunos tocou sempre um sol a contratempo, com a pulsação certa. Ao terminar a melodia fiz um grande crescendo e agitando, depois acalmando e diminuendo até quase desaparecer, e repeti o processo duas vezes, até que fui retirando os alunos um a um.

- Vamos fazer várias vezes este sol: gostaram do Sol?

- Sim!

- Eu gostei mais deste sol, professora, posso trocar?

- Sim, até podes ir alternando. (DB PE Marta 5 março)

O grupo esteve atento aos meus sinais, e sem ser necessário falar construíram dinâmicas e timbres muito variados. Apesar de eu não estar a marcar nenhum tempo, em vários momentos sentia-se uma pulsação marcada, quando eu preferiria uma textura mais livre. Isso conseguiu-se mais quando eu dei sinais para uns pararem ou recomeçarem a tocar, e o grupo se ia alterando. Quando estavam todos, ao fim de alguns segundos estabelecia-se uma “quase pulsação” com algumas subdivisões.

Passamos depois ao Ritmo *Ostinato*. Pedi-lhes atenção porque a Filipa ia ensinar-lhes um ritmo difícil. Ela tocou primeiro nas cordas, em harmónicos, e eu demonstrei depois nas gavetas. Fiz-lhes sinal para entrarem e todos foram tentando, mas resultou demasiado confuso. Trabalhei o ritmo de diferentes maneiras: todos a tocar nas gavetas, apenas alguns, a Filipa batia com o arco nas cordas (*col legno*). Aproveitei também para trabalhar os sinais de fim e de entrada. Pelo menos duas vezes todo o grupo parou em simultâneo exceto o Bernardo, que levou um *tiro* (*pizzicato bartok*) de todos. A Filipa não foi capaz de manter o seu *ostinato* sozinha enquanto o resto do grupo fazia o ritmo em *pp* nas gavetas. Ao fim de 7 minutos todos tinham conseguido executar o ritmo mas em nenhum momento a textura ficou clara. Naquele momento decidi continuar com o plano do ensaio, e posteriormente procurar alternativas para que o ritmo escolhido pela Filipa ficasse mais claro.

Nesta altura do ensaio já estavam introduzidos os três momentos de grupo que tinha escolhido para serem reiterados. A partir daqui fui passando pelas peças de todos os alunos para trabalhar os restantes momentos de grupo. O ritmo do ensaio não foi sempre o mesmo e o tempo passado em cada textura foi dependente da reação do grupo. Cada vez que voltámos aos momentos iniciais notei evoluções: o grito foi ficando mais claro, o SOL libertou-se um pouco da pulsação, o ritmo *ostinato* ficou mais limpo.

Continuo a descrever alguns dos momentos do ensaio que me parecem mais significativos e que se revelaram importantes para a preparação da performance.

Passamos para o momento de grupo seguinte. Pedi aos meninos para procurarem um quadrado amarelo que diz MANHÃ, dentro da sua gaveta.

Essa é a minha música! (Bernardo)

Onde está?

Está aqui!

Começam a ouvir-se pedaços da música. (DB PE Marta 5 março)

Rapidamente, fiz uma revisão das notas a tocar: mi, dó#, si, lá. Foram-se ouvindo as notas, desloquei-me pela sala para ajudar alguns alunos a encontrar as notas, e ao mesmo tempo fui fazendo sinais de dinâmicas. Quando todo o grupo estava em *pp* o Bernardo introduziu a sua melodia. Tocaram juntos quase um minuto, enquanto tive que me deslocar a algumas das guitarras que estavam desafinadas. Aproveitei para interromper e explicar à Filipa em que momentos podia introduzir o lá grave (5ª corda solta) para dar a sensação de baixo. Dei novamente sinal de entrada e o recomeço foi muito bonito. Ao fim de 1'30, ao terminar a melodia do Bernardo, fiz o gesto do sol com as mãos e – sempre sem parar de tocar – eles mudaram a textura para o SOL. Dirigi, como antes, diferentes dinâmicas, dei entrada à Laura para a sua melodia, o sol agita e acalma e – ainda sem interrupções – fiz sinal à Marta para iniciar *Os Sinos*. Ela tocou as notas mi-si, em cordas soltas, numa pulsação muito regular. Ao ouvir algo diferente vários dos alunos olharam para mim ou para a Marta e perceberam que era para a imitar. Aproximei-me deles e desloquei-me pela sala para os ajudar. Nesse momento – ouvíamos uma 4ª perfeita – num ambiente muito calmo – o professor Paulo começou a assobiar uma melodia. Todos assentaram a pulsação – a tempo ou a



Figura 21: Ensaio do dia 5 de março

contratempo - e assumiram posições muito confortáveis: sentados com a guitarra no colo, deitados no chão, cabeça apoiada numa mão e a outra a tocar as cordas, encostados nas gavetas (Figura 21).

Esse improviso durou 1'15 e nenhum dos meninos mostrou qualquer sinal de cansaço ou aborrecimento. Pelo contrário, observavam-se uns aos outros e ao professor Paulo, com caras de espanto e divertidas. Quando terminou o assobio, houve um diminuendo espontâneo, fiz sinal de pausa para o grupo e a Marta tocou toda a peça *Os Sinos*. Todos se

mantiveram nas posições confortáveis e enquanto a Marta tocou ouviram-se alguns batimentos nas cordas a contratempo que criaram um efeito muito engraçado.

Ao terminar a peça da Marta regressei ao sinal SOL. Reagiram ainda mais rápido às minhas indicações e tentei libertá-los da pulsação e criar um ambiente agitado. O SOL transformou-se no ritmo nas gavetas e este, por sua vez, no grito dos SETE (a frase ainda não se entendeu bem).

Seguiram-se as peças do Manel e do Martim com os respetivos momentos de grupo. O PLIM-PLIM da peça dos SETE não foi necessário explicar: apenas demonstrar, passear pela sala, fazer sinais de entradas, saídas e dinâmicas e a textura ficou muito bonita (durou 1'13). Na peça do Martim o momento da NUVEM foi acompanhado por todos e durou cerca de 1' com registos muito diferentes. Quando o Martim passou para o seu gesto seguinte - os *glissandos* - eu usei o arco para lhe responder e fui passeando pelas guitarras na sala e toquei em diferentes cordas. Houve um momento divertido quando passei o arco pela cabeça do Manel e fiz uma grande careta porque não saiu som. A gargalhada foi geral, mas não se quebrou a concentração e o Martim não parou de tocar.

Uns minutos depois estávamos na peça MAR, da Laura. Todos imitaram o seu “*deslizar suavemente pelas cordas*”. Eu agitei os berlines dentro da terrina metálica o que provocou exclamações gerais. Fiz sinal de agitação marítima, grandes ondas, e de tanto agitar a terrina caíram os berlines que se espalharam pelo chão. Passei a terrina ao Bernardo que estava ansioso por fazer esse som. Recomeçamos mais lento e fizemos várias tentativas de mar. O Manel e o Martim começaram a brincar aos piratas em cima de uma das gavetas (Figura 22).

O ritmo do ensaio acelerou um pouco a partir deste momento. Passamos rapidamente pela peça *Campo*, até chegarmos ao



Figura 22: Os Piratas

Jogo de Futebol. Aqui a agitação transformou-se numa grande excitação. Todos queriam ser e fazer tudo: jogadores de futebol, guarda-redes, montar balizas com as gavetas, claque de todas as equipas... Ajudei a Filipa e o Gonçalo a prepararem-se para tocar, e fiz o som de apito para iniciar o jogo. Só assim todos se acalmaram. Aquilo que tinha sido trabalhado em pequenos grupos em separado tornou-se numa grande confusão, ao juntar todos os meninos. Todos queriam fazer o jogo em mímica, em vez

de apenas dois jogadores tivemos 3 ou 4, no intervalo só eu é que me passei pela sala, nos momentos do golo todos tiveram vergonha de gritar “gooooolo”.

Ao terminar a peça tudo se transformou, numa forma espontânea pelas crianças, numa grande brincadeira: uma batalha. Começaram a disparar tiros com a guitarra, esconder-se nas gavetas e a fazer barreiras. Eu deixei-os brincar e entrei também no mundo da guerra. Durante 3 minutos a sala esteve num divertido estado de sítio.

Esta batalha foi interrompida pelo professor Paulo que até aí tinha estado num papel de observador.

Nos meus objetivos e plano de ensaio a prioridade era o som, texturas sonoras e manchas de grupo. Nesta fase do ensaio trabalhou-se mais o movimento em grupo através de atividades e jogos simples, explorando sobretudo os momentos do MAR e do RITMO.

Começou por pedir-lhes para colocarem todos os objetos na sala tal como estavam no início do ensaio: ajudaram-se uns aos outros e conseguiram reconstituir a disposição das gavetas e as suas próprias posições. O primeiro jogo foi uma série de fotografias “virtuais”: durante uns segundos eles tinham que se colocar todos em determinadas posições, de acordo com as instruções recebidas –como quisessem, todos muito juntos, todos muito afastados, tocar todos ao mesmo tempo...

De seguida fez referência ao momento do MAR que tínhamos estado a trabalhar e foi perguntando às crianças que mais podíamos fazer: gaivota, o vento, os piratas. O que o Martim e o Manel tinham feito espontaneamente, por brincadeira, foi assumido e trabalhado. As gavetas ficaram viradas ao contrário e cada um se sentou no seu “barco”, para poder remar e fazer o gesto dos remos ou pagaias. A esse movimento juntou-se o som do vento, feito por alguns com a voz, a gaivota (Bernardo) e os berlindes na terrina. Isto foi feito várias vezes até eles aguentarem o ambiente durante mais tempo.

Para trabalhar o RITMO o professor Paulo explicou e demonstrou que as notas rápidas ficam melhor e mais claras se forem feitas com um som mais agudo. Dividiu o ritmo em duas vozes para limpar o som e tornar o *ostinato* mais perceptível. As crianças ficaram boquiabertas com a demonstração que fez o professor Paulo utilizando as gavetas,

palmas, o corpo e a voz. Logo a seguir queriam imitar, fazer tudo ainda melhor! Seguindo as orientações fizeram o som do coração, que se transformou num comboio que viajou durante um minuto até chegar à estação e parar.

Neste ponto o professor Paulo despediu-se dos meninos, dizendo que tinha gostado muito de trabalhar com eles e que podiam continuar a explorar maneiras divertidas de usar as posições no palco e aguentarem cada ideia durante mais tempo.

Mas os meninos não saíram da sala, nem pararam de “brincar”: guitarras, gavetas, arcos, assobios, piratas...

Passados 4 ou 5 minutos já estávamos todos de novo a fazer um jogo, aproveitando o que as crianças tinham começado a fazer: andar com um pé dentro da gaveta e outro fora. Ao sinal tínhamos que parar e fazer o som assustador dos gigantes. Esse jogo transformou-se em ilhas: passear pelas gavetas sem se pisar o chão, enquanto havia música na guitarra (tocada pelo professor Paulo). Ao silêncio devíamos ficar em estátua.

Começaram a chegar alguns dos pais que vinham buscar os meninos e eles não queriam ir embora: queriam mais jogos, experimentar os arcos nas suas guitarras, fazer o mar com os berlindes, aprender a fazer os sons que o professor Paulo tinha feito. Estavam felizes, entusiasmados e cheios de energia.

Conversa depois do ensaio

Depois das crianças saírem tivemos uma breve conversa para analisar o ensaio, assinalar os pontos fortes, e o que deve ainda ser trabalhado no tempo disponível. As sugestões e orientações do professor Paulo centraram-se nas texturas sonoras, em questões cénicas e de movimentos do grupo, e no meu papel enquanto líder e simultaneamente parte do grupo. De todos os assuntos abordados e registados no Diário de Bordo destaco aqueles que foram objeto de mais reflexão ou se notaram no resultado final da performance.

Em relação às texturas ou momentos de grupo, o meu objetivo principal para o ensaio, os pontos a melhorar centraram-se em:

- Gerir melhor os **gestos, entradas e saídas**, para **as texturas ficarem mais claras** - como no RITMO (dividir em duas vezes e trabalhar como uma peça de percussão); na *Manhã* (criar diferentes dinâmicas); no SOL (tentar que não se sinta pulsação); nos batimentos da peça do Manel (ele mudava subitamente o tipo e o lugar do batimento na guitarra de maneira que o grupo não o conseguia acompanhar).
- **Manter durante mais tempo as texturas que resultam bem**, como a utilização dos arcos durante *Os Sinos*;
- **Assumir e trabalhar** os sons e movimentos que os meninos fizeram de forma espontânea no ensaio: acompanhamento no SINOS; a NUVEM.
- **Investir no grito dos SETE** pois não tem energia: os meninos falam baixo, a minha voz sobrepõe-se à deles, e não se entende o texto. Para isso, poderei aproveitar o som dos batimentos e trabalhar para que lhes saia a voz com mais convicção. Além disso seria preciso definir quantas vezes aparece, e de que maneira.

Muitas das texturas são muito bonitas do ponto de vista sonoro mas ficariam ainda mais bonitas se fossem coreografadas visualmente. Falámos um pouco do movimento no palco, da cenografia e das funções e posições de cada um no grupo.

Em primeiro lugar, as gavetas mostraram ter um potencial enorme: muito maior do que aquele que foi aproveitado no ensaio. Servem para muito mais do que para se sentar, e isso precisa de ser organizado. Num momento da performance os alunos poderiam inclusivamente largar as guitarras e fazer um dos jogos usados no final do ensaio (os gigantes, a fotografia ou as ilhas) envolvendo o público.

Seria ideal “brincar” com eles em cada peça, até escolher a posição, lugar ou movimento para cada uma. Tal como aconteceu nos *Sinos*, em que se deitaram ou encostaram de forma descontraída.

Seria importante estabelecer funções específicas nos momentos mais intensos ou com movimento: definir quem pega nos berlindes e quando, e o que fazem os outros entretanto. Tal como no *Jogo de Futebol*, que teria que ser ensaiado em grupo para que se ouça a música e se entenda a ideia. Reduzir o movimento a dois jogadores, e experimentar o movimento em câmara lenta. A transformação dos momentos com os movimentos deve ser pensada, decidida e assumida.

De tudo o que aconteceu neste dia, o ensaio, a conversa posterior e as minhas reflexões dos dias seguintes, reuni três ideias que me foram úteis para o trabalho:

“- CALMA! Está tudo muito rápido. Deixar ouvir bem cada ideia, durante o tempo que for preciso, para se entender bem. Não mudar logo.

O discurso está demasiado textural: nalguns momentos saberia bem ouvir uma melodia, um improviso na guitarra, com a voz... E isso faz com que eles fiquem mais atentos.

*- Ser **líder e cúmplice** – estar ao nível deles mas assumir determinadas funções para conduzir a performance. Marcar a diferença e conseguir o equilíbrio entre permitir o caos, deixá-los à vontade, e agarrar o grupo com regras e disciplina. Eles distinguem e apreciam a diferença.*

Ser o professor músico, para que eles vejam em mim aquilo que eles gostariam mais tarde de conseguir fazer.

- Há aqui um potencial enorme. Não será possível fazer tudo o que poderíamos fazer com outras condições de tempo, espaço, etc. As ideias estão cá e agora é preciso arrumá-las, orientá-las de uma forma eficiente. Fase semelhante à da criação das peças – eles tinham ideias e era preciso arrumá-las e orientá-las. Com a performance igual.

Faltam 12 dias!!!” (DB PE Marta 5 março)

O dia 5 de março foi marcante no desenvolvimento de todo o projeto. Tanto para mim como para as crianças, que me perguntaram inúmeras vezes quando teríamos outro dia assim. Ficaram ainda mais ansiosos pelo dia do espetáculo “a sério”.

Foi possível fazer mais um ensaio, apenas com os 4 meninos do 4º ano (Bernardo, Gonçalo, Laura, Marta). Planeei para esse dia trabalhar e aperfeiçoar as texturas (manhã, sol, sinos, ritmo, grito do guitarrista); e ensaiar os movimentos do jogo do futebol, claqué e batalha.

Apliquei algumas das sugestões e ideias do ensaio do dia 5 de março e as texturas sonoras ficaram mais claras. A que melhorou bastante foi o grito dos guitarristas. Fi-los repetir a frase várias vezes. Até que fiz um comentário que provocou uma revolução:

- Se não dizem aos berros não tem piada!

- Ai podemos gritar?

- COM O GUITARRISTA NINGUÉM SE METE!

(Aí é que foi, pensei que ia cair a casa!!)

- Agora sim, já vos ouvi!

- Ó professora, não tinhas dito que podíamos gritar! (DB PE Marta, 12 março)

Quando chegamos ao movimento do jogo de futebol e da batalha os meninos estavam demasiado excitados. Não foi muito produtivo e concluí que deveria ter pensado em mais jogos e estratégias mais eficazes para, com brincadeiras, fazê-los chegar a resultados mais claros. Tornou-se ainda mais necessário preparar bem o próximo e último ensaio, no próprio dia da performance.

O título

Na conversa depois do ensaio do dia 5 março, comentámos a reação e o movimento das crianças quando lhes pedi para procurarem os sinais que estavam dentro ou por baixo das gavetas. Poderíamos assumir esse efeito cénico: o grupo “ir à procura” nas gavetas. Algo como se as gavetas tivessem o som lá dentro – umas gavetas sonoras – e é preciso ir procurar, encontrar. A palavra *gavetas* não me saía da cabeça e fui procurando frases que unissem estas ideias.

Mas ao ouvir as gravações das aulas e reler os diários de bordo encontrei a pergunta que seria a definitiva: “*Ó professora, para que servem as gavetas?*”

Ficou assim, uma semana antes da performance, definido o título:

Para que servem as gavetas?

Veremos como a interrogação nos será muito útil durante a performance.

Performance: Para que servem as gavetas?

Últimos preparativos

Depois dos ensaios dos dias 5 e 12 ficaram definidos os materiais que seriam necessários: mais gavetas para preencher o palco, arcos, berlindes, a terrina, e todos os objetos sonoros.

Enviei um mail a todos os pais a pedir que os meninos trouxessem calças de ganga e uma t-shirt ou camisola lisa de cor garrida.

A performance estava marcada para as 15h, e reuni todos os meninos no palco pelas 13h15.

O ensaio no palco

A chegada ao Cineteatro, com guitarras, gavetas e todos os materiais foi muito animada. As crianças não paravam de fazer perguntas e exclamações: “Como vai ser isto? Quando é a minha música?” Foi difícil reuni-los todos no palco com a guitarra.

O meu objetivo para o ensaio era fazer a performance toda seguida – pela primeira e última vez antes de chegar o público – interrompendo quando fosse necessário dar indicações.

As posições iniciais ainda não tinham sido definidas mas o Martim e o Bernardo tinham-me pedido insistentemente para se esconderem nas gavetas. Começaram a escolher onde iam ficar e quem começava no palco ou fora. Ensaíamos o início algumas vezes e a Filipa deu várias sugestões, como perguntar ao público para que estavam ali tantas gavetas. Achei que era boa ideia. Depois seguimos o guião que eu tinha elaborado. Em pleno ensaio houve momentos de gargalhada geral, movimentos e conversas caóticas, concentração total, espaço para sugestões e novas e inclusão de elementos cénicos ou musicais. Por exemplo, quando estávamos a tocar o *Campo*, o Manel e o Martim saíram das suas gavetas e começaram a brincar como se fossem dois cãesinhos. Ficou assumido para o momento da performance. Não consegui manter sempre o mesmo nível de atenção pois eles estavam muito excitados e, mais uma vez, cometi o erro de não fazer exercícios de concentração em grupo antes de começar. Quando chegamos ao *Jogo de Futebol* já faltavam poucos minutos para a entrada do público! Repeti uma

vez mais os papéis, expliquei as funções de cada um e fizemos apenas uma vez. A passagem para a batalha e o final não foi ensaiado.

Durante a performance

O público começou a entrar na sala.

A cortina do palco estava aberta.

O palco, quase sem luz.

O Gonçalo estava atrás de uma gaveta, no fundo do palco. Mais à frente estava o Martim tapado por uma gaveta, e o Bernardo dentro de duas gavetas, pois ele queria começar “dentro do caixão”. Os restantes, eu incluída, estávamos escondidos nas cortinas laterais, dos dois lados do palco. A Laura agarrou-me várias vezes a dizer que estava muito nervosa e queria muito que tudo corresse bem.

Entretanto ouvíamos as vozes das crianças do 1º ciclo que começavam a encher os lugares do público. As professoras acompanhavam-nos e mantinham a ordem.

Eu estava num misto de excitação, receio de me esquecer da ordem das peças, a tentar manter-me descontraída para não perder a espontaneidade...

Nem dei conta de começar... não foi preciso dar instruções de entrada.

Penso que se fez silêncio na sala, houve palmas...

Entrou a Filipa, muito segura, passeou-se pelo palco, como que procurando alguma coisa.

Mas afinal para que servem estas gavetas? Alguém sabe?

- Servem para guardar coisas. (responde uma criança do público)

Ai é?...

Foram entrando outros meninos e... 7 pancadas duras.

Alguém destapou o Martim...

Mais 7 pancadas...

Outro soltou o Bernardo.

Mais 7 pancadas...

Todos juntos: o grito do SETE:

1-2-3-4-5-6-7 – Com o guitarrista ninguém se mete

7-6-5-4-3-2-1 – Como ele não há nenhum

E todos adormecem, confortavelmente sentados, encostados, abraçados às guitarras (Figura 24).



Figura 23: Momentos da Performance

A Filipa começa o seu ritmo *ostinato* com harmónicos e eu improvisei uma melodia (cerca de 45'). Levantei-me e fui acordando os meninos que, depois de espreguiçar começaram a tocar as notas da *Manhã*. O Bernardo tocou o tema com o acompanhamento do grupo. Ao meu sinal a nota sol começou a aparecer, mas o Bernardo estava tão concentrado que não parava a sua melodia. Aos poucos estabeleceu-se o sol (5'30), que passou por um momento mais intenso e forte. Diminuímos a intensidade para deixar a Laura brilhar os seus raios de *Sol* (5'55). Mais um pouquinho de sol em grupo... até surgir um instrumento diferente: foram os arcos a tocar as cordas soltas (6'45).



Figura 24: Momentos da Performance

A Filipa tinha o único arco completo, a Laura e o Martim tinham arcos de fios de nylon (Figura 25). Não se sente pulsação... até que a Marta sobressai com *Os Sinos* (8'30) que dão uma sensação de estabilidade. Nada acontece entretanto...

Uns segundos de silêncio... A Filipa começa a sua peça Harmónicos (9'25): muito livre! Contrasta muito com o momento anterior, porque explora os harmónicos em cordas soltas, com muita ressonância da guitarra. Quase de surpresa (10'00), começa o seu segundo *ostinato*, e eu aproveito para brincar um pouco mais também na minha guitarra.

Agora sim (10'41), vamos apresentar o nosso *ostinato* em grupo: a Filipa começa com a guitarra dela, um pequeno grupo faz todo o ritmo nas gavetas, os restantes e o público ajuda com a segunda voz: pernas-palma. Ao sinal (11'45) os guitarristas interrompem com o seu grito mais uma vez.

É agora a vez do Manel e da sua peça (12'00). Os batimentos na guitarra ou nas gavetas são orientados por mim, e logo a seguir vem o momento do PLIM PLIM (12'32). O Manel ia olhando para mim para me dizer quando queria começar ou terminar os seus símbolos. Depois fica sozinho, com a sua guitarra, a tocar o resto da peça (13'25) passa por todos os seus gestos, com calma, como se estivesse sozinho no mundo. Eu acompanhei com uns improvisos em *piano*. Quando chega ao final olha para mim, para dar de novo a entrada no grito dos sete e terminar a peça (14'30).

O Martim já está preparado e ataca com a sua melodia inicial (14'46). Todo o grupo o acompanha na nuvem (15') que baloiçou por notas em todos os registos da guitarra. Foi o Martim que começou o quadrado (15'55) sem nenhum sinal meu, e continuou sozinho pelos *Riscos* até ao final.

Enquanto ele terminava eu fui preparando o espaço e os materiais para o som do mar que surgiu sem solução de continuidade (17'00). Umas ondas nas guitarras em pianíssimo, o crescendo, os berlindes, a gaivota... de repente fomos todos transportados ao alto mar. Os piratas tomaram os seus lugares nos navios... e a Laura chegou à *Ilha* (17'45).

Mudou de novo o cenário (18'08): vamos agora ao *Campo* e todos começaram a saltitar na corda mi. Eu exemplifiquei com a minha guitarra em pé, e todos reagem: o Bernardo chilrea, o Manel e o Martim brincam como dois cachorros por todo o palco... as crianças no público riem-se. A Laura tem mais um momento para si (18'50) e toca a melodia da *Floresta* enquanto tudo fica em estátua; ao terminar voltamos ao *Campo* com movimento.

Ao meu sinal todos fazem pernas-palma, e o público ajuda. Aproveitamos o som para preparar o palco e todos colaboram a colocar as gavetas de lado, fazendo duas barreiras. O Gonçalo e a Filipa ficam no meio do palco em destaque, sentados em gavetas.

E... apita o árbitro (20'48)!

O resto do grupo está em estátua, dividido em duas claques. Ao terminar a primeira parte, simulamos o intervalo. Eu tento animar as crianças e a conversa, falo alto sobre os jogadores e o resultado... mas eles não se libertam muito.

Vai começar a segunda parte: atenção!

Agitam-se as claques: Real Madrid! Briosa!

Os jogadores preparam-se ao centro e ao som da peça fazem os passes e... GO-GO-GO-GO-GOOOOOOOOOOOLO!

A celebração do golo é feita em *slow motion* pelo Manel primeiro, e pelo Bernardo depois. O público riu-se muito!

Terminou o jogo (22'48).

As crianças transformam-se em soldados, guerreiros, que se riem muito enquanto disparam tiros das suas espingardas. O público diverte-se e ouvem-se gargalhadas!

Os guitarristas saltam, escondem-se atrás das gavetas, cobrem-se uns aos outros, rastejam pelo palco para chegar ao inimigo...

Ao sinal, saem das trincheiras e voltam a “arrumar” as gavetas pelo palco, ao som de perna-palma (de novo com o público). Quanto todos acalmam, vem o grito final, em pergunta repostada (24'05):

Então quem é que nós somos?

Guitarristas!

E sabemos contar?

Siiiiim!

Até quanto?

Até SETE!

Ora vamos lá ver isso... E...

Pela última vez, a plenos pulmões, o grito dos guitarristas.

Nalgum momento da performance – sou incapaz de me lembrar com exatidão quando – a Filipa aproveitou os movimentos do palco e quando estava próxima de mim

perguntou-me se no final se podia dirigir de novo ao público para lhes perguntar de novo para que serviam as gavetas. Naqueles segundos só conseguir dizer-lhe “claro que sim!” e concentrar-me de novo no guião. Assim que terminou o último grito a Filipa levanta-se e dirige-se à assistência, com muita segurança, fazendo lembrar uma senhora professora:

Filipa - Então afinal as gavetas só servem para arrumar coisas?

Público - Também para arrumar pessoas!

- Então o que é que viram mais aqui no espetáculo?

- Nós vimos que podemos usar as gavetas para outras coisas!

- E em que atividades é que podemos usar as gavetas?

- Podemos fazer sons, balizas, batalha...

- Mais alguma?

- Nós não vimos só gavetas, também vimos guitarras.

- Pois foi. Mais alguma ideia?

Então afinal as gavetas não servem só para arrumar coisas!

Eu intervim para terminar a conversa que poderia não ter terminado ainda...e agradecer a presença de todos:

Muito obrigada a todos por terem vindo e esperamos que tenham gostado! (26'35)

Aplausos entusiastas e gratificantes.

Abraços no palco e atrás do palco.

Sorrisos de felicidade das crianças (guitarristas e público) e adultos (pais, professores).

Sensação de missão cumprida e vontade de fazer mais e melhor.

Conversas e aulas “pós gavetas”

*Para mim isto serviu... é uma maneira de nos ensinar
para que é que serve a guitarra nas nossas vidas
(DB LM 19 março)*

Os alunos

Depois da performance tive uma conversa com os pares de alunos de cada aula, sobre o trabalho feito ao longo do ano e apresentado no dia 17 de março. Comecei por perguntar-lhes informalmente o que tinham achado do espetáculo e de todas as atividades relacionadas com a sua preparação. Quis ver quais os aspetos que destacavam e o que estava nas suas memórias ou emoções. À medida que a conversa se ia desenvolvendo, conduzi com perguntas ou interpelações para tocar pelo menos 4 temas:

- o que aprendemos com as “brincadeiras” (a Fase I, Exploração)
- como foi inventar uma música
- o que é que este concerto teve de diferente?
- para que serviram *as gavetas*?

A variedade de idades e temperamentos manifesta-se no vocabulário utilizado e na diferença com que os alunos conseguiram expressar a consciência que têm do que eles próprios fizeram. Em todas as conversas ficou patente que passámos uns bons momentos a brincar com as gavetas.

Explorar, aprender outros sons

Ao longo das aulas e ensaios para a performance foi evidente que houve, por parte de todos os alunos, muitas descobertas. Descobriram sons, movimentos, objetos, maneiras diferentes de utilizar a guitarra, a voz e o corpo. Nas conversas finais quase todos os alunos fizeram referência a algumas dessas descobertas.

Pode-se fazer música sem instrumentos! (Filipa, DB FG 19 março)

O arco, os sons, a resina...

É divertido, podemos inventar músicas, brincar, fazer vários sons... (DB BG 20 março)

Aprendemos que a guitarra serve para tocar, mas também para brincar e fazer sons muito diferentes.

Já conheciam os sons?
Alguns sim outros não. (DB MM 18 março)

O processo de composição

Quando confrontados com a pergunta “Como é que tudo isto começou?” fiquei surpreendida com respostas como:

- Pr’aí há 10 dias atrás.
- Aquele ensaio com o Prof. Paulo...
- Foi só aí?
- Acho que sim...
- Não! Antes, começamos a treinar as músicas!
- A treinar?
- Ah! Não! A inventar e a descobrir. O Gonçalo a inventar e eu a descobrir!
- E depois treinamos as músicas que tínhamos inventado.
- Primeiro tivemos que inventar.
- E antes de inventar o que fizemos?
- Eu descobri a música da manhã em casa...
- E ainda antes disso... como é que isto começou? Já não se lembram?
- Fizemos os jogos na guitarra, a pergunta e a resposta....
- AAAHHHAAA! Pois foi!!! (DB GB 20 março)

Ou então:

- Qual foi a primeira coisa que fizemos para preparar o espetáculo de ontem?
- Espalhar as gavetas.
- Antes disso...
- Ir para o cineteatro.
- Muuuuito antes disso...
- Inventar as músicas?
- E o que fizemos para inventar as músicas?
- Inventamos coisas na guitarra (DB MM 28 março)

Já a Laura e a Marta estavam mais atentas e conseguiram recuar no tempo até ao início de todas as atividades:

- Como é que tudo isto começou?
- Quando a professora nos começou a dizer para inventar músicas, podíamos desenhar num papel o que quiséssemos, uma história, símbolos... os jogos da pergunta e resposta...
- E depois?
- Nós inventamos... (DB LM 19 março)

Depois da performance tentei perceber qual a consciência que os alunos tinham do seu próprio trabalho e se eram capazes de fazer uma crítica comparativa do trabalho

dos colegas. No início deste capítulo, ao descrever as primeiras reações dos alunos dividi-os em: “decididos”, “indecisos” e “os do meio”. As respostas sobre este tema corresponderam às expectativas. Os decididos usaram expressões como: “*Fácil: eu estava a tocar uma música, enganei-me e descobri a música da manhã. Quer dizer, eu depois inventei o continuar e assim, mas não sei se isso conta...*” (DB GB 20 março). A Marta descreve o seu ato criativo com muita simplicidade: “*Enquanto a minha mãe estava a fazer o jantar eu estava sentada no sofá a tentar imaginar como seria a minha música e comecei a tocar alguns ritmos e gostei. Comecei a trabalhar nos sinos e ficou.*” (DB LM 19 março).

Os indecisos tiveram clara consciência da dificuldade em escolher e fixar os sons, o tema ou a música. A que melhor o descreveu em diálogo foi a Laura:

- | | |
|---|---|
| - Foi de um dia para o outro? Laura como foi? | - Tentei inventar na altura! |
| (...) Chegaste cá à aula e tinhas a música? | - E ficou giro? |
| - Não! | - Ficou! |
| - E o que fizemos? | - E o que é que aconteceu? |
| - Tentei inventar na altura. | - Esqueci-me!!! (gargalhadas!) |
| - E ficou giro? | - E quantas vezes isto aconteceu? |
| - Ficou! | - 2, 3, 4, algumas vezes... |
| - E onde está essa música? | - Agora vamos pensar: porque é que essas ideias giras ficaram esquecidas? |
| - Esqueci-me!... | - Podia ser gira, mas a mim não me fica confortável (...) |
| - E depois? (...) Na aula seguinte, a música estava pronta? | - Nas aulas, as experiencias ficavam giras, mas não ficou nada na cabeça... |
| - Não! | - Pois não... (DB LM 19 março) |
| - E o que fizemos outra vez? | |

O Gonçalo, mais sucinto, resume: “*Eu não sou muito bom a ter ideias...*”.

O Gil, o único que não terminou a peça, reconheceu que não se sentia muito confortável com a ideia de inventar, por não estar habituado e por não saber por onde ir. No entanto, depois de ter visto a performance sente-se com vontade de voltar a tentar.

- E porquê essa mudança? O que houve nas gavetas?
- Não sei! Não precisava de ser uma coisa assim tão complexa... No fundo cada peça tinha uma ideia simples! (Gil, DB FG 19 março)

A Marta e a Laura estavam muito concentradas no dia da conversa e tivemos um diálogo bastante prolongado sobre o processo composicional de cada uma. Perguntei-lhes o que seria preciso para ensinarmos a música *Os Sinos* a outro menino, se quiséssemos. A Marta respondeu imediatamente: “*Dar a pauta e ajudar a ler as notas...*” (DB LM 19 março). Logo a seguir, as duas perceberam que com algumas das músicas da Laura a pauta não seria suficiente para tocar a música da mesma maneira que a Laura, simplesmente porque nem sequer a Laura a toca sempre da mesma maneira! Aproveitei para explicar-lhes a noção de uma peça aberta e fechada e ficaram entusiasmadas com o conceito.

- *Mas... porque será que a música da Marta é fechada e pode ser tocada por outro menino e a minha não? Porque quando eu toco nas minhas músicas eu penso numa maneira de serem só minhas... e únicas.*

- *Mas a música da Marta também é só da Marta. Se calhar essa não é a única razão... Há muitas maneiras de as músicas serem especiais...*

- *Mas as minhas músicas são especiais para mim!*

- *Pois, mas Os Sinos também são especiais para a Marta... Por exemplo, a Floresta é uma música fechada, poderíamos escrever uma partitura. E é uma das músicas mais especiais para ti!...* (DB LM 19 março)

Outros alunos mostraram também ter noção que a composição foi um processo, passou por várias fases e foi orientado nas aulas.

Houve as ideias iniciais, umas complementaram as outras. A professora ajudou-me. Por exemplo o ritmo foi sendo trabalhado. A chuva também começou de uma maneira simples e foi desenvolvendo... (Filipa, DB FG 19 março)

- *A partir dos sons que usamos nos jogos e nas brincadeiras o que aconteceu?*

- *Inventámos a música.*

- *E o que acontecia nas aulas? As músicas ficavam iguais?*

- *Mudávamos as músicas. Para melhor. Para ter mais piada. Acrescentávamos coisas, fazíamos uma de cada vez, inventávamos os símbolos, fizemos as setas com a ordem...*

(Manel, DB MM 18 março)

- (Laura) *As nossas ideias são completamente diferentes: o título da Marta vem depois, e eu tenho que ter um título definido. Penso nessa coisa e depois a partir daí é que consigo ter as ideias dos sons.*

- (Marta) *Eu não, eu prefiro pensar nos sons e depois de escolher é que vem a ideia do título.* (DB LM 19 março)

Um Concerto diferente

Quando lhes perguntei sobre o dia 17 de março, o grande dia de todas as brincadeiras, O DIA das gavetas... as caras transformavam-se em todos eles! Todos coincidiram em que foi uma apresentação muito diferente das que eles estão habituados a fazer nas Audições de Classe ou outras performances da Escola de Música. O Martim insistiu durante várias semanas comigo para voltar a levar as gavetas para a sala de aula porque... sem gavetas não era divertido.

- Vocês no palco divertiram-se?
- SIM!
- Foi parecido com as outras audições?
- NÃO!!
- Porquê?
- Porque tinha um placard atrás... Tinha gavetas...
- Eu estive fechado num caixão!!! (...)
- Já tinham tido alguma oportunidade de brincar tanto com a música?
- Em espetáculos e audições nunca.
- Assim tanto mesmo, não!
- Eu só brinco em casa mas também não é muito porque os meus pais mandam-me logo começar a estudar as músicas...
- E também não é tão divertido como brincar com outras pessoas... (DB GB 20 março)

- Qual a parte mais divertida do espetáculo: a batalha!
- A mais bonita: o início, a música da Filipa.
- O mais engraçado: esconder nas gavetas e fazer de cães!!! (DB MM 18 março)

- E durante o espetáculo mesmo? Divertiram-se?
- Eu adorei professora!
- Eu também! (DB LM 19 março)

Falamos sobre a ansiedade e o nervoso. Curiosamente, os alunos que se costumam mostrar mais tensos antes das Audições (como a Marta e o Gonçalo) eram os mais descontraídos no dia das gavetas. Porquê? Porque estavam em grupo e sentiam-se seguros, o que tinham que fazer era divertido, sabiam que o público ia gostar.

- Vocês estavam nervosos?
- Não! Eu no caixão via tudo, e ouvia-te a ti a chamar os outros meninos...
- Então vamos pensar... Porque é que será que antes das Audições de Guitarra vocês estão nervosos e desta vez não estavam...
- (Gonçalo) Porque era para crianças! Era o 1º ciclo, o público...
- (Bernardo) Não era só isso: era porque nós estávamos a brincar. Era tecnicamente brincar. Aquilo era muito divertido. (DB BG 20 março)

- Mas estava muito nervosa...
- Quem é que estava muuuuito nervosa?
- (Laura): Eu!
- (Marta) Eu não estava porque... nós íamos ser avaliadas?
- Mas só tens medo quando vais ser avaliada?
- Não, mas tenho medo que as coisas corram mal.
- E desta vez não tinhas medo que corresse mal?
- Não!
- Porquê? Era fácil?
- Sim, e eu gosto de tocar guitarra e gosto de mostrar às pessoas.
- Então, mas porque é que das outras vezes ficas nervosa e desta vez não?
- Porque as outras pessoas não as conheço bem, e desta vez era os meus colegas e professoras.
- Então da próxima audição convidamos só os meninos do 1º ciclo e já não ficas nervosa!
- Não sei... não sei explicar porquê!
- Quando tocaste na Audição, na 2ªf, estavas muito nervosa e estavam muitos meninos do 1º ciclo. No dia a seguir já não foi bem assim... Vamos tentar perceber porquê?
- Pois se calhar foi... não sei bem explicar... Quando estamos a tocar em grupo eu enganava-me mas os outros continuavam.
- O que tu ias tocar nas gavetas era muito difícil?
- Era mais fácil.
- Agora vamos ver a Laura!
- Tu foste ao contrário! Tu ficas nervosa mas não tanto. E desta vez estavas muuuuito nervosa!
- Eu acho que desta vez tinha medo que gozassem comigo.
- Achas que as pessoas mais crescidas são mais compreensivas?
- Pois, se nos enganarmos eles não gozam connosco.
- Mas isso aconteceu?
- Não!
- Os vossos colegas gostaram!
- Sim, muito! (DB LM 19 março)

Para que serviram as gavetas?

O título em forma de interrogação manteve uma atitude de provocação que fazia com que os alunos se questionassem frequentemente sobre o que estávamos a fazer. Levou a Filipa a querer perguntar ao público para que serviam as gavetas no palco. Com este desafio de permanente procura foi muito natural perguntar aos meninos: mas afinal... para que serviram as gavetas? Tudo o que estivemos a fazer, que culminou com a performance: foi útil? O que tem que ver com as aulas de guitarra? E com a Música? Mais uma vez a Laura e a Marta foram as mais completas e expressivas,

mas todos relacionaram o trabalho de composição, criatividade, performance em grupo com a música e o estudo da guitarra.

- Tudo isto... Brincar com a guitarra, ensaiar... Afinal serviu para alguma coisa?

- SIM!

- Eu acho que sim!

- (Marta) Nós no futuro podemos ser uma professora e, se eu for como a professora, eu gostava de ensinar os meus alunos a fazer estas experiências para eles perceberem o verdadeiro sentido da guitarra e os pais a mesma coisa.

- E se vocês não forem professoras de guitarra? Para que é que tudo isto serve?

- (Marta) Serve para...

- (Laura) Para mim isto serviu... este caminho todo que nós passamos a treinar e a aprender coisas novas com a professora, com as experiências e jogos, eu estou a gostar muito e acho que é uma maneira de a professora nos ensinar para que é que serve a guitarra nas nossas vidas.

- Serve para tocarmos, brincarmos com a guitarra, tudo o que nós quisermos!

- E o que podemos fazer com a guitarra?

- Eu já pus uma peruca na minha guitarra!

- Eu já dancei com ela!

- E vocês antes das gavetas não sabiam estas coisas?

- Não...

- Mais ou menos...

- (Marta) Quando eu decidi entrar para a guitarra sabia que podia fazer tudo com ela mas agora percebi que é uma coisa especial!!! (riso contagiante).

- (Laura) Antes de eu entrar para a guitarra fazia ideia que só servia para tocar e mais nada. E tocar músicas que já estavam feitas por outras pessoas. Mas decidi experimentar.

- (Marta) Se a guitarra não existisse eu escolhia o piano. Mas como a guitarra existe eu prefiro a guitarra: é mais brincalhona que o piano.

- Isto tudo que fizemos, inventar as músicas, ensaiar, o espetáculo das gavetas... Serviu para alguma coisa??!

- Sim... A minha mãe disse que não era para saber para que servem as gavetas, mas saber para que serve a guitarra!

- E para que serve a guitarra? (Começou a fazer sons!) (...)

- A música é uma coisa aborrecida?

- Não!!! É divertido, podemos inventar músicas, brincar, fazer vários sons...

- E as gavetas: ajudou-vos a aprender isso?

- Ó professora, mas eu já sabia!

- Já, completamente, 100%?

- Ah, isso também não! 70%... (DB BG 20 março)

- Última pergunta: para que é que isto serviu?
 - (Filipa) Foi uma maneira de ver a guitarra doutra forma. Temos que tocar a guitarra com aquelas notas daquela forma. Aqui não, eram as notas que queríamos com o ritmo que queríamos.
 - Isso foi aborrecido?
 - Não!
 - Distraiu-vos da disciplina de instrumento, prejudicou o estudo?
 - Distraiu porque tornou mais divertido tocar guitarra, mas isso é bom.
 - Esta diversão, podem tentar mantê-la na memória para as próximas fases de estudo?
 - (Gil) Pois, é isso, tocar... Estudar guitarra não é só tocar peças. É explorar a guitarra, tocar guitarra...
 - Tocar guitarra é só ler partituras que foram escritas por senhores que morreram há 200 anos e deixaram livros publicados?
 - (Gil) Tirar notas da guitarra, não precisa de ter uma ordem. Pode ter ordem pode não ter, ser como nós quisermos.
 - (Filipa) Nós podemos dar emoção à música para que os outros percebem que não são só notas, têm significado.
 - Como é que isso se aprende ou se treina? Não sei...
 - Tem alguma relação com o que fizemos nas gavetas?
 - (Filipa) Sim, mas não consigo explicar...
 - (Gil) Acho que sim.
-
- Mas também é preciso estudar não é? Achar que nós conseguíamos brincar com a guitarra se não estudassem guitarra e não soubessem nenhuma música antes...
 - (Laura) Eu era... (...)
 - Então afinal agora é só brincar? Ter aulas de guitarra, aprender músicas, fazer exercícios, escalas e as outras peças não serve para nada?
 - Para nós podermos brincar com a guitarra também é preciso conhecer as notas, saber as várias maneiras de tocar para desenvolver as nossas músicas,
 - Se não conhecermos as notas as notas da guitarra não conseguimos brincar com ela!

Os Pais

Os pais dos alunos que participaram no projeto acompanharam as atividades durante todo o ano. Através de mails, conversas na escola ou recados enviados pelos filhos notei que eles estavam a par do que se fazia nas aulas. Vários assistiram à performance. Tal como durante o ano estiveram disponíveis quando lhes pedi alguma colaboração (o caso do Gonçalo e da Laura), no final deram a sua opinião sobre o projeto. Pedi a todos que me fizessem chegar por mail as suas impressões. Duas mães preferiram conversar pessoalmente. Responderam os pais de 6 dos 8 alunos.

A Participação no projeto

Todos os pais se referiram à participação nas diversas fases do projeto com expressões como “entusiasmo, envolvimento, motivação, entrega, compromisso”. Também se aperceberam que foi uma atividade (um conjunto de atividades) um pouco diferente do que eles – alunos e pais – estão habituados a fazer e assistir na Escola de Música.

A Laura estava muito envolvida, estava lá porque gostava de estar, não era uma imposição e sentiu o mesmo de todos os outros. Sentiu que era uma atividade que saia um pouco do normal, das aulas de guitarra e audições que eles estão habituados e gostaram e envolveram-se muito. (...) Vi sobretudo a motivação ao nível do instrumento. (...) a entrega dela em casa, nos momentos em que está a estudar foi mais notória. As músicas dos outros compositores tem que fazer porque é obrigação, e faz. Mas aí, ela ia buscar a guitarra e fazia com uma entrega muito mais total. O envolvimento era muito maior. (Mãe da Laura, DB Pós Gavetas)

Pelas respostas dos pais apercebi-me que o processo de composição das peças não se manifestou muito em casa. Com exceção do caso da Laura e do Gonçalo em que as Mães (e a irmã do Gonçalo) tiveram um papel decisivo. Os outros pais quase não referiram essa fase.

- Quando soube do projeto ficou um pouco assustada: isto é para mostrar? Eu não quero mostrar nada! Ter que assinar a folhinha, etc... Sentiu que havia ali muito compromisso. (...)

- A Laura demorou algum tempo a escolher por onde ir. Numa das aulas soltou a ideia da liberdade e a descrição com base na qual eu seleccionei as imagens. Depois de muita indecisão, muitos caminhos abertos – parecia que não ficava nenhum – e as imagens realmente despoletaram ideias que de facto ficaram. Notou isso?

- Notei, e tem piada porque mesmo nesta fase final ela estava a treinar e a certa altura disse: aqui mais um dó final ficava mesmo bem! Ou seja, ela foi tentando sempre aperfeiçoar e melhorar mais qualquer coisa.

Quando ela estava em casa eu acompanhei esse processo. Ó mãe, eu vou tocando as notas e tu vais escrevendo. Porque ela estava a gostar foi um momento de inspiração total. Lá fez um arranjo ou outro, mas manteve-se quase tudo como na explosão inicial. Nalgumas imagens não fez nada, ia escolhendo aquelas que lhe sugeriam alguma coisa. (Mãe da Laura, DB Pós Gavetas)

O Gonçalo estava mais receoso no processo inicial de criação. Receio de não conseguir, de não ter ideias, da professora não gostar... No entanto, assim que a Filipa entrou em cena, ele transformou-se. Já era ele que tinha que ter as ideias e acabou por ser ele a definir tudo o que queria e como queria. A competição serviu aqui como elemento desbloqueador para o Gonçalo quanto a este processo de criação. (Mãe do Gonçalo e da Filipa, DB Pós Gavetas)

Gostaram imenso da sessão conjunta com o seu orientador (e aqui foi o Gonçalo o mais expansivo e o que mais parece ter usufruído). O Gonçalo vinha mesmo entusiasmado. (Mãe do Gonçalo e da Filipa, DB Pós Gavetas)

A Performance

Os pais que assistiram à performance mostraram-se muito contentes e efusivos no final do espetáculo. Tentei aferir a opinião deles sobre a participação dos alunos, a relação entre eles e comigo no palco e a relação dos alunos com a guitarra. Tal como as crianças, vários pais referiram o nervoso e a ansiedade anterior ao espetáculo.

Disse que achou muito giro, que estava muito nervosa antes, mas depois desligou de tudo o resto. Eu achei curioso porque ela queria mesmo que desse certo, estava muito ligada à Marta, ia olhando para ver se dava orientações. Isso são sinais, pormenores, que mostram como ela estava envolvida. (Mãe da Laura, DB Pós Gavetas)

Todos foram unânimes ao dizer que a concentração deles em palco os tinha surpreendido, e que se notava muita proximidade e boa relação entre todo o grupo – alunos e professora.

Obviamente, o ponto alto foi o espetáculo. Para eles e para nós. Algo completamente diferente, inovador e que nos mostra uma outra perspetiva da música. Nós, pais, gostámos imenso mas eles também vinham muito contentes. O Gonçalo verbalizou algo do género: "Ainda bem que aceitei participar".

A performance foi perfeita. Gostámos imenso de apreciar a relação aberta e de cumplicidade entre colegas e entre os meninos e a professora. Só veio provar o que venho dizendo: os professores e os métodos de ensino que utilizam fazem toda a diferença no sucesso do aluno. E quando falamos em música, ainda mais... (Mãe do Gonçalo e da Filipa, DB Pós Gavetas)

Antes de mais, quero dar-lhe os Parabéns pela performance. Foi uma agradável surpresa. Os meninos estiveram muito envolvidos na apresentação, tendo evidenciado muita concentração (notava-se que estavam a dar o seu melhor) tanto ao nível musical como ao nível da representação. No que diz respeito ao Manuel, apesar de se encontrar ainda numa fase muito inicial do estudo da música, foi uma boa surpresa as competências por ele apresentadas. A performance foi muito dinâmica e original em todos os aspetos, fazendo com que a participação/música de cada um fosse um elemento muito relevante. Os meninos foram muito cúmplices entre si, estando muito atentos a todas as indicações dadas pela professora. (Pais do Manel, DB Pós Gavetas)

Apreciação Global

Pelos comentários positivos, ao longo do ano e depois da performance, fui intuindo que os pais acharam benéfico para os alunos a participação no projeto. Os comentários

finais não só o confirmaram como trouxeram alguma surpresa e dados novos. A Mãe da Laura (psicóloga do Colégio São Teotónio) sugeriu fazer um projeto como este, ao longo de todo o ano letivo, que permitisse explorar e trabalhar com crianças estados emocionais, motivações ou interesses. Seria planeado e acompanhado pelo Gabinete de Psicologia, para alunos com algum tipo de dificuldade e que pudessem beneficiar destas atividades. Perguntei-lhe porque se tinha lembrado deste projeto ao assistir à performance:

Muitas vezes centramos a vida das crianças no ensino formal. Acho que é muito importante explorar outras competências através destas atividades que são mais lúdicas. Não tão ligadas à parte formal... Hoje em dia, o que noto, é que os miúdos têm uma carga muito pesada. A escola já não é aquilo que permite crescer em termos interiores, mas uma obrigação com um objetivo a médio / longo prazo que não se sabe muito bem para onde os leva. E isso está a ser desgastante para muitos alunos.

Criar estes espaços e momentos na escola ajuda-os a crescer noutros âmbitos e noutras áreas. Claro que a escola acaba também por ganhar com isso, porque os alunos ficam mais disponíveis para as disciplinas curriculares, etc.

Conciliar tudo isto seria uma experiencia muito interessante e enriquecedora. Eles estão recetivos a isto. E isso é sinal de que gostam e lhes toca. (Mãe da Laura, DB Pós Gavetas)

Os outros pais restringiram-se aos seus educandos.

Como me tinha pedido feed-back, insisti mais em casa sobre o assunto, logo no dia.

Conclusões deles: perceberam que se podem criar a partir de tudo; a criatividade não tem limites e podemos usá-la livremente; que se pode olhar para os instrumentos de outra forma, procurando outras funcionalidades ("até as gavetas dão para coisas tão diferentes, não dão só para guardar"; "fica tão giro tocar guitarra como se fosse um violoncelo"; "a guitarra é mesmo o melhor instrumento...dá para fazer sons tão bonitos")

Na minha perspetiva, entre os dois, quem ganhou mais foi sem dúvida o Gonçalo. Libertou-o. (Mãe do Gonçalo e da Filipa, DB Pós Gavetas)

Para o Manuel foi sem dúvida uma atividade muito importante, porque assim teve oportunidade de estar mais "solto" em palco, conseguindo ultrapassar a sua timidez. Como o Rui já referiu, o Manuel não fala muito sobre as atividades da escola, mas desta vez tentou explicar o que iria fazer, demonstrando bastante entusiasmo. (Pais do Manel, DB Pós Gavetas)

Professores

Vários professores do Colégio e Escola de Música São Teotónio assistiram à performance *Para que servem as gavetas?* no dia 17 de março. Enviei um mail sugerindo diversos tópicos sobre os quais poderiam opinar:

- o que sobressaiu na performance;
- relação dos alunos com a guitarra;
- relação dos alunos uns com os outros;
- relação dos alunos com a professora;
- postura dos meninos no palco;
- coerência do discurso musical;
- reação do público – os alunos do 1º ciclo - e benefícios para eles;

Além disso pedi-lhes para classificarem, de acordo com o que viram, se esta atividade beneficiou muito (5) ou nada (1) a aquisição de competências. Sugeri algumas:

- Competências técnicas (idiomáticas da guitarra)
- Competências expressivas
- Competências performativas
- Competências sociais
- Competências de trabalho
- Motivação

Com a objetividade do olhar de um profissional experiente, atento e exigente no trabalho com crianças, acrescentaram algo aos comentários feitos pelos Pais.

Recebi um total de 6 respostas (2 por mail e 4 conversas gravadas e transcritas), dos quais 2 são professoras do 1º ciclo, 1 é professora do 2º e 3º ciclo e 3 são professoras da Escola de Música (Formação Musical e Instrumento).

Não considerei necessário recolher mais respostas pois, nos temas relevantes, as ideias são semelhantes. Além disso, não é objetivo deste estudo uma análise detalhada de entrevistas ou questionários sobre a performance. Apenas incluí aqui este capítulo porque estas conversas de facto existiram, foram muito ricas e densas e completam a minha visão pessoal por serem de observadores externos ao projeto.

Assim, resumirei os aspetos coincidentes às questões colocadas e, no final, transcrevo alguns comentários que considerei mais relevantes.

O que sobressaiu na performance

As primeiras palavras relativas ao dia da performance são semelhantes em todas as entrevistas ou mails: alegria, entusiasmo, interesse, excitação, diversão. Todas

referiram o envolvimento e o interesse dos alunos pelo que estavam a fazer. *“Sentiram que era um trabalho seu, que era um resultado do seu trabalho, qualquer coisa que eles construíram. Isso sentiu se depois na atitude que tiveram no palco.”*⁶

Relação dos alunos com a guitarra

A relação dos alunos com a guitarra foi descrita como uma relação de proximidade, até de intimidade. A guitarra esteve sempre presente, ao longo de todo o espetáculo, junto dos alunos, em diferentes posições e passando por diferentes papéis: desde o instrumento musical de estudo até um objeto de brincadeiras. Foi explorada com outras formas de tocar – o arco, outras posições diferentes da convencional, efeitos sonoros – sem qualquer tipo de medo ou preconceito, sem restrições de conteúdos programáticos ou convenções relacionadas com o estudo da guitarra clássica. O importante é que a guitarra *“estava sempre lá, fazia completamente parte deles e da estrutura toda. Não se conseguia dissociar nada.”*

Relação dos alunos uns com os outros e com a professora

Todas as respostas a estas perguntas falaram de um grupo que se articulou como um todo: os alunos entre si, e cada um deles com a professora. As crianças complementaram-se, entreajudaram-se (por exemplo a desinibir um pouco e a ficar mais à vontade) de maneira que não sobressaiu o individual, mas o todo. Mesmo com poucos ensaios, todos estavam muito à vontade no palco uns com os outros e houve uma *“realização pessoal e de grupo. Notou-se que todo o grupo, no fim, estava com um sentimento de conjunto de trabalho feito.”*

E o papel da professora, *“parte integrante do grupo, quase tão miúda como eles”*, foi de parceria, partilha, cumplicidade, dar a *“orientação que estabiliza”*. Mantendo sempre o respeito e a diferença entre professor – aluno, notou-se muita proximidade e empatia. Os alunos estavam atentos e pendentes aos sinais e indicações da professora, ao mesmo tempo que se notou muita liberdade de espaço e muito à vontade.

O facto de a professora estar no palco com um papel quase semelhante ao dos alunos é um fator de motivação: *“Eles ficam muito motivados e entusiasmados, de verem o*

⁶ Todas as citações neste ponto são do **Diário de Bordo Pós Gavetas - Professores**

próprio professor, que é a imagem que eles têm de referência, ali no meio deles. Interage e brinca com eles. E ao mesmo tempo estão a tocar e a explorar o instrumento. É um modo de motivar, interligar a brincadeira com a música e a guitarra.”

Postura dos alunos no palco

Para o público, os alunos estiveram no palco descontraídos, divertidos e desinibidos. Um pouco nervosos no início (uns mais do que outros), mas cada vez mais soltos à medida que começaram a movimentar-se e a ter um papel mais ativo no espetáculo. Para a professora do 4º ano do 1º ciclo os alunos *“interagem de forma ordenada e organizada mas também com uma grande intuição. Notou-se pela leveza com que eles se movimentaram no palco. Nestas idades não é fácil o movimento no palco: há um movimento muito controlado. E aqui era fluído”*. A expressão de alegria, a interação com o instrumento e os objetos, a atenção e concentração com que dinamizaram todo o espetáculo mostrou que sabiam o que tinham que fazer e queriam fazê-lo bem – e em grupo. Se houve alguma falha no alinhamento não se notou, porque eles tiveram uma criatividade e capacidade de improviso enorme, que colmatou o que tivesse corrido menos bem.

Coerência do discurso musical

Neste ponto as respostas abordam questões mais diferentes. Ficou claro que havia momentos individuais e momentos de grupo, que faziam a conexão e ligação de todo o espetáculo. As peças dos alunos foram, sobretudo para os professores de instrumento, uma surpresa: *“As músicas em si foram originais, diferentes. Não era o que esperava. Quando me falaste que ias fazer músicas com eles nunca pensei que fosse aquela coisa do SETE, que foi uma coisa assim saída não sei donde! Nunca pensei e resultou muito bem. Desde o desenho até à conceção da música, que não é tecnicamente elaborada, mas é diferente.”* O que mais se salientou a nível musical foi a exploração sonora da guitarra, da voz e do corpo, dos objetos e a interação com o movimento. Para algumas professoras, houve uns momentos mais mortos, e uma repetição excessiva do grito dos SETE. O som, tão agradável no momento da performance, ficaria pobre e perderia sentido se fosse dissociado do movimento e do cenário.

Reação do público

A maioria dos assistentes eram os alunos do 1º ciclo (cerca de 120 crianças). Estavam também alguns alunos mais velhos, professores e pais. Os adultos entrevistados notaram nas crianças uma grande surpresa e expectativa perante os colegas. Estiveram muito divertidos (houve muitas gargalhadas), atentos e tranquilos até ao final. Os mais novos ficaram com vontade de subir ao palco para brincar também. A professora do 4º ano referiu o espanto de alguns meninos perante algumas das capacidades que os guitarristas revelaram no palco. Isso, nestas idades, é muito importante: reconhecer o trabalho do outro e ganhar respeitabilidade.

Mas todo o público ficou cativado com muita intensidade porque o desenrolar da performance, não era previsível.

Porquê estes projetos?

Quando questionadas sobre a pertinência e a importância deste tipo de projetos no ensino da música as reações foram coincidentes mas muito diferentes. Ou seja: semelhantes na opinião que há muitos benefícios para os alunos e para os professores, diferentes na valorização dos aspetos ou competências trabalhadas e que se refletem na aprendizagem do instrumento e no processo de crescimento dos alunos.

Nas conversas ou mails pedi que classificassem o projeto quanto à oportunidade para aquisição de seis competências, dizendo se pensavam que os alunos teriam beneficiado muito (5) ou pouco (1). Todas deram classificação máxima às competências expressivas, sociais e de motivação. Apenas um 4 na competência de trabalho; dois 4 em competências performativas e três 4 nas competências técnicas (idiomáticas da guitarra).

Um foram evidenciadas nalgumas opiniões e, além das propostas por mim, foram referidas outras. A motivação foi referida por todos os professores (tal como já aconteceu com os pais). Transcrevo alguns parágrafos mais significativos das conversas com as professoras.

Eu acho que a motivação é a base para tudo. Se eles estiverem motivados vão estudar mais...vão interessar-se pelo instrumento. Se eles tiverem a curiosidade de explorar o instrumento em casa isso faz-lhes muito bem.

Porque acho que a partir do momento em que há motivação consegues levá-los para onde quiseres e pô-los a trabalhar como tu quiseres. Desde tocar escalas e exercícios técnicos a qualquer outra coisa.

Penso que se trabalharam competências transversais imensas. A responsabilidade, o respeito pelo espaço do outro, o sentido de interajuda – esteve sempre presente. Houve todo um trabalho pedagógico que sustentou aquela leveza e tranquilidade das crianças. Notou-se que tudo se articulava – e isso não é só uma aula... Foram muitas competências, tanto a nível de conhecimento do instrumento como outras. Na motivação 5, claro: não podemos pedir mais.

Competências Sociais: porque eles foram unidos naquilo, e transpareceram a alegria DE ESTAREM A mostrar o trabalho. Não senti em nenhum deles vergonha do que estavam a fazer. Estavam a gostar, não havia protagonistas, tinham um objetivo claro e isso viu-se e sentiu-se”

Competências Criativas: 5++

Este projeto é uma ideia diferente e bastante interessante no que diz respeito a fazer com que os miúdos tenham um papel mais interventivo na própria ação e no desenvolvimento e criação das peças. O primordial é fazer com que os miúdos percebam que o instrumento vai além fronteiras... Não se limita a fazer música erudita, aquilo que nós aprendemos nas aulas, mas sim devemos e podemos explorar outras áreas e géneros musicais. Isso vai fazer com que o músico seja o verdadeiro, o pleno músico. Tendo contacto com todos os géneros musicais e não só um. É o que eu acho que na nossa geração temos muita falta na nossa formação. Aprendemos o clássico mas não aprendemos outros géneros e tão pouco não nos incentivaram a criar.

E aqui aprendem, desde muito novos, que podem criar e que podem dar asas à imaginação musical. Nem todos têm que ser só músico ou só compositores. E mesmo que não cheguem a ser músicos estes alunos nunca vão deixar de ter o bichinho de gostar de fazer música, gostar de criar, gostar de estar envolvido de alguma forma com a área musical.

Competências pessoais: ajuda-os a descobrirem-se a eles próprios. Eles descobrem coisas neles. Houve ali uma dinâmica brutal.

Eles precisam de coisas diferentes. Dá-lhes outras competências completamente diferentes do que estar só na sala de aula. A música não é só tocar entre 4 paredes: é movimento, teatro dança... é tudo! Estas experiencias não se podem ter dentro duma sala de aula. É uma socialização muito rica. Os mais novos verem os mais velhos e ao contrário. Verem os instrumentos a ser tocados por alunos. Porque se nos limitarmos a dar aulas e fazer audições de classe... não estou a dizer que temos que fazer sempre muitas atividades, mas deve haver projetos diferentes todos os anos. Enriquece os alunos, os professores a escola. Dá outra visão...

É uma experiencia... nem tenho palavras. Enriquece imenso... Dá muito trabalho organizar mas... Mas tu sentes-te satisfeita, aprendeste, estás com os alunos a perceber como eles funcionam, enriquece também como pessoa... nós como pessoas... Não há nada que pague essas experiências. Faz de nós melhores pessoas e melhores professores.

*Não consigo encontrar outras palavras para exprimir o que eu senti.
Para mim, enquanto pessoa, aquele momento teve para mim um impacto enorme.*

As aulas de guitarra: antes e depois das gavetas

Neste trabalho descrevi muitas aulas – ou partes de aulas – relacionadas com as atividades criativas e a composição das peças dos alunos. Simultaneamente todos os alunos cumpriram os conteúdos programáticos previstos para o seu nível/grau de instrumento. Prepararam repertório, participaram nas Audições de Classe, realizaram Provas de Avaliação, tal como todos os outros alunos da Escola de Música.

Ao longo destes meses a cumplicidade com todos os alunos foi aumentando e cada vez era mais fácil passar do repertório obrigatório às suas peças e vice-versa. A motivação para o estudo foi crescendo sempre. Um dos casos mais evidentes foi a Laura, do 4º ano, que já desde o início do ano letivo tinha decidido não continuar o estudo da guitarra no próximo ciclo. Ainda assim, assentiu com a mãe em frequentar este ano. A sua motivação não era muita, mas com estas atividades o entusiasmo para cumprir todas as tarefas foi sempre aumentando.

Depois de terminar o projeto, com a apresentação do dia 17 de março, o à vontade e a cumplicidade que ganhei com os alunos não diminui. Antes pelo contrário.

Em todos eles foi mais fácil introduzir novos conteúdos e ser muito exigente do ponto de vista técnico. Notei muita evolução na concentração e na coordenação motora dos alunos do 2º ano com quem estava a ser difícil trabalhar conteúdos básicos (por exemplo o Martim insistia em tocar todas as notas apenas com o dedo 1 da mão esquerda).

Vários alunos continuam a compor, explorar ou descobrir peças. A Laura e a Marta já compuseram 2 peças, o Bernardo continua a descobrir o tema da Pantera Cor de Rosa e outras músicas que ouve na internet e o Gil aceitou o desafio de compor uma peça até ao final do ano letivo.

Capítulo III: Reflexões Finais

Afinal, para que serviram as gavetas? Termine este documento com algumas considerações sobre o que vi e vivi ao longo deste projeto.

Para que serviram as gavetas?

Os alunos (re)descobriram o seu instrumento: a guitarra. Ganharam confiança, proximidade e muito à vontade. Utilizaram-na como um meio de expressão muito próprio. Perderam o medo a dizer ideias, fazer gestos, arriscar sons: porque perceberam que havia espaço para tudo o que era deles.

Tiveram aulas de instrumento com momentos muito intensos e SUPER divertidos. Fizeram exercícios técnicos, estudaram repertório, inventaram peças e prepararam uma performance que os surpreendeu a eles próprios. Ficaram com vontade de fazer cada vez mais e melhor.

Confiaram nas suas capacidades, tomaram decisões, definiram rumos, ouviram os outros, colaboraram na peça de cada um e no todo do grupo. Cresceram.

Ficaram com vontade de fazer muita música. Diria mais: descobriram ou exploraram um meio de expressão que sabem que não perderão nunca.

Como professora, confirmei que as atividades criativas, muitas vezes usadas de uma forma lúdica, não são perda de tempo. São compatíveis com o que é necessário fazer nas aulas de instrumento.

Para ajudar os alunos a ser músicos as “aulas convencionais” não bastam. Estamos confinados a cumprir programas, fazer audições de classe ou levar alunos a concursos? Falta qualquer coisa mais ou diferente...

Para ajudar os alunos a crescer – enquanto músicos e pessoas – temos que os ouvir. E eles têm que poder falar. Vale a pena gastar tempo a deixar os alunos “falar” no instrumento. Aprendi muito a ouvi-los: aprendi sobre cada um deles, aprendi a respeitar cada um como é, *aprendi a parar para ouvir*.

Percebi que devo continuar a incluir estas atividades nas aulas, aproveitando a experiência deste ano – com os seus pontos forte e lacunas. E, assim, fazer de mim melhor pessoa e melhor professora.

Com este projeto espero contribuir para mostrar que a Música é muito mais do que aquilo que contêm os programas curriculares dos Cursos de Ensino Artístico.

Os professores de música devem perder o medo a romper esquemas e quebrar as rotinas das aulas de instrumento, para tentar que sejam algo que toque os alunos naquilo que de melhor eles têm.

As crianças do século XXI não são iguais às do século XX: não será necessário rever algumas práticas pedagógicas? Não será necessário preparar os professores de instrumento doutra maneira?

Parece-me que conseguimos mostrar à nossa comunidade escolar que tocar um instrumento é – pode ser – uma alegria, uma séria brincadeira. Oxalá isso aconteça cada vez mais vezes, cada vez com mais crianças.

Bibliografia

- Bowman, W. (2002). Educating Musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 63-84). Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2000) How children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.
- Goble, J. S. (2003). Perspectives on Practice. A pragmatic comparison of the praxial philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review*, 11, nº1 (Spring), 23-42.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching*. Oxford: Heineman Educational.
- Heavner, T. (2005). The applied music lesson: Teaching gifted and talented students utilising principles of comprehensive musicianship. *International Education Journal*, 6(2), 170-174.
- Heerwagen, J. H. (2002). Creativity. *Management Benchmark Study - Book Summary*.
 onsultado em dezembro de 2009, de
<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch15.pdf>
- Humphreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of 'creativity' in music education. *British Journal of Music Education*, 23(3), 351-361.
- Jorgensen, Estelle R. (2008). *The art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lubart, T. I. (2000-2001). Models of the Crative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13 (3&4), 295-308.
- McMillan, R. (2009). Creativity in instrumental learning and teaching: Missing in action! *Victorian Journal of Music Education*, 12(1), 9-12.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paynter, J., Aston, P. (1970). *Sound and silence. Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Priest, P. (1989). Playing by ear: its nature and application to instrumental learning. *British Journal of Music Educacion*, 6(2), 173-191.
- Priest, T. (2002). Creative Thinking in Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47-51.
- Salaman, W. (1988). Personalities in World Music Education No. 7 - John Paynter. *International Journal of Music Education*, 05-12, 28-32.
- Schaffer, R. M. (1975). *The Rhinoceros in the Classroom*. Canada: Universal Edition.
- Sternberg, R. J. and Lubart T. I. (1999) The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Stenberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Educacion*, 3(3), 305-339.
- Villalba, E. (2009). *Measuring Creativity Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Anexos

Anexo 1: Mail enviado à Direção da Escola de Música São Teotónio

Pedido para implementar o Projeto Educativo com alguns dos meus alunos, no ano letivo 2014/2015

Projeto Educativo - Pedido de autorização

Marta Costa

03-11-2014 12:22

Para:

Direção da Escola de Música;

Boa tarde,

Como é do vosso conhecimento, encontro-me a terminar o Mestrado em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro.

Durante este ano frequento a última cadeira, Projeto Educativo. O tema escolhido pretende dar-me a oportunidade de refletir de uma forma sistemática/académica algo que tenho praticado há já muitos anos.

Na minha atividade docente tem sido uma prática habitual proporcionar aos alunos oportunidades para serem eles próprios os protagonistas da aula, quer ao nível da escolha do repertório e como até mesmo da sua criação. Tenho observado os seguintes benefícios: altos níveis de atenção e concentração na aula; motivação para o estudo em casa; desenvolvimento de competências técnicas e musicais (algumas delas só apareceriam no curriculum ou no programa vários anos á frente, e são antecipadas pelos próprios alunos). Também estou convencida que esta prática tem relação com o desenvolvimento da personalidade e da identidade do aluno.

Por essa razão escolhi este tema de estudo para o projeto educativo: **o papel da composição e da criatividade no ensino do instrumento**. O que procuro observar neste projeto é a importância e a possibilidade de os alunos criarem peças com o instrumento, mesmo sem terem formação específica de composição nem um grande domínio técnico da guitarra.

Em anexo envio a proposta detalhada, com a fundamentação teórica, desenho de estudo, metodologias a desenvolver e a calendarização.

Venho por este meio **pedir autorização para pôr este projeto em execução com alguns dos meus alunos da Escola de Música São Teotónio** – depois do devido consentimento informado pelos Encarregados de Educação. **Estas atividades não prejudicarão em nada o desempenho escolar / curricular do aluno**. Qualquer aluno ou Encarregado de Educação pode abandonar o projeto a qualquer momento e sem necessidade de justificações.

Estou obviamente disponível para esclarecer qualquer questão que possa surgir.

Cumprimentos,

Marta Costa

Anexo 2: Consentimento Informado

Documento que foi assinado pelos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no Projeto Educativo.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Projeto:

Alunos-compositores:

a criatividade no contexto do ensino instrumental

Pessoa responsável pelo estudo: Marta Couto Soares Gonçalves da Costa

Aluna da Universidade de Aveiro, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Música

Orientador: Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues

Instituição de acolhimento: Escola de Música São Teotónio

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

1. Apresentação do Projeto

O “Projeto Educativo” é uma disciplina do 2º ano do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro, que tem como objetivo a conceção e desenvolvimento de um projeto educativo ligado ao ensino vocacional da música, assim como a elaboração de um documento que avalie e contextualize, investigue ou apresente uma reflexão dentro da temática desenvolvida no projeto.

O ensino da música é um processo complexo. Refletir sobre o processo de aprendizagem musical é uma das tarefas mais importantes do professor. No ensino do instrumento isto torna-se especialmente importante, uma vez que é no instrumento que as crianças colocam habitualmente as suas maiores expectativas.

Na minha atividade docente tem sido uma prática habitual proporcionar aos alunos oportunidades para serem eles próprios os protagonistas da aula, quer ao nível da escolha do repertório e como até mesmo da sua criação. Tenho observado os seguintes benefícios: altos níveis de atenção e concentração na aula, motivação para o estudo em casa, desenvolvimento de competências técnicas e musicais (algumas delas só apareceriam no curriculum ou no programa vários anos á frente, e são antecipadas pelos próprios alunos), e também estou convencida que esta prática tem relação com o desenvolvimento da personalidade e da identidade do aluno.

Por essa razão escolhi este tema de estudo para o projeto educativo: o papel da composição e da criatividade no ensino do instrumento. O que procuro debater neste projeto é a importância e a possibilidade de os alunos criarem peças com o instrumento, mesmo sem terem formação específica de composição nem um grande domínio técnico da guitarra.

1. Qual a duração esperada da participação do meu educando?

Entre os meses de novembro a maio de 2014.

2. Quais os procedimentos do estudo em que o meu educando vai participar?

- **Entrevista informal** com os alunos no início do projeto: perceber o conhecimento que eles têm do instrumento e a sua percepção sobre o que são capazes de executar no instrumento; levantamento da sua experiência em atividades com componente criativa no contexto do instrumento ou noutras disciplinas.
- **Plano** de 10 a 15 aulas, durante o 1º e 2º períodos do ano letivo, com atividades que pretendem orientar os alunos para comporem as suas próprias peças no instrumento, baseadas em **sons** escolhidos previamente (notas, batimentos na guitarra, harmónicos, *pizzicatos*, etc.), **temas** (musicais ou não), **histórias**, etc...
- **Transcrição** das peças compostas pelos alunos para notação escrita (se se justificar, e com o auxílio do professor de instrumento e/ou de Formação Musical);
- **Registo** (gravação vídeo e/ou áudio) de aulas e/ou audições;
- **Apresentação pública e/ou gravação** das peças compostas pelos alunos.
- **Entrevista informal** aos alunos – no final do projeto: perceber o conhecimento do instrumento e a própria percepção sobre o que os alunos são capazes de executar; analisar / verificar qual o impacto emocional e motivacional destas atividades.

3. Qual a colaboração esperada dos Encarregados de Educação?

- **Reunião** com os pais dos alunos envolvidos: explicação do projeto, pedido de colaboração, assinatura de consentimento informado;
- **Transmissão** de qualquer informação considerada relevante durante o processo de composição das peças pelos alunos;
- **Entrevista** informal aos pais dos alunos no final do projeto (ou em qualquer momento que se julgue oportuno): avaliar o impacto da composição a nível motivacional e a aplicação das atividades de criatividade em contextos extramusicais.

4. A participação é voluntária?

A participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificações e sem qualquer tipo de consequência para si ou para o seu educando.

5. Quais os possíveis benefícios da participação?

Colaborar com um projeto de investigação na área do ensino do instrumento musical.

6. Estas atividades serão avaliadas na disciplina de Instrumento?

Apesar destas atividades decorrerem durante a aula de Instrumento os alunos não serão avaliados pelos resultados finais decorrentes da criação da peça. O objetivo não é avaliar os alunos, mas sim refletir sobre o processo de criatividade e de aprendizagem do instrumento.

7. A Direção da Escola de Música São Teotónio está informada?

A Direção da Escola de Música São Teotónio foi informada e teve acesso à proposta integral do projeto, tendo aprovado a sua implementação durante este ano letivo.

8. Como é assegurada a confidencialidade dos dados?

Os dados obtidos, nomeadamente gravações áudio, vídeo e informações das entrevistas serão utilizados apenas para este estudo académico, omitindo ou alterando a identidade dos estudantes.

9. Em caso de dúvidas quem devo contactar?

Marta Costa: marta.costa@steotonio.pt

Assinatura do Consentimento Informado

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos e condições de participação no estudo “Alunos-compositores: a criatividade no contexto do ensino instrumental”.

Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas.

Concordo com a participação do meu educando neste estudo. Colaborarei também sempre que me for solicitado.

Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante; turma; ano/grau:

Assinatura do participante:

Nome do Encarregado de Educação:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Data:

Anexo 3: Planificação das atividades

Atividades a desenvolver com os alunos

O número de aulas (ou parte de aulas) a usar com cada aluno será variável e dependerá sobretudo do seu próprio processo criativo. Assim, não limitarei o número de sessões, mas sim no tempo e quando o produto final (a peça) se considerar terminada.

I Fase: Exploração

Estratégias:

- *Aproveitar todas as ideias dos alunos e tentar potenciá-las ao máximo*
- *Orientar a composição sempre partindo do que o aluno propõe*

Exploração sonora – jogos e atividades

- *Macaquinhos de imitação*

O professor executa um som com o instrumento e o aluno (ou o grupo) têm de o imitar. O professor deve procurar explorar todo o potencial sonoro da guitarra, incluindo sons não convencionais e gestos com movimento.

- *Conversas com a guitarra*

O professor executa um som com o instrumento e o aluno deve responder com outro. Pode começar por ser igual (imitar), e depois cada vez mais diferente do primeiro (responder e variar).

- *Imitar personagens:*

O aluno deve imaginar uma pessoa ou personagem e executar sons na guitarra para o representar. Pode ser feito em forma de jogo para os colegas adivinharem quem é.

- *Contar uma História:*

Cada aluno escolhe uma personagem e um som que a identifique. A história é inventada no momento e contada por um aluno de cada vez. Sempre que surgir uma das personagens escolhidas o seu som deve ser executado.

Variantes:

O exercício pode ser feito apenas por um aluno, que inventa uma história e a acompanha com sons na guitarra.

Pode ser escolhida uma história já conhecida.

- *Representar sentimentos:*

O aluno deve pensar num sentimento e executar sons na guitarra para o representar. Pode ser feito em forma de jogo para os colegas adivinharem quem é.

- *Improvisação melódica e/ou rítmica*

O professor diz aos alunos quais as notas que eles podem utilizar. Os alunos procuram tocar frases melódicas apenas com essas notas. O professor pode acompanhar com acordes numa tonalidade ou com outras melodias.

O professor executa um padrão rítmico curto e simples (3 ou 4 tempos com apenas duas figuras rítmicas). Os alunos devem reproduzir esse padrão das maneiras mais diferentes e variadas que conseguirem. Quantos mais sons diferentes forem utilizados melhor.

- Grafismos

O professor mostra aos alunos uma “partitura gráfica”. Os alunos devem procurar um som para cada símbolo. Tocam uns para os outros e comparam o resultado. A partir daí podem construir uma peça em conjunto escolhendo os sons que mais gostaram. Também se pode fazer em jogo: um aluno toca um dos símbolos e o outro tem que adivinhar qual foi o escolhido.

O exercício pode ser feito de forma inversa: o aluno toca um som/gesto na guitarra e depois procura o símbolo que melhor o representa.

II Fase: Composição

Lançar o desafio aos alunos:

Vamos inventar uma música!

- Escolha de um plano para a peça (ideias musicais ou outras)
- Experiências na aula e/ou em casa (dependerá do aluno)
- Gravações de excertos, memorização
- Acompanhamento do processo criativo do aluno:
- Discussão e autocrítica da peça durante as aulas
- Descrição da ideia musical ou composicional pelo aluno (se possível/ necessário por escrito).

III Fase: Preparação da performance

Quando começarem a surgir peças prontas, o que vamos fazer?

A música está pronta? E agora?

Escrever a partitura? Apresentar em público? Gravar?

Juntar história, imagem, movimento, narração? ...

Esta fase dependerá muito das escolhas feitas pelos próprios alunos. De qualquer forma, sempre haverá um produto final – uma peça – e uma apresentação que serão objeto de reflexão e análise posterior, bem como todo o processo criativo.

Anexo 4: Plano de Ensaio de 5 março de 2015

PLANO DE ENSAIO 5 março 2015 | 17h30-18h30

Sala:

- com o máximo espaço disponível
- blocos de madeira (gavetas), mesas baixas – com 10 ou 11 lugares espalhados (grupos de 3, 2 e 1)

Material:

- “cartaz” com todos os sinais e palavras a utilizar (feito)
- 9 folhas/raquetes(?), 1 com cada sinal
- blocos de madeira e mesas baixas – caixas vinho / madeira???
- marcas no chão: tecidos grandes de cores Almofadas

Objetivos:

- Identificar palavras e sinais chave de cada peça
- Reagir aos gestos de quem orienta
- Criar diferentes texturas e manchas sonoras
- Treinar alguns dos movimentos do palco (só o que der tempo e de acordo com a reação do grupo)

Estratégias:

- Não falar muito: usar sobretudo gestos, sons e movimentos

Ensaio:

17h30_

Apresentações...

Arrumar, afinar guitarras...

17h40_ Trabalhar primeiro os sinais/sons que se vão reiterar (10 min cada um):

SETE :

1	Batimentos off Entrada no palco Grito
10 11 12	Ao sinal: grito forte e com batimentos no chão, na guitarra..... (Peça Manel - SETE) Ao sinal: grito forte e com batimentos no chão, na guitarra..... (=10)
21	Final: grito e saída a dizer adeus

RITMO OSTINATO (HARMÓNICOS)

2	Filipa demonstra o ritmo ostinato Todos repetem Entradas/saídas; crescendos/diminuendos de acordo com gestos meus Movimentam-se no palco à medida que vão parando
9	Ritmo ostinato: texturas Peça toda
18	Ritmo ostinato Movimentos- dividem-se em 2 grupos (Claques) Ritmo com batimentos no corpo Confusão...!

SOL

5	(estavam todos com as notas da manhã...) Laura: fica sozinha com sol 4 Todos sol: 4 oitavas diferentes Diminuendo
6	Laura toca a peça toda (com os sol em piano) Quando termina: Todos sol: 4 oitavas diferentes – Crescendo Silêncio brusco quando 1 se levanta e aponta para cima!
8	Silêncio Todos sol: 4 oitavas diferentes 4 ou 5 movimentam-se comigo da zona piano e forte, cantando sol – público Silêncio
16	Todos sol: 4 oitavas diferentes (estático)

18h10_ Apresentar os outros sinais/palavras e brincar com eles
(pela ordem em que aparecem na peça)

Sem movimento na sala: todos em roda ou meia-lua:

- Mostro o sinal
- Demonstra o “compositor”
- Repetem todos e experimenta-se a textura: gupo/ “solista”, dinâmicas, entradas/saídas...

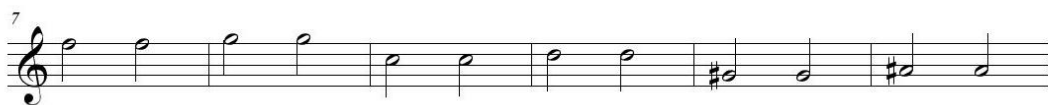
MANHÃ	Bernardo	mi, dó#, si, lá
SINOS	Marta	Mi, Si – cordas soltas ou harmónicos
PLIM-PLIM	Manel	Rasgueado nas cordas na zona do cavalete
NUVEM	Martim	Notas à escolha, longas e com vibrato lento
MAR	Laura	Deslizar nas cordas (ondas suaves) e ir intensificando
CAMPO	Laura	Saltitar na corda mi 1
FUTEBOL	Gonçalo	GO-GO-GO-GOOOOOOOLO!

Os Sinos (Marta)

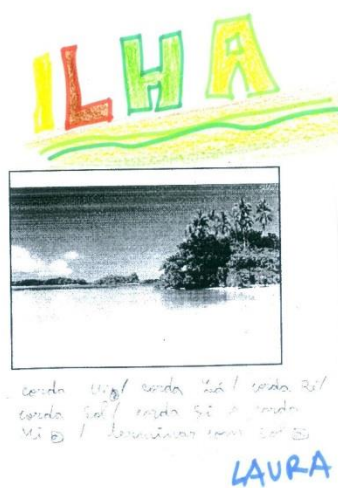
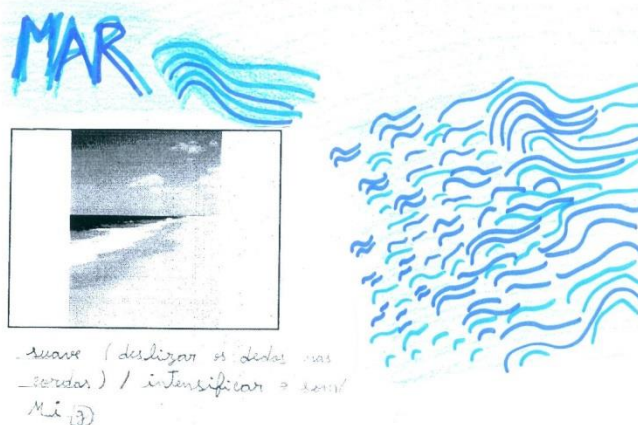
Os Sinos

Marta Luisa Fernandes

Janeiro 2015



Mar e Ilha (Laura)

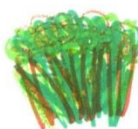


Campo e Floresta (Laura)

CAMPO



Saltar as notas na corda
Mi ♭ / terminar suavemente
com Mi ♭



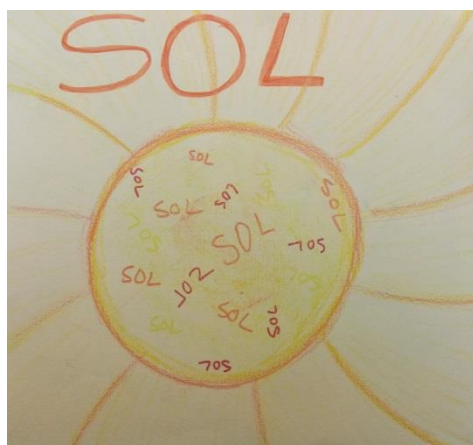
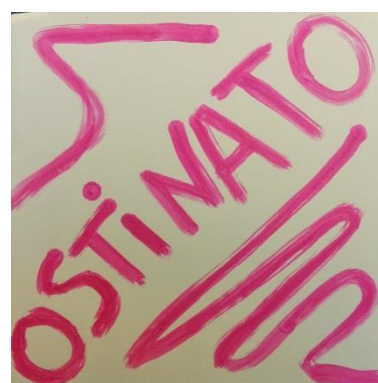
FLORESTA



Mi eMi Dó Ré / Ré Dó Mi
Mi / Fã Sol ♭ Ré / Dó Mi Mi
Ré / Dó

LAURA

Anexo 6: Partituras de grupo



Anexo 7: Fotografias da Performance *Para que servem as gavetas?*





Anexo 8: DVD com documentação

Ficheiros Áudio:

- Gravações das aulas;
- Ensaio do dia 5 de março;
- Performance do dia 17 de março “*Para que servem as gavetas?*”

Ficheiros PDF:

- Digitalização dos Consentimentos Informados dos Encarregados de Educação dos alunos que participaram no projeto
- Texto integral dos Diários de Bordo

Ficheiros JPG:

- Fotografias de aulas, ensaios e performance