



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de
Comunicação e Arte

Victor Manuel Ferreira Gomes **Música de conjunto na escola: uma abordagem na perspectiva do professor de piano - contributos de um percurso de vida.**

Dissertação apresentada à universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Ensino de Música, realizada sob orientação científica da Professora Doutora Helena Caspurro, docente do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

O Júri

Presidente

Prof.^a Doutora Isabel Soveral
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente

Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa
Prof. Adjunto do Instituto Politécnico do Porto

Vogal – Orientadora

Prof.^a. Doutora Helena Caspurro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Palavras-chave

Classes de conjunto, repertório didático, arranjos musicais, criação de partituras, projeto educativo escolar.

Resumo

O presente projeto educativo tem como foco a disciplina de Classes de Conjunto e propõe-se a uma reflexão sobre as suas problemáticas, quando inserida no modelo curricular do ensino artístico e especializado da música. A quase inexistência de repertório adequado para as práticas educativas da disciplina, pode pôr em causa a sua pertinência pedagógica no atual quadro da oferta educativa das respetivas escolas de música. Por outro lado, a desorganização e a incerteza que reina quanto aos seus critérios e objetivos pedagógicos, fragiliza a sua ação na sala de aula. Assim, pretende este projeto contribuir com um conjunto de propostas concretas que, tendo sido implementadas entre os anos de 2009/2010, 2010/2011, 2012/2013 e 2015/2016 no Curso de Música Silva Monteiro, no Porto, onde lecciono, com o imediato propósito de fazer mais e melhor pela formação dos alunos, poderão ajudar a refletir sobre a função e lugar das Classes de Conjunto no contexto do currículo em estudo. Através do relato dessas experiências, bem como da respetiva análise e enquadramento musical e educativo, pretendo, pois, reforçar a ação e importância da disciplina de Classes de Conjunto no processo de aprendizagem musical e artística, procurando assim preencher o vazio curricular a que está votada.

Keywords

Ensemble and chamber music classes, instrumental arrangements, group lessons, didactic musical scores, school educational project.

Abstract

This educational project focuses on chamber music group classes proposing a reflection on the problems that affect the discipline itself, as part of the criterias of the official portuguese music syllabus. Nowadays, the almost inexistence of adequate repertoire for educational group practices may be able to put in question its pedagogical pertinence in the actual framework educational offer inside the official music schools. On the other hand, the disorganization and uncertainty that reigns over its pedagogical criteria and goals weakens its action in the classroom. Therefore, this project intends to contributre with a set of factual proposals that, having been implemented between the years of 2010/2011, 2012/2013 and 2015/2016 at the Curso de Música Silva Monteiro, in Porto city, where I teach, with the main purpose of doing more and better for the training of the students, may help to reflect on the role and place of the chamber music group classes in the syllabus context under study. Through the reporting of these experiences, as well as their musical analysis and educational framework, I intend to reinforce the real action of Class Ensembles activities, highlighting the musical and artistic process learning, in order to fill the void curriculum to which it seems to be voted.

À Isabel, à Salomé e ao Gabriel

Índice

Introdução	8
Objetivos e problemas de estudo	10
1. A disciplina de Classes de Conjunto no contexto do ensino especializado da música em Portugal	14
1.1. A complementaridade entre as disciplinas de Classes de Conjunto e Instrumento	15
1.2. A disciplina de Classes de Conjunto nas escolas do ensino especializado da música	16
1.3. Benefícios e virtudes da disciplina	20
1.4. Problemáticas gerais da disciplina	23
2. A disciplina de Classes de Conjunto no contexto curricular do Curso de Música Silva Monteiro	26
2.1. O que diz o Regulamento Interno	27
2.2. Identificação de problemas	28
2.2.1. Dificuldades encontradas na sala de aula	29
2.2.2. Sobre o repertório existente	30
2.3. Breves notas sobre adaptação e arranjo musical com finalidades pedagógicas	31
2.4. À procura de alternativas pedagógicas	33
2.4.1. Uma perspectiva pessoal	34
3. Experiência implementada – Procedimentos	36
3.1. Contexto e critérios de seleção do repertório para arranjo, implementação, análise musical e educativa	36
3.1.1. O projeto <i>Eloise</i> – uma ópera para toda a escola	37
3.1.2. O projeto <i>Petie Rêverie</i> – Piano a oito mãos	48
3.1.3. O projeto <i>Bolero</i> – um pequeno ensemble	53

3.2. Apresentações e espectáculos realizados	56
4. Reflexão sobre as experiências realizadas.....	59
4.1.Sobre a ópera <i>Eloise</i>	60
4.2. Sobre a <i>Petite Rêverie</i>	61
4.3. Sobre o <i>Bolero</i>	62
5. Conclusões.....	65
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos.....	72

Introdução

Foi já no longínquo ano de 1989 que iniciei a minha atividade como professor de piano e Classes de Conjunto Instrumentais (CCI) no Curso de Música Silva Monteiro (CMSM) na cidade do Porto. Nessa altura, estava longe de perceber os enormes desafios, dificuldades e dúvidas que o dia-a-dia da minha atividade profissional me iria colocar daí em diante. Especialmente no que à docência da disciplina de CCI em particular diz respeito. Se, por um lado, e olhando concretamente para o meu percurso desde então, posso presumir que a maioria das dificuldades foram sendo razoavelmente superadas, por outro lado, à medida que os anos letivos se sucediam, os problemas agudizavam-se num somatório de dúvidas e de outras tantas imprevisibilidades. Cada turma, cada grupo instrumental que se formava no início do ano lectivo representava mais uma tarefa difícil com contornos imprevisíveis, quer quanto ao trabalho a fazer, quer quanto ao resultado final.

O facto da disciplina, ao contrário de outras das escolas do ensino artístico e especializado da música, não ter um planeamento curricular estruturado, ou mesmo um conjunto de recomendações pedagógicas para a sua docência, criava desde logo várias dificuldades à sua docência.

A juntar a estas, acresciam outro tipo de dificuldades, como por exemplo a imprevisibilidade dos grupos poderem conter formações instrumentais diversas de diferentes níveis curriculares de difícil e até estranha combinação tímbrica. O número elevado e/ou desproporcionado de alunos com diferentes idades era,

por outro lado, um problema sempre presente na composição das turmas e pesava ainda o facto de os alunos inscritos serem na sua grande maioria do instrumento de piano.

Perante esta aparente desigualdade de critérios (de planeamento das turmas e da execução curricular), eram várias as dúvidas que assolavam a minha consciência profissional, sempre que uma nova turma se formava: Como organizar conteúdos para a disciplina que respeitem e se adaptem às diferenças musicais de cada aluno? O que trabalhar e o que propor para que as motivações e o empenho dos alunos não se dissipassem ao longo do ano lectivo? Como poderia contribuir pedagogicamente para uma boa prática da disciplina e mantê-la dinâmica, viva e interessante entre todos os alunos? Que reportório sugerir à turma A – constituída por 9 alunos de piano, 4 de guitarra clássica, 1 saxofone, 2 trompetes e 1 violino; ou à turma B – com 5 alunos de piano, 1 de violoncelo e 5 de bateria; ou à turma C - com 11 alunos de piano e 1 de trompeta? Que modelos de ensino, que programas, que reportórios, enfim, o que melhor se poderia propor para se poder adaptar a estas circunstâncias? Perguntas que se repetem a cada ciclo lectivo.

Foi do trabalho real desenvolvido e realizado neste contexto e da procura incessante de respostas a estas e a tantas outras dúvidas, que surgiram as minhas convicções para a redação deste projeto educativo. Nele pretende-se analisar não só a relação entre a articulação pedagógica da disciplina de Classes de Conjunto (CC) e as restantes disciplinas no contexto do plano de estudos do ensino artístico e especializado da música, mas também a sua actuação e implementação na escola onde desenvolvo a atividade. Também pretende ser um veículo para uma nova abordagem às 'eternas' questões relacionadas com o reportório utilizado (ou a falta dele) e nesta sequência, procura ser mais um exemplo para as boas práticas da disciplina, através de um conjunto de alternativas e ideias que entretanto se foram materializando com a criação de reportório.

Para além de ter como foco principal a temática das Classes de Conjunto Instrumentais, este projeto educativo procura enfatizar igualmente questões relacionadas com a disciplina de piano e os seus alunos. O facto de ser professor nas duas áreas de ensino em questão contribuiu decisivamente para os resultados que aqui se apresentam.

Por outro lado, este projeto educativo não pretende ser uma investigação exaustiva em torno da problemática das Classes de Conjunto, nem sequer pretende-se assumir como 'a solução' para o conjunto das dificuldades (técnicas, pedagógicas, curriculares) que lhe são evidentes. Pretende, isso sim, abordar de uma forma transversal e o mais objectiva possível alguns dos problemas e dificuldades que fui detectando ao longo dos anos no CMSM e quais as medidas que particularmente foram tomadas para as contornar, tendo presente o pequeno contributo que daí pôde resultar para a sua causa. Neste sentido enquadra-se mais na perspetiva de um projeto educativo inserido num contexto pedagógico específico da escola onde trabalho.

No que diz respeito à criação de arranjos de repertório que realizei no apoio à disciplina, não houve, nem há qualquer presunção da minha parte apresentá-las como de uma obra de compositor se tratasse. Se esses arranjos musicais existem hoje é porque foram concebidos para tornear e solucionar um conjunto de problemas pedagógicos na sala de aula, mas sobretudo para dar resposta a uma imensa lacuna de repertório que se manifesta transversalmente nesta área do ensino da música.

Objetivos e problemas de estudo

São objetivos do presente projeto:

Gerais:

1. Trazer à discussão a revisão dos conteúdos pedagógicos das Classes de Conjunto, sublinhando o valor da prática instrumental em ensemble no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
2. Criar repertórios diferenciados em número, género e estilo, que permitam ir ao encontro não só das necessidades pedagógicas da disciplina, como também dos interesses e das motivações dos alunos e ainda, das ambições e projetos de cada escola, nomeadamente o CMSM;

3. Contribuir para a desenvolvimento curricular da disciplina de Classes de Conjunto reflectindo sobre a sua pertinência nos programas e práticas das escolas ensino artístico e especializado da música;

Específicos:

1. Apresentar os arranjos de três obras musicais – Ópera *Eloise* (Karl Jenkins), *Petite Rêverie* (Alexandre Tansman) e *Bolero* (Christopher Norton) - resultantes da necessidade de dar uma resposta a um conjunto de constrangimentos curriculares reais no âmbito da disciplina de Classes de Conjunto do Curso de Música Silva Monteiro nas turmas dos anos letivos de 2010 – 2011 (*Ópera Eloise*), 2012 – 2013 e 2015 – 2016 (*Petite Rêverie*) e 2012 – 2013 (*Bolero*);
2. Analisar e descrever os processos utilizados, quer a nível educativo, quer musical, de forma a criar e implementar o repertório em estudo, face aos constrangimentos específicos e curriculares já referidos;
3. Referir o contributo da minha função como professor de piano para a minha paralela função de professor de classes de conjunto;
4. Disponibilizar aos professores da disciplina um conjunto de ideias e estratégias de trabalho que contribuam para a construção, reconstrução e adaptação de repertório musical para as Classes de Conjunto na sua vertente instrumental;

São problemas de estudo do presente projeto:

Gerais:

1. A indefinição de um plano curricular ou de um programa pedagógico cujos conteúdos possam contribuir para o esclarecimento sobre os objetivos e as finalidades da disciplina no seio das escolas do ensino artístico e especializado da música e das restantes competências curriculares;
2. A (quase) inexistência de repertório ou de uma lista de peças de apoio à atividade da disciplina de conjuntos instrumentais, flexível às necessidades específicas e heterogéneas de cada contexto escolar;
3. A imprevisibilidade e a total indefinição quanto aos critérios de seleção de alunos com vista à formação das turmas ou grupos que se

pretendem as mais homogêneas possíveis, quer quanto ao número de participantes e grau curricular, quer quanto ao tipo de instrumentação;

Específicos:

1. As dificuldades próprias encontradas no terreno particularmente de três diferentes turmas do CMSM, tendo em consideração os problemas gerais acima referidos;
2. A heterogeneidade e o desequilíbrio das turmas em termos etários, tornando complexa e difícil a articulação dos diferentes saberes, competências e perfis dos alunos no mesmo espaço de aula;
3. Encontrar reportório musical que se adapte e ajuste a estas turmas, em função da sua diversidade e imprevisibilidade instrumental constituídas maioritariamente por alunos de piano;

Este projeto educativo encontra-se organizado pelos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo - (1) A disciplina de Classes de Conjunto no contexto do ensino especializado da música em Portugal - é delineada a fundamentação teórica que sustenta a problemática deste trabalho, procurando abordar autores que desenvolveram trabalho nesta área. Aborda ainda questões da prática educativa da disciplina no âmbito das atividades curriculares das escolas.

No segundo capítulo - (2) A disciplina de Classes de Conjunto no contexto curricular do CMSM – pretende abordar a disciplina num contexto curricular e pedagógico específico e real, mais concretamente no Curso de Música Silva Monteiro, escola que serviu de sede para os resultados aqui apresentados. Aborda outras questões de fundo, designadamente a minha formação enquanto professor de piano e nessa medida, qual o contributo que daí resultou para a criação dos arranjos propostos;

No terceiro capítulo – (3) Experiência implementada: Metodologia de estudo - aborda as turmas e os alunos participantes, as três obras de reportório que foram sujeitas à análise neste projeto educativo, bem como as fases e os procedimentos utilizados para a sua concepção e realização;

No quarto capítulo – (4) Reflexão sobre as experiências realizadas, resultados conseguidos - pretende ser um relato sobre a experiência pedagógica e sobre os resultados musicais conseguidos com cada um dos trabalhos realizados. Aborda, ainda de modo breve, outros arranjos que foram concebidos e realizados ao longo de uma vida de trabalho, cujo resultado se configura num conjunto de partituras disponíveis e que fazem parte de uma lista de peças de apoio à disciplina;

No quinto capítulo – (5) Conclusões – são referidas algumas considerações educativas finais, salientando o impacto dos trabalhos realizados com os alunos, avaliando a qualidade do desempenho e do desenvolvimento musical de todos os envolvidos;

Os anexos seguem todos reunidos em DVD juntamente com este documento. No capítulo “Anexos” pode ser lido o conteúdo e organização dos mesmos.

Em termos pessoais e profissionais, tenho a certeza de ter ganho um capital de experiência pedagógica e humana que nenhuma outra experiência, formação ou curso me poderia proporcionar. Citando Khalil Gibran (in “O Profeta”), um dos grandes ensaístas e pensadores libanês que muito admiro, *“A perplexidade é o início do conhecimento”*. Foi essa mesma perplexidade que me fez agir, levando-me a questionar, refletir e a tomar algumas decisões que, a bem ou a mal, concluiu-se na redação deste documento.

Espero e creio que este trabalho possa contribuir de algum modo para o desenvolvimento e valorização da disciplina de Classes de Conjunto Instrumentais, ajudando, na medida possível, outros colegas na difícil missão de abraçar esta desafiante disciplina.

1. A disciplina de Classes de Conjunto no contexto do ensino especializado da música em Portugal

O núcleo central do plano de estudos do curso básico do ensino especializado da música é sobretudo composto pelas disciplinas de Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto. Relativamente às Classes de Conjunto, existe uma apreciável oferta educativa, sabendo que as opções são as seguintes:

- Classes de Orquestra (sinfónica, cordas, câmara, guitarras, Orff);
- Classes de Câmara (duetos, trios, quartetos, combos);
- Classes de Coro (vozes brancas, mistas, masculinos, femininos);

A disciplina de Classes de Conjunto subdivide-se em duas variantes principais e podem ser opcionais: Coral e Instrumental. Sendo uma disciplina obrigatória do plano de estudos, albergam sem exceção todos os alunos de todas as escolas de ensino com paralelismo pedagógico durante os 8 graus (5 do curso básico + 3 do curso complementar) que compreende o respectivo plano de estudos. O conjunto destas opções tem por objetivo potenciar e flexibilizar as práticas da disciplina nas escolas, alargando assim o âmbito da sua oferta educativa focalizada nas práticas da música em grupo.

Movidos pela consciência de que as classes de conjunto são uma eficiente e poderosa estratégia que pode proporcionar a realização de trabalhos musicais em diversos contextos educativos, as escolas vêem nesta atividade aquilo que Cruvinel refere como “(...) *uma importante ferramenta para o processo da democratização do ensino musical, e que vem obtendo resultados significativos nas escolas onde vem sendo adoptado*” (2004: 34).

1.1. A complementaridade entre as disciplinas de Classes de Conjunto e Instrumento

É, portanto, nesta disciplina que recai uma boa parte da formação artística do aluno, pois aporta não só uma experiência performativa em conjunto com outros colegas, mas também estabelece e cria relações afetivas e humanas de entreajuda, partilha e de motivação. A função interdisciplinar inerente à disciplina permite criar laços sociais e culturais entre alunos e professores que, de acordo com Lima, *“estimula o pensamento holístico a respeito das interações, em vez de fomentar interpretações individualizantes...”* (2002: 73). Já Arrans refere que *“a classe coletiva supõe o trabalho individual integrado num projeto comum que deve comportar a aquisição de hábitos, atitudes, valores e normas de convivência para a atividade musical”* (2002: 245). Refere ainda que o trabalho das classes em grupo é integrador quanto aos diferentes aspetos que o aluno vai adquirindo de forma isolada e independente na aula de instrumento. Por esse motivo, continua, as duas disciplinas são complementares, uma vez que *“a individual promove a autonomia pessoal; a coletiva promove o intercâmbio e a cooperação entre os alunos, o que parece potenciar conhecimentos e especificidades musicais e artísticas, que reforçam o trabalho individual”* (Arrans, 2002: 246).

Mills, por seu lado argumenta o facto das aulas coletivas apresentarem um conjunto de oportunidades face às individuais: *“in a group lesson, students have more opportunity to learn from their peers, to have fun with their peers and to learn in a range of ways. Moreover, unless they are unlucky, they are not always the least competent musician in the room”* (2007: 191). Na mesma linha de pensamento, a autora refere Barenboim ao salientar alguns aspetos que se aprende do trabalho em grupo e que são cruciais no desempenho das suas funções numa orquestra sinfónica:

“Let us consider for a moment the example of playing in an orchestra: (...) very powerful instruments, the so-called musical heavyweights – trumpet and trombone – play in such a way that

they give a sense of power, but(...) allow others who are less powerful to be heard at the same time. Otherwise they cover up them up, and then the sound has no strenght, only power. See the difference? Therefore when you play in an orchestra everybody is constantly aware of everybody else”

(Barenboim in Mills, 2007: 192).

A importância do trabalho em grupo na formação instrumental do indivíduo é inegável. Contudo, o ensino instrumental é sobretudo dirigido à preparação individual do instrumentista, podendo potenciar a aspiração de uma carreira a solo. O pianista, compositor e investigador Francisco Monteiro defende que *“os elementos fundamentais na educação Musical/educação instrumental são o aluno, o professor e as obras musicais (...) e que a própria linguagem de todos os dias nas escolas de música reflecte esta questão (...) A centralização do processo educativo no piano reflecte, ainda, uma visão particular do fenómeno musical conhecida por virtuosismo”*. (Monteiro, 2011: 48-50). Esta é, aliás, uma reflexão que julgo ser transversal a outras áreas instrumentais e do ensino da música em geral. Parece pois verosímil aceitar o raciocínio que a integração do instrumentista nas formações de grupo e de orquestra, para além de expandir e alargar a sua aprendizagem pessoal e realização musical como intérprete, possibilita ao aluno um maior enriquecimento da sua relação com o outro, com os colegas, contribuindo decisivamente para um maior factor motivacional: *“the visible delight and motivation that students gain from taking part in ensembles speak for themselves.”* (Mills, 2007: 190)

1.2. A disciplina de Classes de Conjunto nas escolas do ensino especializado da música

Após uma breve pesquisa aos regulamentos internos e aos projetos educativos de algumas das escolas do ensino artístico e especializado da música em Portugal, não é difícil presumir quanto é indefinidos os conteúdos ditos programáticos da disciplina, bem como as quão diferentes interpretações

que cada instituição atribui à sua função educativa. A falta de uniformidade de critérios, a visão de enquadramento e de estratégia que uma e outra escola defende sobre o mesmo assunto, torna algo incongruente os resultados que se pretendem atingir e o que daí pode resultar.

Contudo, algo me pareceu transversal e comum na pesquisa sobre os regulamentos internos das escolas, que estiveram sob a minha observação: o facto de nenhuma (pelo menos as que estiveram sob o efeito de pesquisa) mencionar um plano curricular estruturado, ou um modelo de ensino organizado por graus, ou tão-somente uma simples lista de peças para a prática da disciplina das Classes de Conjunto. O 'vazio' curricular é manifestamente comum e preponderante. Como forma de sublinhar e reforçar a constatação desse vazio, e a título meramente de exemplo - sem querer atribuir qualquer sentido crítico às escolas abaixo referidas - transcrevo de seguida excertos de três conservatórios pertencentes ao quadro das escolas do ensino artístico e especializado de música, que operam a disciplina na sua oferta educativa:

Exemplo 1

- Conservatório de Música D. Dinis

“ ... a) As Classes de Conjunto são divididas em: Coros, Orquestras e Grupos de Música de Câmara;

b) No início de cada ano lectivo, os professores das Classes de Conjunto têm de elaborar um programa a cumprir na sua classe, que será constituído por peças de estilos contrastantes com uma duração mínima de vinte minutos, por cada período escolar;

c) A falta de cumprimento do número anterior implicará por parte da Direcção, no âmbito do Projecto Educativo do Conservatório de Música D. Dinis, uma nova avaliação na utilidade da continuação do grupo;...

f) É considerado um importante elemento de avaliação e continuação destas classes a sua apresentação nas diversas actividades propostas;...”

Nesta pequena descrição sobre o *modus operandi* da referida disciplina, chamo particular atenção à alínea b), pois parece caber à responsabilidade dos seus professores a elaboração de uma lista de peças a cumprir, cujas consequências pelo seu incumprimento, poderão constituir na não continuidade da própria disciplina, como se pode constatar e concluir na leitura da alínea c).

Exemplo 2

- Conservatório de Música de Coimbra

Artº “19º (Classes de Conjunto)

“1. As classes de Conjunto constituem parte integrante da oferta formativa da Escola e são de frequência obrigatória.

2. Considera-se Classe de Conjunto todo o grupo que inclua um mínimo de três alunos (com excepção do Grupo de Câmara).

3. As Classes de Conjunto (que se sucedem no percurso formativo de cada aluno) constituem um tronco educativo, de natureza diversificada, comum a todos os alunos do Conservatório e deverão obrigatoriamente educar competências nos seguintes domínios (e por esta ordem): a) Coro b) Conjunto Instrumental c) Grupo de Câmara

4. Enquanto instrumento potenciador da atividade pedagógica, o repertório das classes de conjunto deverá corresponder ao nível de desenvolvimento técnico-musical de cada aluno.

5. As classes de Instrumento de Piano, Cravo, Órgão, Canto, Guitarra Clássica e Guitarra Portuguesa serão objecto de elaboração, pelo Conselho Pedagógico, de um plano de Classes de Conjunto que respeite as suas especificidades no segmento formativo correspondente ao Conjunto Instrumental”.

No caso deste exemplo, a interpretação sobre o âmbito da sua articulação na atividade pedagógica na escola é substancialmente diferente do exemplo 1. É, contudo, de salientar o ponto 4., quando se refere à existência de um repertório adequado “ao nível... de cada aluno”. Novamente, e apesar do seu carácter obrigatório, a escolha do repertório parece indiciar o mesmo tipo de procedimentos do exemplo anterior. Também ao nível das competências a

adquirir, o discurso é algo incipiente pois refere apenas domínios do conhecimento e não sobre as suas competências inerentes.

Exemplo 3

- Academia de Música de Oliveira de Azeméis

“ Grupos de Música de Câmara e Classes de Conjunto:

Pedagogicamente, a Academia pretende assentar o seu projeto no desenvolvimento dos grupos de música de câmara e classes de conjunto, pois entende que esta é a melhor forma de promover a motivação e o gosto pela música por parte dos alunos, bem como fazer chegar o trabalho desenvolvido junto da comunidade. Para isso pretende solidificar a Orquestra de Sopros, Coro Juvenil, Coro de Câmara, Ensemble de Guitarras, Ensemble de Flautas, Ensemble de Clarinetes, Ensemble de Saxofones e criar Grupo de Metais e Orquestra de Cordas”.

Neste último exemplo, percebe-se claramente que a organização da disciplina se baseia em diferentes pressupostos pedagógicos, face aos anteriores exemplos acima referidos. Parece-me pertinente constatar o facto das Classes de Conjunto Instrumentais estarem mais vocacionadas para a formação de grupos exclusivamente de naipe e por segmento de instrumento. Os modelos de grupo instrumental que combinam vários instrumentos de diferentes tipos de naipe não parecem fazer parte das orientações artísticas da escola.

No entanto, quer as escolas referidas nesta pesquisa, quer outras que estiveram sobre efeito de consulta para o mesmo propósito, apresentam um denominador comum: é reconhecida a importância das Classes de Conjunto Coral nas suas mais diversas dimensões artísticas como uma atividade de excelência para as práticas da música em grupo. Mas, pese embora o facto de não existir uma evidência directa entre a atividade coral e um eventual plano pedagógico ou um guia de reportório flexível e ajustável a essas necessidades educativas concretas, o reportório para coro é comparativamente mais vasto e

mais acessível à formação de turmas corais, estando, mesmo assim, profundamente enraizado na tradição da cultura musical portuguesa.

Em jeito de síntese, e a propósito desta ainda que breve pesquisa, não será decerto errado concluir a urgente necessidade de uma profunda reflexão sobre o paradigma que assenta o ensino artístico e especializado da música. Uma revisão que, entre outras, deveria definir, sem dúvidas interpretações, o papel pedagógico e o enquadramento da disciplina no quadro das competências curriculares, clarificando os seus objetivos, as metas a atingir, bem como a sua missão e finalidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Conselho Nacional de Educação) confirma o compromisso vinculado do Estado a este respeito:

“O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

1.3. Benefícios e virtudes das Classes de Conjunto

Presume-se todavia, que os alunos do regime artístico e especializado de música, ao término da sua formação académica (5 anos escolares no ensino básico mais 3 no complementar), sejam capazes de exercer atividades musicais com uma razoável capacidade, mas também capazes de integrar e interagir com o grupo na compreensão e partilha dos dados das partituras e nas tarefas da performance a cumprir. É na disciplina de Classes de Conjunto, especialmente na variante Instrumental, que muitas vezes o aluno revela significativamente as suas aptidões musicais, uma vez que leva para a sala de aula os seus saberes e os seus conhecimentos adquiridos não só da aula de instrumento, mas também da Formação Musical. Através da minha observação durante longos anos a lidar com alunos bons e outros menos bons - com toda a subjectividade e complexidade que está subjacente a qualquer avaliação sobre

o assunto - creio poder concluir que todos, sem exceção, têm potencial musical e artístico quanto baste e não raras vezes revelam-se exponenciais, sempre que partilham em grupo as suas experiências.

Questiono-me muitas vezes se não será o processo motivacional que daí resulta (concretamente do trabalho resultante das aulas de conjunto instrumentais) a razão para superar, senão todas, parte das suas dificuldades individuais? O talento? Ou a falta dele? A este propósito Mills não acredita na existência de “*não-músicos*”, de “*não-guitarristas*” ou mesmo de “*não-compositores*”, porque entende que todos nascemos assim, com música (2007: 15). Graham Welch indo ao encontro, aliás, de ideias de outros autores como Edwin Gordon (1999, 2000), que consagrou grande parte da sua obra ao estudo da aptidão musical, vai ainda mais longe ao afirmar que “*todos nós, sem distinção, estamos ‘programados’ para fazer música*” (Welch in Mills, 2007: 16). Revejo-me inteiramente neste mesmo espírito pois, tal como Paynter afirma, “*Música, diz respeito sobretudo a coisas que os músicos fazem.*” (Paynter, 1970: 335). E os músicos somos todos nós.

Há outros aspetos relevantes a salientar e que dizem respeito à função educativa interdisciplinar, nomeadamente o impacto no processo de toda a aprendizagem. De facto, é nas Classes de Conjunto Instrumentais que as restantes disciplinas do plano de estudos (Instrumento e Formação Musical) têm – passo a expressão - ‘campo aberto’ para se relacionarem entre si. Tal qual como de um laboratório se tratasse, a sala de aula transforma-se num espaço equipado (os instrumentos musicais) em que os técnicos operam (os alunos) para a realização de experiências científicas (as musicais) utilizando materiais de pesquisa (os conteúdos pedagógicos) para o exercício da atividade para a qual foi planeado (performance).

Por outras palavras, é o efeito da complementaridade como reforço do todo na exata circunstância da interdependência entre as matérias. A respeito da complementaridade das disciplinas, Arrans sugere-nos o seguinte:

“A classe coletiva supõe o trabalho individual integrado num projecto comum que deve comportar a aquisição de hábitos, atitudes, valores e normas de convivência fundamentais para a actividade musical. Desta forma as duas disciplinas são complementares, pois a aula individual favorece a autonomia pessoal, enquanto a aula de grupo possibilita o intercâmbio e a cooperação.” (2002: 245-246)

Existe certamente outros aspetos a reter, estes porventura de contornos mais humanistas e que favorecem a prática de música em conjunto: são os sentimentos de partilha, de entreajuda, de confiança mútua e do sentido de colaboração que os alunos vão ganhando entre si, uns com os outros, em equipa. A este propósito, Green refere que os alunos *“(...) ao fazerem música de conjunto, contribuem positivamente para o grupo de acordo com as suas capacidades, ajudando-se mutuamente”* (2002: 66). Já o investigador Gordon entretanto citado, defende a este propósito que *“quando as crianças (alunos) estão a aprender música instrumental em grupo – e dentro do grupo há crianças com vários níveis de aptidão musical - cada criança pode cantar, entoar e executar num instrumento musical padrões tonais e padrões rítmicos fáceis, moderadamente difíceis ou difíceis, dependendo dos seus níveis de aptidão tonal e rítmica”* (2000: 136).

Na mesma linha de pensamento - estes por ventura de carácter mais institucional - os laços sociais e humanos que se criam espontaneamente na sala de aula reforçam as relações de cumplicidade entre os alunos e os professores (e vive versa), cujo impacto real se reflete normalmente na qualidade do trabalho realizado. De acordo com Lima, *“estimula o pensamento holístico a respeito das interacções, em vez de fomentar interpretações individualizantes...”* (2002: 73).

Concluindo, poder-se-á considerar que a prática musical de conjunto permite acelerar o crescimento de competências musicais do aluno, dotando-o

de uma consciência crítica e de um sentido de responsabilidade artística, que, de outro modo, provavelmente, não seria possível adquirir tão prematuramente: *“No grupo, todos têm responsabilidades. Um triângulo é tão importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como o cantor solista”* (Palheiros, 2009: 8).

Por fim, é através da disciplina das Classes de Conjunto Instrumental que a consolidação e o desenvolvimento das aprendizagens instrumentais se processam de uma forma porventura mais relaxada e descontraída, onde o peso da responsabilidade é, por assim dizer, ‘democraticamente’ mais distribuído por todos os intervenientes do grupo. Nessa perspectiva, o receio de falhar diminui drástica mas positivamente.

1.4. Problemáticas gerais das Classes de Conjunto

Como já foi referido acima, as metodologias e programas de apoio no contexto do ensino artístico e especializado da música em Portugal estão ainda longe de darem orientações concretas e eficientes sobre objetivos, conteúdos, competências, reportório e estratégias a desenvolver. De acordo com Mikus (2013), há várias razões que podem ajudar a explicar tal estado de coisas: (1) as metodologias tradicionais dão uma grande prioridade ao ensino individual; (2) não foram ainda desenvolvidos métodos ou obras musicais de impacto que possam suprimir ou atenuar as dificuldades da atividade da disciplina; (3) a dificuldade sentida em relação à falta de reportório e materiais de apoio; (4) a falta de equipamento musical necessário na sala de aula, por ex: laboratório de pianos, instrumental Orff, percussões finas, etc. (2013: 10).

Por outro lado, Perez no artigo sobre “Algunas cuestiones prácticas sobre la disciplina de clase de conjunto” levanta problemas cruciais que parecem afectar de uma forma transversal as práticas instrumentais em grupo:

“O primeiro problema que se levanta às escolas do mundo real português é a constituição heterogénea dos ensembles, formados

insistentemente por um conjunto de alunos que frequentam os primeiros graus de formação, até alunos (não muitos) que frequentam os últimos graus. A preparação elementar somada à curiosidade e entusiasmo dos primeiros está na proporção inversa à preparação e entrega musical a este tipo de trabalhos por parte dos segundos.” (2011: 119). Num segundo plano do problema, continua Perez, “está em encontrar repertório que satisfaça as necessidades musicais de todos os alunos, desde o mais novo que está descobrindo pela primeira vez a magia dos sons musicais através dos instrumentos musicais e sua integração em grupo, até ao jovem que com mais experiência necessita ser motivado para não perder o seu fio condutor.” (2011: 119).

Em contrapartida, a imensa literatura coral permite uma total adaptabilidade às dificuldades encontradas no terreno e é extensiva a todas as faixas etárias, aos diferentes padrões do conhecimento e, regra geral, ao desenvolvimento musical e curricular de qualquer aluno. Associado a este fenómeno, existe no país uma grande tradição coral com a proliferação de agrupamentos vocais de toda a espécie, o que, de algum modo, incita e promove as suas práticas nas escolas artísticas e especializadas de música.

E o que dizer sobre a forma como a disciplina está estruturada? Apesar da inexistência de um plano curricular para as duas variantes, a verdade é que, em termos de organização e gestão de repertório, a Coral parece levar vantagem face à variante Instrumental: o imenso repertório disponível no ‘mercado’ para todo o tipo de gostos e formações corais permite uma grande mobilidade e oferta educativa; são normalmente de fácil integração na disciplina, quando comparada com a escassez de partituras da variante instrumental; Não pressupõe a utilização ou aquisição de material instrumental específico; os grupos corais podem aceitar um número indeterminado de alunos em género e qualidade. Não será então pelas razões acima apontadas que muitas escolas optam nos seus planos de estudo pelas formações corais em detrimento das instrumentais?

Para além destes, outros factores poderiam aqui ser adicionados para reflexão, mas importa sobretudo salientar a gritante diferença de meios entre uma e a outra opção, tendo em linha de conta que se trata da mesma disciplina, cujos objetivos pedagógicos são necessariamente semelhantes no contexto das práticas da música em grupo.

É pertinente questionar e refletir sobre este desequilíbrio de critérios e, mais do que isso, encontrar formas e caminhos para que a disciplina de Classes de Conjunto, em ambas as suas vertentes, possa efetivamente ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos e assim cumprir os objetivos a que parece destinar-se: a prática musical vocal e instrumental em conjunto.

2. A disciplina de Classes de Conjunto no contexto curricular do Curso de Música Silva Monteiro

Os relatos dos arranjos musicais que aqui submeto a análise têm por sede o Curso de Música Silva Monteiro (CMSM), escola onde exerço funções desde 1989 na disciplina de piano e Classes de Conjunto Instrumentais. É uma instituição de ensino artístico e especializado da música com autonomia pedagógica. É uma escola com uma forte tradição especialmente do ensino do piano na cidade do Porto:

“Parece-me legítimo inferir que o Curso de Música Silva Monteiro foi, sem dúvida, a escola privada de música mais conceituada na cidade do Porto, pelo menos até à década de 70, especialmente na formação de pianistas, mercê da enorme visão estratégica das fundadoras, sobretudo de Ernestina Silva Monteiro, a par com uma notável capacidade empreendedora” (Fonseca, 2010: 46).

Como o próprio maestro Ivo Cruz já referia, em 1942, *"O Curso Silva Monteiro tem um valor e um interesse não só para a cidade do Porto, como também para o conjunto da pedagogia musical portuguesa"* (Ivo Cruz in Fonseca, 2010: 2). A escola, então criada pelas irmãs Silva Monteiro nos anos 20 do século passado, é hoje um marco de referência do ensino da música no país. A importância que teve na formação artística de várias gerações de músicos, sobretudo na formação de pianistas foi, talvez, o seu maior legado. Uma casa que foi e continua a ser o berço de muitos jovens talentos, a casa de muitas gerações de músicos, pianistas e professores de reconhecido mérito.

Actualmente, e apesar do seu legado histórico, é uma escola plural, aberta à comunidade e ao mundo, integrando anualmente perto de 500 alunos do regime articulado e supletivo nos seus planos curriculares. O CMSM integra a rede privada do ensino especializado da música com autonomia pedagógica e os instrumentos musicais que lecciona são os seguintes: Bateria, Canto,

Clarinete, Flauta transversal, Guitarra Clássica, Oboé, Piano, Saxofone, Trompete, Violino, Viola de Arco, Violoncelo e Contrabaixo.

A disciplina de Classes de Conjunto faz parte do núcleo principal do plano de estudos a par com o instrumento e a Formação Musical. Goza actualmente de uma enorme popularidade junto da sua comunidade escolar e encontra-se solidamente inserida no projeto educativo do CMSM.

2.1. O que diz o Regulamento Interno

Voltando um pouco atrás, designadamente à recolha de dados sobre os regulamentos internos do CMSM (ponto 1.2.) interessa-me, por uma questão de igualdade de critérios, transcrever o Art.º 18 que refere o enquadramento curricular das Classes de Conjunto e da Formação Musical na sua oferta educativa:

- “1. As Classes de Conjunto e Formação Musical constituem parte integrante da oferta formativa da Escola e são de frequência obrigatória.*
- 2. As Classes de Conjunto (que se sucedem no percurso formativo de cada aluno) constituem um tronco educativo, de natureza diversificada, comum a todos os alunos do Curso de Música Silva Monteiro e deverão obrigatoriamente educar competências nos seguintes domínios: a) Coro; b) Orquestra ou Grupo de Câmara.*
- 3. As turmas de Classes de Conjunto podem agrupar alunos de graus diferentes.”*

Mais uma vez se constata a ausência total de informação sobre o modelo pedagógico e curricular que assenta a atividade da disciplina de Classes de Conjunto. O carácter “obrigatório” não “educa competências” por si só e nesse sentido, é preciso apontar caminhos que permitam atingir os objetivos que se pretendem atingir. O ponto 3 é bem ilustrativo da indefinição que reina sobre as (não) competências pedagógicas da disciplina, pois não propõem um modelo de organização para a formação das turmas, como também parece ajudar a

criar uma certa ambiguidade quanto à sua coerência curricular em relação, por exemplo, à disciplina de Formação Musical (nas turmas desta disciplina não é de todo ponderável aceitar alunos de diferentes graus).

2.2. Identificação de problemas

Se por um lado a aprendizagem (de piano ou mesmo de outro instrumento musical) nas escolas do ensino artístico e especializado do ensino da música se serve do mesmo plano de estudos dos conservatórios públicos - em cujos programas existe um conjunto de objetivos e critérios devidamente delineados do 1º ao 8º grau -, pelo contrário - e pelo que pudemos constatar nas escolas que estiveram sob pesquisa no ponto 1.2 -, a disciplina de Classes de Conjunto (instrumental e coral) não parece usufruir do mesmo 'direito' curricular e institucional.

A título pessoal, esta realidade tornou-se ainda mais evidente quando ainda no início da minha atividade como professor da disciplina de CCI, me deparei com o que presumo ser um problema comum para tantos colegas de norte a sul do país: a dificuldade em encontrar repertório adequado para a prática da música em conjunto no âmbito da disciplina de CCI.

Perez sublinha essa dificuldade ao referir que *“o êxito ou o fracasso do repertório escolhido está dependente de variáveis como: a dificuldade técnica, a compreensão da escrita musical, o interesse da obra, a riqueza dos materiais para ser explorados durante as classes (dinâmicas, texturas, articulações, etc), o caráter socializante que pode estar contido na composição (...)”* (2011: 119). Estes factores podem ajudar a identificar algumas das dificuldades com que um professor se depara na altura de escolher repertório. No meu caso particular, as necessidades que fui somando no terreno, face à especificidade e heterogeneidade de cada turma, exigiam-me adequar e ajustar todo o repertório sempre que cada turma se formava. Por todas as razões expostas, a disciplina é tida de um modo geral pelos educadores como um dos aspetos críticos do currículo que urge atender e aperfeiçoar. Com efeito, as dificuldades com que os professores, como eu, se defrontam para superar o vazio em torno

da sua gestão, organização, planeamento e metodologia de ação no terreno prático podem, em última instância, questionar a pertinência da sua utilidade enquanto disciplina.

2.2.1. Dificuldades encontradas na sala de aula

Durante a concepção destes trabalhos e de outros semelhantes, foram várias as dificuldades identificadas na sala de aula, designadamente:

Quanto aos problemas de carácter geral

1. Sobre a concretização e desenvolvimento da prática musical – a permanente questão sobre a heterogeneidade das turmas;
2. Os diferentes níveis curriculares e os desníveis (por vezes acentuados) da capacidade de execução musical dos alunos instrumentistas – porque afeta diretamente os resultados pretendidos;

Quanto aos problemas de carácter específico

1. As variáveis que são próprias de cada turma/grupo - o desequilíbrio em relação ao número de alunos e faixas etárias em função dos graus escolares;
2. Excesso / défice de alunos de uma determinada área instrumental;
3. Dificuldade de articulação das matérias a ensinar em função dos diferentes perfis de alunos, dos seus interesses e motivações;
3. A necessidade de tornar significativa a experiência musical e resultante desta prática musical e artística, com a qual se possam sentir identificados;

Tem cabido então aos seus professores fazer uso do seu bom senso, da sua perseverança e dos seus saberes, planificando as atividades numa sequência que a cada um lhe pareça ser mais lógica e o mais funcional possível. Nesta longa caminhada que representa cada um dos ciclos letivos, o professor deve ainda saber ajustar sistematicamente modelos de trabalho de

modo a não comprometer as expectativas dos alunos e o seu desenvolvimento musical. A derradeira missão é e será sempre ‘conquistar’ os alunos.

Em face do exposto, enumero a seguir alguns dos problemas específicos com que me defrontei ao longo dos vários momentos da minha experiência letiva e que justificam a razão da proposta de análise e intervenção educativa que apresento neste projeto:

- a) As turmas, podendo “agrupar alunos de graus diferentes” (in Regulamento Interno do CMSM, ponto 3), são formadas sem quaisquer critérios de idade, grau e/ou experiência musical;
- b) As turmas são formadas maioritariamente por alunos de piano;
- c) As turmas são formadas sem critérios de limitação de alunos (piano ou outros);
- d) As turmas são formadas sem critérios de limitação de instrumento e de naípe;

2.2.2. Sobre o repertório existente

Existe no ‘mercado’ alguns livros ou métodos de música para diferentes e variadíssimas formações instrumentais. Contudo, as dificuldades de se adaptarem e encaixarem no modelo protagonizado pela disciplina de Classes de Conjunto Instrumentais são bastante grandes. A oferta vem, entre outras, de editoras internacionais e é normalmente focalizada para os primeiros graus do ensino da música. As editoras norte americana Hal Leonard ou as inglesas Music Sales e Boosey & Hawkes são disso um bom exemplo. Há um esforço claro na edição de peças para ensembles de posição instrumental não fixa e outras edições de instrumentação fixa. A série *Piano Ensembles* ou a popular série *Microjazz Ensembles* do compositor Christopher Norton constituem uma colecção de peças muito interessantes para a sua prática instrumental, mas inseridas num estilo musical jazzístico. Estes materiais estão bem organizados e são bastante aceitáveis para as práticas em conjunto sobretudo para os níveis mais elementares.

Por outro lado, a sua eficácia depende muito do tipo de formação instrumental que se pretende aplicar, o que pode limitar a sua função pedagógica e porque nem sempre consegue dar resposta a alunos de outros níveis de exigência pedagógica (especialmente turmas ou grupos de níveis mais avançados).

É fundamentalmente pela complexidade das turmas criadas nas CCI que torna, se não impossível, quase impossível encontrar reportório adequado e aplicável, tendo em conta o contexto das suas imprevisibilidades e das suas variáveis: número indefinido de alunos por turma, diferentes níveis de conhecimento musical, capacidade de execução instrumental, desequilíbrio do número de instrumentistas, de naipes, etc.

2.3. Breves notas sobre adaptação e arranjo musical com finalidades pedagógicas

Grandes pedagogos e compositores têm, ao longo do tempo, tentado contornar as imensas lacunas e dificuldades, adaptando obras para os diferentes contextos e propósitos musicais para as suas ‘classes de conjunto’. Foi o caso de C. Orff, tendo como seus discípulos directos Pierre Wan Hawe e J. Wuytack no domínio concreto da música para formações com instrumental Orff, mas também Z. Kodally, B. Bartok, entre muitos outros por ventura menos conhecidos, mas *“que em seus países de origem desenvolvem uma atividade séria e constante ao longo dos anos”* (Pérez, 2011: 118). A preocupação pela atualização ou diversificação de linguagens, culturas ou estilos, bem como, pelo contacto com competências que estão para além da mera reprodução pelos seus executantes, como a improvisação, constituiu inclusive a linha de orientação filosófica de alguns pedagogos acima referidos, como testemunha a numerosa obra educativa de Orff, Wan Hawe e Wuytack. Há ainda a considerar, num contexto de tratamento musical voltado para os instrumentos convencionais de orquestra e fora, portanto, do Instrumentarium Orff, o caso de Azzara, Grunow, Gordon (por exemplo, Azzara, Grunow & Gordon: 1997), entre outros. São um conjunto de peças variadas que podem ser trabalhadas, mas

de uma forma dispersa e raramente sem qualquer tipo de enquadramento educativo.

O tratamento exaustivo de atitudes criativas face ao instrumento, em contextos de práticas educativas realizadas em conjunto, é feito sobretudo por B. Dennis (1973, 1975), J. Paynter (1979), M. Schaffer (in Fonterrada, 1997) e Fonterrada (1997), potencializando-se inclusivamente o gosto e o interesse por linguagens e paradigmas não-convencionais, através da experimentação e composição na sala de aula.

Os materiais didáticos disponibilizados aos professores encontram-se, no caso dos autores de inspiração metodológica 'orffiana', organizados, de forma numerosa, em partituras ou em pequenas antologias. Pierre Wan Hawe, por exemplo, compôs um vastíssimo reportório baseado em boa parte na música tradicional e no folclore de vários países (incluindo o nosso, de quem era, aliás, um fervoroso adepto), tornando assim a sua obra 'apetecivelmente' mais universal. Contudo, o reportório para ensembles Orff, raramente integra obras para instrumentos convencionais de orquestra dita sinfónica e o interesse musical por essas obras, no contexto das escolas oficiais, nem sempre é adaptável aos seus objetivos curriculares. Talvez por essa razão, nem sempre esse reportório é bem aceite pela comunidade educativa.

Por outro lado, reunido em pequenas séries, mas abarcando já um considerável número de peças, estão as partituras de autores como Azzara, Grunow & Gordon, algumas das quais com anexos em CD, todas elas integrando, contudo, componentes de um método - *Jump Right In* - com características sequenciais e metodológicas específicas. As peças em questão são bastante diversificadas e podem ser trabalhadas ainda que de uma forma dispersa e casual, pois raramente são objecto de um qualquer tipo de enquadramento educativo.

Da linha experimentalista e criativa de Paynter, e outros como Schaffer, fazer música (em grupo) por meios ou processos criativos parece ser mais importante do que qualquer outra dimensão de realização. O apelo à música

criativa, articulada em cenários experimentais, parece desaguar num mundo de cores e de sons, onde os alunos aprendem livremente a pensar e a criar: selecionando-os, manipulando-os, organizando-os, estruturando-os numa sequência musical, nem sempre pré-determinada. A exploração das várias paletas sonoras é a matéria-prima da sala de aula. São no essencial materiais de carácter 'aberto' e não-convencional, exigindo um tratamento igualmente livre por parte do professor. Contudo, e apesar de serem excelentes fontes de inspiração, nomeadamente para a definição de ideias, critérios e rumos a considerar sob o ponto de vista da realização criativa e experimental dos alunos, não conseguem dar resposta adequada a todas as exigências da prática instrumental interpretativa.

2.4. À procura de alternativas pedagógicas

Na minha perspetiva, o facto de não existir um programa curricular, ou mesmo um simples plano de orientação pedagógica para as Classes de Conjunto não pode ser encarado como um obstáculo à sua integração curricular na escola. Antes, uma oportunidade à pesquisa, recolha, concepção e utilização de um modelo de acção, que tenha por base um conjunto de peças de repertório capaz de viabilizar a aprendizagem e desempenho de cada aluno inserido nos diferentes grupos. Uma tarefa certamente difícil e complexa, mas que, contudo, não deixa de ser um desafio à própria tenacidade e à criatividade do professor, que procura incessantemente soluções e alternativas de repertório que dêem – ou ajudem a dar - resposta às necessidades encontradas no terreno.

Um desafio que, apesar de todos os constrangimentos, também traz (ao professor) algumas vantagens, como por exemplo, o facto de poder usufruir de uma maior mobilidade de escolha de peças de repertório, quer dentro do domínio da música clássica, quer fora dele. Algo que, enfim, pode ajudar o seu próprio crescimento, enquanto músico e pedagogo.

Paralelamente, e sempre que possível, procurar encontrar na opinião dos alunos e nas suas propostas caminhos para a identidade musical da sua turma. Eles (os alunos), agentes principais de todo o processo, também têm uma palavra a dizer e a verdade é que todos têm a ganhar com isso.

2.4.1. Uma perspectiva pessoal

A falta de reportório de apoio à disciplina de CCI obrigou-me a tomar decisões e medidas de ação. Porque ‘o caminho se faz caminhando’, e porque necessário seria ‘pôr mãos à obra’ – uma obra praticamente inexistente - entendi começar a criar algum reportório de apoio à atividade das minhas classes de conjunto instrumentais. Um tipo de reportório que me permitisse minimizar alguns problemas quanto à incontornável falta de peças adequadas àquela turma em particular, mas também que me ajudasse a resolver algumas situações musicais concretas dentro da sala de aula de CCI. Aliás, se assim não fosse, aos olhos da direcção da escola, o que certamente estaria em causa seria a continuidade da própria disciplina no quadro da sua oferta educativa, se, por inércia da sua própria contextualização, não tivesse sido criado as alternativas necessárias para superar este tipo de dificuldades.

Foi nesta linha de pensamento que sempre tive claro e presente a necessidade de criar e ajustar estratégias de ensino que se adaptassem, por um lado, e dessem resposta, por outro, às reais necessidades educativas que emergem ano após ano na formação das novas turmas de CCI. Pelo facto da minha opção instrumental ter sido o piano – e nesse sentido, bastante familiarizado com os respetivos programas curriculares do instrumento -, pelo facto de paralelamente ter desenvolvido conhecimentos no domínio da composição e da criação musical em estilos tão diversos como o jazz, o pop e naturalmente a música clássica, e pelo facto - não menos importante – da vida me ter levado a trilhar caminhos musicais aquém e além-fronteiras, conhecendo e partilhando experiências com músicos de todos as áreas instrumentais e estilos musicais, quero acreditar que esta formação universal que a vida me proporcionou me terá ajudado a moldar a minha perceção sobre o ensino e sobre as atitudes a tomar, seguindo perante as adversidades. Nesse

sentido, acabei por pôr em prática ensinamentos que colhi de colegas de profissão e músicos por esse mundo fora, mas também de pedagogos, investigadores e até professores de outras áreas do ensino, e que merecem ainda hoje a minha total admiração. Um deles é Paynter, entretanto citado, de quem convoco algumas palavras, para mim, inspiradoras: *“esperávamos que, mais do que se limitarem a copiar o que havíamos feito, os professores conseguissem delinear, por si mesmos, uma linha de actuação, desenvolvendo outros projetos de modo a adequá-los às suas próprias circunstâncias...”* (2000: 4).

Acredito ter feito do teor desta mensagem as pedras basilares do meu próprio caminho. Um caminho que fui percorrendo ao longo destes anos - o meu contributo de um percurso vida para as classes de conjunto na perspectiva de um professor de piano.

3. Experiência implementada – Procedimentos

“Dois dos grandes princípios pedagógicos preceituam que a educação deve, em primeiro lugar, possibilitar-nos a todos perceber o que temos. Isto é, descobrir onde nos posicionamos e de onde viemos; em segundo lugar, levar-nos a enfrentar aquilo que não nos é familiar ou seja, os desenvolvimentos futuros. Para o conseguirmos, o método (na acepção de abordagem didáctica, de estratégia), é fundamental: todo o professor deve ponderar cuidadosamente sobre o que deve ser ensinado e sobre a forma de o fazer. Podemos observar a actuação de outros professores e adoptar alguns aspetos desses procedimentos mas, em última instância, a decisão quanto ao modo de trabalho individual compete a cada um de nós... Os princípios são fáceis: a sua colocação em prática é que é difícil.” (Paynter, 2000: 4)

O texto anterior reflete o essencial do contexto em que o exercício das minhas ações, estratégias, escolhas e procedimentos foram tomados. Foi sobretudo pela observação e ponderabilidade dos dados em cada situação específica na sala de aula a razão pela qual tomei as acções devidas, procurando saber ‘o que ensinar’ e ‘a forma de o fazer’.

3.1. Contexto e critérios de seleção do repertório para arranjo, implementação, análise musical e educativa

Sobre os arranjos musicais, selecionei três que me parecem ser representativos do tipo de trabalho que faço, enquanto professor da disciplina de CCI no CMSM. Foram concebidos e realizados para turmas de diferentes anos letivos e, por consequência, para diferentes formações instrumentais, graus e número de alunos inscritos. Foram realizados durante os respetivos anos letivos referidos, tendo sempre presente a necessidade de proporcionar e

fornecer aos alunos materiais pedagógicos e musicais de referência numa lógica e enquadramento pedagógico proporcional ao nível curricular de cada um, assim como respeitando, na medida possível, o seu desenvolvimento musical e artístico. Os arranjos musicais reportam-se às seguintes obras:

1. Ópera *Eloise* (Karl Jenkins)
2. *Petite Rêverie* (Alexandre Tansman)
3. *Bolero* (Christopher Norton)

A seleção das referidas obras obedeceu a critérios que se relacionam com a existência de um repertório para piano que abrange um vasto leque de estilos e géneros musicais. Pelo facto de haver permanentemente muitos alunos de piano nas turmas, e porque paralelamente acumulo a docência da disciplina de piano com a de CC, acabei por encontrar nesta conjugação de factores um terreno fértil para a realização deste tipo de arranjos musicais e um contributo seguro para a sua conceção (o mesmo processo é proposto aos alunos de outros instrumentos, sempre que a situação instrumental fosse proporcionalmente oposta). Quanto ao modo como se deve aproveitar a riqueza instrumental, rítmica, harmónica, etc de uma obra, “*compete a cada professor responsável, por exemplo, tomar opções*” (Perez, 2011: 121).

3.1.1. O projeto *Eloise* – uma ópera para toda a escola

O projeto *Eloise*, uma ópera escrita por Karl Jenkins com o título *Eloise, an opera for young people*, foi um enorme desafio lançado pela direção do CMSM (por motivos alheios passou a ser intitulada “Estudo Académico sobre a Ópera Infantil *Eloise*”). Realizou-se no ano lectivo de 2010-2011 e teve como objetivo principal integrar todos os alunos (articulado e supletivo) num grande espectáculo de encerramento das atividades letivas daquele ano.

De acordo com os objetivos pedagógicos delineados pela direção, a ópera seria executada pelos alunos das Classes de Conjunto Instrumentais e Corais, e pelos alunos da classe de Canto como os protagonistas da história. A preparação e ensaios da obra musical estariam a cargo dos seus professores

respetivamente das Classes de Conjunto Instrumentais e Corais, e de Canto, com o apoio de professores de instrumento.

Inicialmente o trabalho de preparação seria feito no horário normal das classes corais e Instrumentais respetivamente, e mais tarde, o trabalho intensificou-se com a realização de ensaios alargados com a presença de todos os intervenientes, conforme o plano geral de ensaios.

Alunos e professores do CMSM foram assim chamados a participar neste ambicioso projecto, onde seria necessário encontrar caminhos que agilizassem, sem prejuízo da vida escolar e das metas curriculares em curso, a construção musical, coral e cénica da ópera. Seria a primeira vez na história da escola que um evento desta natureza e grandeza se iria realizar, à qual juntaria a música instrumental e coral aos elementos típicos do teatro - atores/cantores, cenografia e a arte de representar – numa mostra sem precedentes de capacidade organizativa e de realização musical do CMSM.

Não houve a intenção de explorar as temáticas da ópera musical *per se*, mas sim utilizar o argumento da música nela contida para reunir alunos oriundos das classes corais e instrumentais num projeto comum e transversal à escola. A somar a este facto, a vontade implícita da música e das artes da representação se poderem encontrar num modelo de concerto encenado, que como Godinho (2009) descreve, “*um espectáculo que vive do que se ouve mas também do que se vê*” (2009: 13).

A minha envolvência na montagem deste trabalho era exigente e complexa, em virtude do conjunto de competências que estariam sob a minha responsabilidade e orientação:

- ✓ Criar e adaptar arranjos musicais e partir da obra musical original;
- ✓ Os arranjos teriam de ser adaptados ao nível de capacidade, experiência, competência musical dos alunos e instrumentação

disponível no âmbito da oferta educativa do CMSM nesse ano letivo;

- ✓ Criar uma 'orquestra' de apoio à ópera com alunos de vários graus curriculares oriundos de várias classes de conjunto instrumentais;
- ✓ Editar e corrigir (sempre que necessário) os arranjos instrumentais quer em partitura de orquestra e quer para instrumento;
- ✓ Preparar e ensaiar os alunos em ambiente de sala de aula a partir especialmente do 2º período e posteriormente durante os ensaios extra previstos até à apresentação pública;

Para além destes, outros requisitos foram-se definindo durante o processo de preparação e dos respectivos ensaios:

- ✓ A execução da parte do piano ficaria à minha responsabilidade;
- ✓ Os colegas das várias áreas instrumentais dariam apoio aos ensaios gerais e fariam reforço nas récitas;
- ✓ A direção geral da ópera ficaria a cargo do meu colega José Manuel Pinheiro, professor das Classes de Conjunto Corais do CMSM;
- ✓ O Coro (alunos provenientes de várias turmas de Classes de Conjunto Corais) seria ensaiado pelos seus professores na sala de aula durante o ano lectivo;

Os arranjos e adaptação da obra - análise de exemplos

Tudo começou quando a direção do CMSM me fez chegar às mãos uma cópia da partitura da ópera da versão reduzida para voz solista e piano (nunca tive acesso à partitura original para orquestra, nem nunca vi, ouvi ou analisei a obra no seu formato original). Devo ainda acrescentar que, por questões certamente relacionadas com direitos de autor, não existia (até à data) praticamente informação alguma (vídeo, áudio ou outras fontes de documentação) sobre a ópera *Eloise*. Tendo isso em conta e nessa exata perspectiva, o trabalho de arranjo que realizei teve apenas por base a leitura, percepção e interpretação que concebi sobre a partitura musical, sem nunca ter tido acesso a qualquer outra fonte da música original da ópera *Eloise* de Karl Jenkins.

Nas notas introdutórias da versão reduzida da ópera sugere a seguinte instrumentação: Flauta, Clarinete em Sib, Corne Inglês/Saxofone Tenor, Trompete em Sib, Tímpanos, Percussão, Piano, 2 Violinos, Viola, Violoncelo, e Contrabaixo. Perante esta informação - expressa pelo próprio autor - seria praticamente impossível realizar a obra, uma vez que o CMSM não leciona um boa parte dos instrumentos mencionados nesta combinação instrumental. Nesse caso, teria necessariamente de contratar músicos profissionais para a realizar, deixando assim de fazer qualquer sentido organizar 'uma ópera de toda a escola'. Mas, contudo, se toda a instrumentação fosse revista, adaptada e recriada à realidade instrumental da escola e dos seus alunos, talvez pudesse tornar-se viável a sua realização. E assim, deu-se início a uma aventura, que só terminou em Julho daquele ano.

Descrevo abaixo o processo da sua construção:

- O processo de adaptação da ópera começou exatamente pela análise à partitura da versão reduzida com e para o grupo;
- Os arranjos musicais foram sendo concebidos tendo como residentes as seguintes partes instrumentais:

- Coro/ Voz/ Solistas / Atores (igual à versão original)
 - Flauta Transversal (1 e 2)
 - Jogos de Sinos Soprano e Alto
 - Metalofone Soprano
 - Metalofone Alto
 - Metalofone Baixo
 - Xilofone Soprano
 - Xilofone Alto
 - Xilofone Baixo
 - Piano
 - Celesta / Cravo / Orgão
 - Guitarra Clássica (1 e 2)
 - Violino (1, 2 e 3)
 - Violoncelo (1 e 2)
- Para a combinação instrumental designada teria de preparar e ensaiar um grupo composto por 33 alunos das seguintes áreas instrumentais:
 - 16 pianistas (distribuídos pelo instrumental Orff e Celesta/Orgão)
 - 6 violinistas + 2 professores
 - 1 violoncelistas + 1 professor
 - 6 guitarristas + 1 professor
 - 2 flautistas transversal + 2 professores
- Os arranjos criados são uma adaptação da obra de Jenkins. Contudo, houve uma especial preocupação por manter o mais possível a integridade da sua partitura. Os planos melódicos, harmónicos e rítmicos foram, dentro do possível, respeitados e os arranjos obedecem a essa lógica conceptual;
- O meu trabalho centrou-se objectivamente na procura de soluções estéticas por forma a distribuir o mais subtilmente a complexidade

rítmico-harmónica e melódica de cada tema pelos vários naipes instrumentais (parece-me evidente que mesmo na conceção destes arranjos, o grande trabalho é do compositor Jenkins, não meu);

- No processo de construção tive a preocupação de fazer partes musicais relativamente acessíveis, para que os alunos pudessem ensaiar e tocar sem grandes constrangimentos de leitura e dificuldades de performance;
- As partituras das partes instrumentais foram criteriosamente distribuídas pelos alunos em função do grau de dificuldade e da capacidade de execução instrumental;
- No caso dos instrumentos Orff, as partituras foram distribuídas exclusivamente pelos alunos de piano. Regra geral, as partituras do naipe dos metalofones são normalmente distribuídas pelos alunos dos graus do ensino básico, enquanto o naipe dos xilofones pelos alunos dos graus do secundário. Sendo este o grupo mais numeroso, cada aluno preparava os seus temas, revezando-se posteriormente nas suas tarefas, à medida que os momentos musicais se sucediam;

Após esta breve descrição sobre o processo geral da organização e construção dos temas da ópera, submeto para objeto de análise mais detalhada os seguintes arranjos musicais: 1 - *Spit and Polish*, 3 - *Spoons* e 20 - *Finale-Spoons*. Os respectivos arranjos podem ser consultados no DVD em anexo no formato de partitura geral. Todos os momentos musicais (vinte ao todo) recriados na ópera *Eloise* encontram-se disponíveis no programa Sibelius e estarão, se solicitado, disponíveis para consulta. Abaixo, servindo apenas como termo de comparação, segue um pequeno excerto do primeiro momento musical da obra original.

Act I
Scene 1
A palace, sometime, somewhere
1. Spit and polish

The image shows a musical score for the piece 'Spit and Polish' from the opera 'Eloise'. The score is in 4/4 time and has a tempo marking of 'Busily ♩ = 185'. It consists of three systems. The first system is for 'Maids, Nurse, Queen, Young Princes' and includes a piano reduction. The second system shows the vocal line with lyrics 'Spit 'n' spit 'n'' and 'pol-ish pol-ish'. The piano part has a dynamic marking of 'zím.'. The third system continues the vocal line with 'Spit 'n' spit 'n'' and 'pol-ish pol-ish'.

Fig. 1 Versão original (1) *Spit and polish* da Ópera *Eloise*

1 - *Spit and polish* (1º Acto / Cena 1)

Para a análise do arranjo deste momento musical, consultar o documento intitulado '1. *Spit and Polish – Eloise*', no DVD em anexo. Ao longo deste texto explicativo indico as páginas a serem consultadas.

Pág. 1

- O andamento intenso e frenético *Molto Allegro* deste momento de abertura da ópera, num regime a 4 tempos na escala hexáfona, marca o início do plano orquestral. O arranjo procurou explorar essa dinâmica utilizando os xilofones alto e baixo como elementos percussivos em *staccato*, a par com as partes do piano e do violoncelo;
- A entrada das vozes ao quinto compasso é dobrada pelas 2 flautas transversais, pelo metalofone soprano e jogo de sinos, conferindo à linha melódica maior consistência tonal e brilho, transmitindo às vozes uma sensação de maior consistência e segurança;

Pág. 3

- No compasso 17, o reforço dos metalofones e da celesta (um instrumento de teclas pouco utilizado nas escolas, mas que no caso concreto desta ópera favorece o seu enquadramento, sobretudo pelas suas propriedades tímbricas) acentuam o movimento das vozes à semínima;
- Os diálogos de pergunta-resposta com o naipe das cordas sucedem-se e as vozes entram num jogo cromático com outras secções da orquestra ao longo de alguns compassos;

Pág. 6

- O andamento *meno mosso* que caracteriza a secção B traz uma aparente serenidade ao discurso musical, que é aproveitado pelo som subtil e suave dos metalofones e pelo movimento das cordas a 4 vozes;

Pág. 7

- O *tempo primo* anunciado pelas flautas ao compasso 53, prepara e leva a orquestra ao reencontro com o coro, repetindo o primeiro motivo do tema durante vários compassos;

Pág. 16

- A entrada da 'Rainha' em cena traz novamente um andamento sereno - '*meno mosso*' - ao plano musical. A modulação na tonalidade de Mib M, um tom mais aberto e majestoso, confere ao momento musical um carácter por ventura mais solene. Por essa razão, a minha opção por fazer introduzir nesta secção o naipe das guitarras (a parte do piano é opcional), permitiu dar maior visibilidade musical a um naipe de difícil amplitude sonora. Pelo facto das guitarras terem uma menor projeção sonora face aos restantes naves, tive a preocupação de criar ambientes musicais semelhantes a este com o objetivo de justificar e privilegiar a sua inclusão no plano orquestral;

Pág. 19

- O final do tema de abertura começa a partir do compasso 150, onde é retomado o '*tempo primo*' na tonalidade original. A orquestra, o coro e os solistas, desenham novamente o tema principal sob um intenso e frenético *tutti* que se adensa, em crescendo, até ao último compasso;

3 - Spoons (1º Acto / Cena 1)

Para a análise do arranjo deste momento musical, consultar o documento intitulado '3. *Spoons – Eloise*', no DVD em anexo. Ao longo deste texto explicativo indico as páginas a serem consultadas.

Pág. 1

- O tema introdutório do momento musical 3 desenvolve-se num ambiente ternário a 12 por 8, que pretende retratar uma fantasiosa e idílica dança de 'colheres de prata';
- A introdução do movimento da celesta anuncia o carácter da dança, acrescentando-lhe um toque de fantasia ao estilo 'Disney'. É um pequeno momento a solo da celesta que, para além do encantamento e da fantasia que empresta ao momento musical, teve um claro simbolismo pedagógico;
- A partir do compasso 5, o metalofone soprano reforça a sua presença nesse ambiente de dança e de fantasia;

Pág. 2

- O tempo de compasso passa a 4, quando o coro inicia uma belíssima melodia apoiada pelo piano e por outros instrumentos de características polifónicas. Entretanto, estes estabelecem um jogo de pergunta-resposta com os instrumentos das secções mais agudas da orquestra;

Pág. 5

- Inicia-se na marca de ensaio C uma seção instrumental que modula ao tom de Fá M, cujo tema desenvolvido à figura rítmica da tercina é

disseminado pelos vários naipes da orquestra, incluindo a Celesta. É recriado um jogo rítmico de pergunta-resposta com... colheres (o som metálico proveniente do batimento de várias colheres);

Pág. 6

- O tema principal surge novamente na tonalidade de Mi M na marca de ensaio D, acrescentando mais tensão orquestral com a entrada dos xilofones;

Pág. 8

- A partir da marca de ensaio E, uma secção instrumental agora na tonalidade de Dó M, um jogo rítmico explorando figuras à tercina ganham expressão, numa primeira fase entre as Flautas, passando depois para a Celesta e Guitarras, até à entrada do tema principal, já na tonalidade original;

Pág. 10

- Na marca de ensaio F inicia-se a preparação da parte final do tema, mas agora num tempo cuja pulsação é mais intensa e viva;
- Os violinos repetem continuamente a ideia das tercinas, num exercício técnico com alguma complexidade performativa (os alunos que não conseguiam executar, tocavam a parte do 2º violino);
- Todos os instrumentos juntam-se ao coro para finalizar este momento musical numa grande apoteose musical;

20 – Finale - Spoons (2º Acto/ Cena 2)

Para a análise do arranjo deste momento musical, consultar o documento intitulado '20. *Finale – Spoons – Eloise*', no DVD em anexo. Ao longo deste texto explicativo indico as páginas que devem ser consultadas.

Pág. 1

- O tema final da ópera é o culminar de mais uma bela história de amor entre uma princesa, Eloise e um príncipe, o seu pretendente, num enredo onde bruxas e bruxarias, agora desfeitas, vivem, felizes para sempre num reino mágico;
- Para este tema final, tive a ousadia de acrescentar 5 compassos introdutórios à versão original. A razão prende-se com o enquadramento da própria história e com a aproximação do final da ópera: a vitória do amor e do bem sobre o mal. A evocação de um órgão de tubos (o som de órgão da catedral desse reino!) pareceu-me adequado para um momento final como este, não só pela grandiosidade sonora que o som de órgão transmite, mas também pelo sentimento de glória a si associado (uma vez que esta introdução não interfere, quer com a versão original, quer com o arranjo, pode contudo ser simplesmente cortada da partitura geral);

Pág. 4

- Na secção C o Órgão volta com todo o esplendor harmónico numa sucessão de acordes cheios e de submissão às restantes secções instrumentais;

Págs. 7 e 8

- Nestas duas páginas é clara a amplitude sonora que pretende ser recriada pela orquestra. Os instrumentos dos vários naipes, apesar de assumirem diferentes funções rítmicas e harmónicas, cumprem escrupulosamente os seus objetivos enquanto instrumentos de orquestra;
- Nos últimos seis compassos da pág. 8 deve-se realçar a atividade frenética da orquestra por contraste às notas longas com que termina o coro;
- A orquestra atinge neste arranjo um nível de performance intenso com passagens técnicas bastante complexas e de difícil execução;

3.1.2. O projeto *Petite Rêverie* – Piano a oito mãos

Apesar da sua apreciável lista de obras a solo para piano, o compositor polaco Alexandre Tansman (1897 – 1986) é provavelmente mais conhecido pela sua obra a solo para Guitarra Clássica. Contudo, a coleção *Pour les Enfants* dividida em 4 volumes de dificuldade progressiva contém um conjunto de peças para piano de rara beleza e estão incluídas na lista de peças dos programas oficiais de piano dos conservatórios. Para além da sua óbvia função como obra pianística, esta coleção de Tansman tem sido uma fonte de inspiração para a concretização de alguns dos arranjos musicais que tenho vindo a realizar, pelas seguintes razões: O facto destas peças serem relativamente curtas (2 a 3 páginas no máximo); Abrangem um vasto leque de géneros e estilos – proporcionando por isso um tipo de escrita muito apelativa e actual; São um conjunto de peças de execução musical relativamente acessível – algo que os alunos muito apreciam.

Os arranjos e adaptação da obra - análise do exemplo

Ao longo dos anos foram vários os alunos de piano que escolheram tocar uma ou mais peças desta coleção como unidade do seu programa curricular. Entre elas, a peça *Petite Rêverie* foi e continua a ser uma das escolhidas, especialmente pelos alunos dos segundos e terceiros graus de piano. Juntando a utilidade à incessante necessidade de encontrar soluções de repertório para as minhas turmas, e desta vez com uma classe composta exclusivamente por alunos de piano, onde um deles, aluno do 3º grau, estava a preparar o *Petite Rêverie* para as provas trimestrais, decidi utilizar este tema para um arranjo a 8 mãos a dois pianos.

Descrevo abaixo o processo da sua construção:

- Numa das turmas de CCI criadas no ano letivo de 2009/2010 tinha apenas quatro alunos inscritos, todos de piano (1 aluno de 3º grau, 2 do 4º grau e 1 do 5º grau);

- O tema *Petite Rêverie* foi, entre outros, escolhido pelos alunos e deu-se início aos trabalhos, começando pela análise harmónica e estilística da partitura, e posteriormente foi proposto um trabalho de recolha de dados sobre a vida e obra do compositor;
- O arranjo foi escrito com a preocupação de não alterar a originalidade da obra, quer do ponto de vista estilístico, que do ponto de vista harmónico. Houve ainda a preocupação de conceber partes para piano tendo em linha de conta os diferentes graus dos alunos;
- Foram concebidas partes instrumentais para dois pianos a 4 + 4 mãos: Piano 1 – *Primo e Secondo*; Piano 2 – *Primo e Secondo*;
- A riquíssima textura harmónica que molda a melodia do tema original em Mi m proporcionou os ingredientes necessários para a criação das restantes partes instrumentais;
- O arranjo foi concebido, escrito e editado durante o 1º período e as partituras distribuídas seletivamente pelos alunos tendo em conta o grau de dificuldade;
- Durante o 2º período os ensaios foram-se intensificando na sala de aula, com vista às apresentações públicas que decorreram nas audições de final de ano do 3º período;

Após esta breve descrição sobre o modo como foi organizado a construção técnica e pedagógica do trabalho, proponho de seguida tecer alguns comentários sobre o arranjo realizado e a razão pela qual algumas opções de escrita foram tomadas. Remeto para a partitura geral no DVD uma revisão e análise complementar ao tema *Petite Rêverie* de Tansman. Em baixo, uma ilustração da partitura original:



Fig. 2 Versão original *Petite Rêverie* de Tansman

***Petite Rêverie* de Tansman**

Para a análise do arranjo deste momento musical, consultar o documento intitulado '*Petite Rêverie* – Piano a 8 mãos', no DVD em anexo. Ao longo deste texto explicativo indico as páginas a serem consultadas.

Pág. 1

- Um dos alunos do 3º grau teve a missão de preparar a parte do Piano da versão original (*Primo 1*), assumindo a liderança musical dos restantes elementos do grupo;
- As restantes partes instrumentais foram distribuídas pelos alunos de acordo com o grau e nível de dificuldade: *Primo 2* – 4º grau; *Secondo 1* – 5º grau; *Secondo 2* – 4º grau;
- As partes foram criadas tendo em consideração o nível técnico de cada elemento em função dos requisitos curriculares de cada grau;

- As partes musicais foram concebidas com a preocupação de não se sobreporem ao tema da partitura original, como de uma peça a solo com acompanhamento se tratasse;
- A exposição do tema original na tonalidade de Mi m não foi dobrada por outra parte instrumental. Antes, tentei encontrar soluções estéticas que a fizessem realçar, procurando ocupar outros espaços deixados livres pelo tema original;
- A parte instrumental do *Secondo 1* faz a sua introdução ao 5º compasso com o objetivo de realçar a exposição do tema;

Págs. 2 e 3

- Ao compasso 9, quando o tema se prepara para modular ao tom de Lá m, a parte *Primo 2* assume um interessante diálogo com o *Primo 1* que se contrapõe à exposição do tema B;
- Esses diálogos estendem-se num crescendo a outras partes instrumentais, criando uma grande densidade harmónica (esta foi a parte mais complexa da preparação do trabalho pelos alunos, uma vez que as complexidades entre os jogos melódicos e harmónicos acentuam-se particularmente nas partes *Secondo 1* e *Primo 2*);

Págs. 5 e 6

- A partir do compasso 20 desaguamos novamente na serenidade do tema principal, mas agora com a parte do *Secondo 1* a desenvolver um jogo de trilos dobrados à oitava, preparando e anunciando o desfecho do tema num *rallentando* em pianíssimo;

No ano lectivo de 2015-2016 o mesmo arranjo voltou a ser utilizado. Desta vez numa versão instrumental aumentada: a turma em questão, para além de quatro alunos de piano (entre o 3º e o 5º grau do ensino básico) era ainda composta por mais três alunos: violino (5º grau), flauta transversal (7º grau) e violoncelo (6º grau).

Ao revisitar o tema *Petite Rêverie* (numa incessante procura de repertório para suprir as necessidades das turmas), ocorreu-me utilizar novamente este trabalho e refazer a partitura geral do arranjo para poder incluir as partes instrumentais acima referidas. Isto é, o mesmo arranjo que outrora deu resposta a uma determinada função pedagógica de uma determinada turma, serviu agora de base para dar resposta a uma nova situação, que se configurou num trabalho renovado e readaptado à configuração instrumental desta nova turma. Tratando-se de uma peça musical com uma orientação melódica intensa mas muito simples, houve para este (novo) compromisso espaço na partitura para acrescentar mais três partes instrumentais com características melódicas, que enfatizam esse plano melódico.

Pág. 1 - Consultar o arranjo musical no DVD no documento '*Petite Rêverie – Piano a 8 mãos, Flauta, Violino e Violoncelo*', que se encontra disponível em anexo.

- Como se pode constatar pela análise à partitura, as partes de piano não foram sujeitas a qualquer tipo de intervenção ou adaptação pelo facto de outras partes instrumentais terem sido entretanto incluídas na partitura geral. O que estava em causa era a definição do papel dos alunos de flauta, violino e violoncelo no contexto daquele trabalho e qual o contributo musical que essas partes poderiam oferecer ao (já sobrecarregado) arranjo musical. Nesse sentido, as intervenções destes instrumentos foram concebidas como partes de enriquecimento melódico, procurando essas referências na exposição do tema;
- O violoncelo inicia a exposição do tema principal, enquanto o violino repete o modelo da parte do Piano *Secondo 1*. A flauta transversal apenas reforça o encantamento que a melodia nos oferece na passagem à marca de ensaio B ao nono compasso, assumindo a melodia principal do tema, disputando-a com o som grave do violoncelo.

3.1.3. O projeto *Bolero* – um pequeno ensemble

Christopher Norton é um compositor, pianista, produtor e pedagogo com uma vasta obra editada para piano a solo, mas também para orquestra, ensembles para várias formações instrumentais. Escreve ainda frequentemente para música coral, ballet e para musicais temáticos. Contudo, Norton escreve sobretudo para piano e as suas peças são muito utilizadas nos sistemas de ensino de diversos países. Com uma vertente estilística acentuadamente jazzística, a popular série *Microjazz* é talvez a sua obra mais popular e é reconhecida mundialmente como uma série que reúne um conjunto de peças para piano com um forte sentido pedagógico desenvolvido particularmente neste género musical. Não menos importante - porque Norton sabe como escrever música para as novas gerações de músicos - são peças de repertório atuais, divertidas e que vão particularmente ao encontro das preferências e do gosto dos alunos.

Revejo-me particularmente na forma como Norton traz o universo jazzístico para a sua criação musical. Um compositor dono de um particular bom gosto musical e de um aprimorado refinamento harmónico, ingredientes que são fundamentais para a minha observação, seleção e posterior concepção de arranjos. Também pelo facto de a sua música ser excepcionalmente bem aceite pelos alunos pianistas em geral, encontro na sua imensa obra uma diversidade de opções e de ideias tão válidas quanto úteis para a criação de outros tantos arranjos musicais. O *Bolero* de Norton aqui em evidência é disso um bom exemplo. Este *Bolero* foi originalmente escrito para 4 mãos e encontra-se disponível na série *Latin Duets* distribuída pela editora Boosey & Hawkes.

Descrevo abaixo o processo da sua construção:

- O arranjo do *Bolero* foi concebido para uma turma do ano lectivo de 2012/2013 que apresentava a seguinte formação instrumental:

- Saxofone Alto
 - Flauta Transversal (1 e 2)
 - Jogo de Sinos Soprano
 - Jogo de Sinos Alto
 - Metalofone Soprano e Alto
 - Metalofone Baixo
 - Xilofone Soprano
 - Xilofone Alto
 - Xilofone Baixo
 - Piano (1 e 2)
 - Guitarra (1 e 2)
 - Violino (1 e 2)
 - Violoncelo
 - Contrabaixo
 - Percussão / Bateria
- Manteve-se a originalidade das partes de piano construídas para o arranjo a 8 mãos;
 - Manteve-se a textura melódica e harmónica na construção das restantes partes instrumentais;
 - As partituras foram criteriosamente distribuídas pelos alunos em função do grau, do nível de capacidade de execução: dos dez alunos de piano, dois frequentavam o 6º e 7º grau respectivamente e tocaram as partes da versão original; os restantes foram distribuídos pelos instrumentos Orff, de acordo com o nível e grau de dificuldade;
 - Dos seis alunos de violino, quatro (do 3º e 4º grau) tocaram a parte do segundo violino e os outros dois (do 5º grau), assumiram a parte do primeiro violino; no grupo das guitarras o processo foi semelhante;

- Tratando-se de um *Bolero* ao estilo latino-americano, a utilização de instrumentos Orff e elementos de percussão (bateria) emprestaram ao arranjo musical um ambiente apropriado ao ‘*tempo de Bolero*’ e ao estilo caribenho;

Após esta breve descrição sobre o modelo utilizado para organizar a construção do trabalho, remeto para a partitura geral no DVD uma revisão ou análise complementar do meu arranjo do tema “*Bolero – um pequeno ensemble*” de Norton.



Fig. 3 Versão original *Bolero* de Norton

***Bolero* de Christopher Norton**

Para a observação da partitura do arranjo deste número musical, consultar o documento intitulado “*Bolero – um pequeno ensemble*” no DVD em anexo. Ao longo da explicação refiro as páginas que devem ser consultadas.

Pág. 1

- Como se pode constatar, a parte dos 2 pianos permaneceu inalterada face à composição original;
- O saxofone alto inicia a exposição do tema, dobrando a melodia que é originalmente tocada pelo piano 1;

- A orquestração conta nos primeiros compassos com os xilofones alto e baixo num carácter marcadamente percussivo e num claro apoio às percussões não tonais, à qual se junta a linha do contrabaixo;
- As guitarras assumem um ornamento melódico que se distingue das restantes partes instrumentais;

Pág. 3

- Na repetição da exposição do tema A, os jogos de sinos e os metalofones criam um jogo alternante com a repetição de pequenas frases melódicas, que reforçam a identidade do plano melódico.

Pág. 5

- As flautas 1 e 2 iniciam ao compasso 17 a exposição do tema B num movimento constante de intervalos em 6ª, enquanto o saxofone alto desenvolve uma contra melodia que se enquadra na restante orquestração;
- A partir do mesmo compasso o naipe do violino 2 divide-se em 3 vozes, permitindo ao violino 1 iniciar uma melodia com notas longas no índice tonal 5 (um registo difícil de execução em termos de afinação);

Pág. 9

- Entre os compassos 24 a 32, o arranjo valoriza sobretudo a performance dos instrumentos polifónicos e das percussões, reforçando a identidade do '*tempo de Bolero*';
- Os instrumentos solistas (saxofone e flautas) reaparecem a partir do compasso 33 partilhando com o piano 1 a última exposição do tema A até ao compasso final, enquanto os restantes instrumentos reforçam o plano harmónico e rítmico do tema;

3.2. Apresentações e espectáculos realizados

A ópera *Eloise* de Karl Jenkins foi apresentada no ano lectivo de 2010 – 2011 no auditório da Fundação Eng.º António de Almeida no Porto. As récitas foram realizadas nos dias 7 e 8 de Julho, sob o olhar atento de um público que

acorreu em massa aos dois dias, enchendo por completo a sala principal da Fundação. A ópera foi documentada em vídeo e encontra-se disponível no DVD em anexo com o título: “Vídeo – Opera Eloise, 7 de Julho 2011”..

A apresentação pública da turma que preparou a partitura *Petite Rêverie* de Tansman foi integrada na audição final da Classes de Conjunto Instrumentais daquele ano lectivo (2019 – 2010) no cinema Nuno Álvares Pereira. Uma pequena turma exclusivamente formada por alunos de piano, que teve por missão ensaiar e apresentar um programa (o seu programa daquele ano lectivo), que constava para além desta mais dois arranjos a 8 mãos de outros autores.

O mesmo arranjo voltou a ser utilizado no lectivo de 2015-2016 numa lógica pedagógica semelhante ao modelo utilizado na turma anterior mas, desta vez, o grupo integrava alunos de flauta, violino e violoncelo. O arranjo foi readaptado à nova constituição instrumental, que culminou com a sua apresentação no concerto de encerramento desse ano lectivo no Teatro do Campo Alegre, integrado no ciclo dos Concerts4good organizado pelo CMSM no dia 4 de Julho de 2016. A interpretação musical da referida turma ficou registada em vídeo e está disponível no canal Youtube da internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=c1tO5SPJaH8>

O arranjo para piano a 8 mãos *Petite Rêverie* fez parte do programa apresentado pelas pianistas Marlene Fernandes, Madalena Duarte, Patrícia Ventura e Margarida Machado, por ocasião do Concerto Santa Cecília organizado em Outubro de 2015 pelo Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga. A gravação vídeo está disponível no DVD em Anexo com o título ‘Vídeo - *Petite Rêverie* – Concerto de S^a Cecília 2015’. Este grupo de pianistas tem presentemente em fase de preparação um conjunto de outras peças a 8 mãos de arranjos que concebi para outras finalidades semelhantes às acima expostas.

A turma que preparou o arranjo do *Bolero* teve a sua apresentação pública na Páscoa de 2013 numa audição da classe de conjunto instrumental.

A actuação deste momento musical foi gravada em vídeo. O mesmo vídeo foi posteriormente publicado pelo próprio compositor, Christopher Norton, no seu canal de Youtube. Pode ser consultado em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3JbCSPlaU1w>

4. Reflexão sobre as experiências realizadas

Vencidas as aparentes dificuldades iniciais, concretamente a resposta dada à inexistência de reportório para as classes instrumentais no CMSM das turmas acima relatadas, a verdade é que o caminho que previamente traçamos para esta ou aquela turma está sujeito a imponderáveis, que, por vezes, não são controláveis. No decorrer das práticas letivas acima descritas surgiram na sala de aula situações 'novas' relacionadas com as aprendizagens dos alunos, que dificultaram as tarefas propostas, obrigando-me a repensar os modelos de trabalho e a forma como os aplicava. O que parece estar em causa foi, é e sempre será a forma como o professor motiva os alunos para os objetivos em questão e para as matérias ditas curriculares que é suposto abordar na disciplina. Em simultâneo, as práticas letivas devem igualmente proporcionar experiências pedagogicamente pertinentes e motivadoras para a dinâmica do grupo em questão e que em simultâneo possam ser suficientemente gratificantes para a formação de cada aluno no contexto dessas aprendizagens.

Contudo, a evidência das dificuldades e dos problemas concretos que os alunos se deparam a nível individual vão sendo maiores e adensando-se à medida que a montagem dos trabalhos vai decorrendo: técnica instrumental insuficiente, dificuldades de leitura musical, de ritmo e da compreensão do texto, não estudar e/ou preparar devidamente as tarefas de casa, apatia ou desinteresse pela obra ou pelo trabalho em curso, entre tantas outras. Nesse sentido, as alterações aos arranjos que faço são, por vezes, substanciais e nem sempre fáceis de ultrapassar. Mas considero que todo o trabalho de ajuste, correção e reorganização das matérias pedagógicas e musicais que decorrem dentro da sala de aula ao longo do ano lectivo, acabam por tornar-se preponderantes quanto ao resultado que se pretende alcançar, uma vez que ajuda a resolver imponderáveis, beneficiando a ação musical da performance coletiva do grupo e desenvolvendo as competências individuais dos alunos.

Os trabalhos em partitura que crio não são estáticos, nem muito menos fechados em si mesmo. Pelo contrário, estão sujeitos a transformações que podem admitir o desdobramento e até a inclusão de outras partes instrumentais. Claro que, tal acção, altera por vezes e de modo significativo o resultado musical que se pretendia inicialmente. Mas, mais importante que o eventual valor artístico e musical dos trabalhos, está a capacidade dos alunos o executarem: “Ninguém é demasiadamente grande para compor para os alunos. Na verdade, deve-se dar o melhor de nós próprios, educadores, para ser suficientemente grandes para eles.” (Kodály in Cruz. 1988: 11)

4.1.Sobre a ópera *Eloise*

Através de um olhar mais atento às partituras da versão original, particularmente à densidade harmónica dos temas, facilmente se conclui que, embora esta seja uma obra para jovens alunos: *An opera for young people*, a verdade é que a nível instrumental (e até mesmo coral) não é seguramente uma obra para ser executada por jovens alunos. A complexidade harmónica presente nas peças - carregadas de passagens cromáticas, com sucessivas mudanças de compasso, tonalidade e de andamento - não facilita, nem convida à inclusão de alunos dos primeiros graus de instrumento. Contudo, ao tentar disseminar a tensão harmónica pelos vários instrumentos da orquestra, distribuindo do mesmo modo as dificuldades inerentes à obra, sem nunca pôr em causa o carácter, integridade e originalidade da mesma, julgo ter conseguido ultrapassar grande parte das dificuldades relativas a essas questões, bem como à execução musical da ópera (neste caso, executada por alunos). Mas, a nota de maior importância refere-se ao facto do CMSM ter visto assim confirmada a realização da sua proposta inicial ao conseguir integrar todos os alunos dos diferentes níveis de aprendizagens (do 3º ao 8º grau), participando activa e orgulhosamente na construção e na apresentação de um evento desta exigência musical artística.

Por outro lado, para além do meu objetivo em conceber um conjunto de arranjos musicalmente exequíveis e em função das capacidades dos alunos, é minha pretensão alargar igualmente os seus horizontes e as suas perspectivas

musicais. Ser parte da construção e da realização musical de um evento desta grandeza, confere-lhes uma visão e uma experiência musical, que vai muito para além daquela que o ensino escolar formal lhe poderia alguma vez proporcionar.

Mostrar o quanto foram capazes de se superar neste trabalho é, no meu entender, a maior das motivações, tendo em vista a legítima aspiração a ser mais e melhor. A dedicação que demonstraram, bem como o sentimento de orgulho e do dever cumprido (musical e artístico), resultaram em duas performances exemplares, mesmo sabendo que se tratou de um “Estudo académico da Ópera Eloise” (não se pode desvalorizar o facto da ópera ter sido tocada e cantada por alunos com idades entre os 10 e os 20 anos, cuja maioria frequentava os primeiros graus do ensino básico). Nesse sentido, o resultado final foi amplamente conseguido, coroado por duas récitas calorosamente recebidas pelo público, que, como já referi, encheu os dois dias do auditório da Fundação Eng^o António de Almeida no Porto.

4.2. Sobre a *Petite Rêverie*

A montagem deste trabalho revelou algumas dificuldades na sala de aula, designadamente na preparação das partes instrumentais que coube a cada aluno preparar e tocar ao longo do ano letivo (de facto, os alunos manifestaram dificuldades durante a preparação da sua parte instrumental, uma vez que rivalizava com o tempo de estudo das tarefas em curso pela disciplina de piano). Mas um outro problema maior surgiu durante os ensaios na sala de aula: as dificuldades sentidas e manifestadas por todos no processo de montagem das 8 mãos em conjunto. Preparar e tocar em simultâneo uma peça em conjunto não é o mesmo que prepará-la e tocá-la em partes individuais. Foi necessário ajustar modelos de trabalho que permitissem a junção progressiva das quatro partes de piano, o que exigiu um grande esforço colectivo e sentido de paciência para que o resultado musical cumprisse a sua função. Foi impressionante constatar o empenho dos alunos na superação das diversas dificuldades encontradas pelo caminho, no espírito de equipa e de entreatajuda que revelaram entre si e, mais tarde, a enorme vontade de mostrar este

trabalho ao público através das audições em que entretanto participaram. Afinal, tocar peças de piano a 8 mãos não é assim tão vulgar quanto isso.

Quanto à versão aumentada, à qual adicionei as restantes partes instrumentais já identificadas, o processo de montagem foi semelhante em termos de dificuldade de articulação entre todos os alunos envolvidos, apesar do aumento de instrumentos solistas que, por força das circunstâncias encontradas no terreno, foram readaptados à obra.

4.3. Sobre o *Bolero*

Esta obra foi recebida pelos alunos de forma espontaneamente contagiante, o que favoreceu a preparação do trabalho. Talvez pelo facto do estilo musical fugir aos padrões tradicionais habituais, a compreensão das matérias musicais, o trabalho de preparação instrumental e a resposta dada pelos alunos foi por demais evidente. Deste modo saiu reforçada e fortalecida o espírito de grupo que sempre pretendo alcançar, facilitando muitos aspectos os objetivos pedagógicos alcançados, bem como a qualidade do resultado final tão bem e obviamente expressa nas audições da classe realizadas.

Depois de ter conhecido pessoalmente o compositor (e com ele manter uma relação de amizade que permanece até hoje) surgiu a hipótese de lhe enviar em partitura e em vídeo alguns dos meus arranjos que realizei sobre temas seus (entre os quais a partitura deste *Bolero*). Foi com grande surpresa que recebi do seu editor um convite para publicar online parte desses trabalhos num website especializado em música para piano a várias partes (4, 6, 8 mãos, ensembles e outras formações). O site <http://www.fourhandsplus.com/> - *The online resource for Piano ensemble Music* contém actualmente alguns desses meus arranjos em partitura para piano a quatro e a oito mãos e encontram-se disponíveis para consulta ou mesmo para *download*.

Outras reflexões: a propósito dos constrangimentos instrumentais

Apesar da direcção do CMSM ter apostado nestes últimos anos numa maior oferta educativa com a abertura de novas áreas instrumentais, a verdade é que o instrumento de piano continua a ter um peso determinante nas opções dos alunos. Como resultado, ao longo de tantos anos de trabalho, as turmas de classes de conjunto são compostas por uma percentagem invariavelmente grande de alunos dessa área instrumental. Na impossibilidade de os pôr todos a tocar em simultâneo, pensamos (a direcção do CMSM e eu, como responsável pela disciplina) que a única solução viável passaria pela integração de diverso instrumental Orff cromático na sala de aula, dotando esta actividade de uma maior capacidade de resposta para este tipo de situações, tal como demonstrei e realizei nos trabalhos apresentados neste documento. Uma vez que esta gama de instrumentos faz parte da mesma família do piano, a sua inclusão facilitaria seguramente a integração desses pianistas (e não só) na construção dos trabalhos musicais, como de facto veio a acontecer. Seria por isso fundamental que o repertório para as Classes de Conjunto Instrumentais, a ser criado de raiz, contemplasse, para além dos instrumentos convencionais de orquestra, partes instrumentais como o xilofone baixo ou alto, metalofone soprano ou jogo de sinos e todos os restantes que fazem parte da família orffiana. Embora na mesma linha de músicos compositores como Wuytack ou van Hawe, estes arranjos diferenciam-se destes últimos, uma vez que são partituras escritas para uma realidade educativa e curricular específica e que, no caso concreto do CMSM, as turmas são formadas com uma grande imprevisibilidade, quer quanto ao tipo de instrumentação e número de alunos.

De um modo geral, os arranjos e as adaptações que me proponho fazer respeitam essa lógica, e por isso procuro contemplar de forma geral e sempre que necessário, as seguintes partes instrumentais:

- ✓ Piano a 2, 4 ou mais mãos;
- ✓ Instrumental Orff até um total de 8 partes instrumentais: xilofone baixo, alto e soprano + metalofone baixo, alto e soprano + jogo de sinos

alto e soprano (cada um destes instrumentos é executado por um aluno de piano em função do grau curricular);

- ✓ Outros instrumentos de acordo com a composição de cada turma, estando restrita à oferta educativa do CMSM;

De um modo transversal, a afirmação que Day profere no seu livro “A Paixão pelo Ensino”, afirmando que *“os professores apaixonados pelo ensino não trabalham isoladamente. Eles fazem parte de uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constroem a cultura da escola e do departamento e que irá, inevitavelmente, afectar o seu trabalho e a sua vida”* (2004: 196), traduz no essencial uma boa parte do meu contributo e da minha envolvimento direta na construção da ‘cultura da escola’, como é exemplo os arranjos musicais acima relatados que se encontram ao serviço do CMSM. Mas também têm estado disponíveis para outras realidades escolares, cujas práticas instrumentais se configuram numa linha pedagógica semelhante. De facto, algum deste meu trabalho tem sido aproveitado por outras escolas e até por algumas instituições culturais, que os utilizam, preparam, organizam e inserem nas suas práticas pedagógicas, tendo como objectivo a apresentação de diversas apresentações públicas em diversos contextos culturais.

5. Conclusões

Os arranjos que entendi abordar neste trabalho escrito referem-se a situações vividas nos anos letivos mencionados e nessa medida são, tão-somente, exemplos de situações concretas, entre muitos outros, entretanto realizados – realidade que habita e se repete invariavelmente na escola onde trabalho, sempre que se inicia um novo ano escolar. Fruto de tais circunstâncias, e ao fim de tantos anos a leccionar a disciplina, fui colecionando reportório didático para esse fim, podendo afirmar que a lista de arranjos que disponho é razoavelmente vasta e diversificada, quer quanto ao tipo de instrumentação, quer quanto ao estilo e ao género. Serve diferentes funções pedagógicas e aplica-se a variadíssimos contextos curriculares e formações instrumentais (todos os trabalhos são concebidos no programa de software Sibelius). E, como foi referido no exemplo da *Petite Rêverie* de Tansman, os arranjos que realizo não se esgotam na sua função orquestral original. Dentro de certos parâmetros técnicos e estéticos, é possível retratá-los com mais ou menos combinações instrumentais diferentes.

Mais do que um mero eventual interesse pessoal em querer fazer da minha música (leia-se original) um ponto de partida para a resolução dos problemas já enunciados anteriormente, existe de facto um manancial de reportório disponível, pronto a explorar para arranjos musicais, que não só faz parte dos programas de instrumento, como também, sendo familiar aos alunos, é pelos mesmos apreciado. Pela experiência que acumulei, é fácil antever o quanto gostariam de tocar este ou aquele exemplo em contexto de conjunto, se tal oportunidade lhes fosse concedida. Este facto justifica, pois, a primeira síntese pessoal a reter: a opção deliberada pelo arranjo de reportório existente em detrimento da composição de música original.

Outra síntese que retenho, ainda que discutível, relaciona-se com a anterior. Sabendo que a motivação é um dos aspetos mais importantes para a realização de trabalhos musicais em grupo, e sabendo, também, que os alunos

são os principais visados em todo o processo de construção até à realização musical, as suas opiniões e as suas ideias constituem um elemento central que considero da maior importância, sempre que me proponho selecionar repertório para esta ou aquela turma. Torna-se, por isso, essencial para mim trabalhar repertório que faça parte do universo musical dos alunos pois, no meu entender, mais do que uma simples opção, é uma atitude que, apesar de discutível, como referi, pode ajudar a trazer maior sentido de participação, responsabilização e cooperação entre os alunos tendo em vista a realização da proposta de trabalho em questão. Se os alunos de alguma maneira se sentem mais identificados com as peças musicais que estão a preparar e a tocar, então julgo estar perante uma situação que certamente vai-me ajudar, por um lado, a melhorar a funcionalidade da disciplina e, por outro, a tornar mais clara e até acessível a minha função pedagógica junto deles, ao invés de lhes propor um conjunto de peças que não conhecem, nunca ouviram e sobre as quais não têm quaisquer referências.

Procuro, pois, trazer para a 'zona' do repertório exequível obras musicais que, embora escritas para as grandes orquestras, pululam na vida e no imaginário dos alunos. Obras com as quais se sentem profundamente ligados, não só por razões meramente emocionais, mas também porque são, simbolicamente ou não, referências musicais nas suas vidas. Refiro-me concretamente à música de filmes, de bandas desenhadas, de musicais e não menos importante, da música comercial que os jovens tão avidamente consomem. Sabendo não ser possível agradar a todos por igual, nem tão pouco ensinar por igual a todos, resta-me sempre a esperança de os ir conquistando, à medida que os trabalhos vão ganhando forma. E, para o conseguir com alguma eficácia pedagógica, nada como auscultar os seus quereres, as suas vontades e as suas tendências musicais. Cabe a mim, posteriormente, avaliar a exequibilidade ou não das suas sugestões e propostas. Será pois este conjunto de razões que igualmente explica a escolha do repertório neste projeto relatado e analisado. Repertório que, não é demais referir, fez parte das vivências musicais de centenas e centenas de alunos. Em sala de aula e em palco, foram eles que, em atos, gestos, atitudes, expectativas, emoções, deram o testemunho do significado da experiência

musical, estética, educativa e humana desenvolvida, não só aos que lhe são próximos, mas ao público em geral.

Concluo, por fim, dizendo que, apesar da redação deste documento ter sido importante para mim - especialmente por me ter ajudado a refletir e a verbalizar a minha ação e o meu trabalho que, como professor de música, fui capaz de reunir até hoje - julgo que a sua maior virtude não se encontra especialmente nalguma destas páginas. Talvez, sim, nas milhares de outras páginas que fui escrevendo em forma de música – os tantos arranjos que me propus fazer ao longo dos anos. Uma vida de um professor de piano, que a par desta função, se dedicou igualmente a uma outra causa, contribuindo com um conjunto de partituras únicas e exclusivas para as práticas da disciplina de Classes de Conjunto Instrumentais. E porque julgo que o repertório que criei e que consegui reunir até hoje é a verdadeira razão para a conceção deste documento, menciono de seguida mais alguns exemplos significativos e marcantes na história recente do CMSM, e que envolveram alunos das Classes de Conjunto num processo semelhante aos enunciados anteriormente:

- 2006 – 2007, D. Campbell – Robin Hood, O Musical;
- 2007 – 2008, V. Almeida – Improvisação sobre prelúdio nº 1 para piano em Lá m;
- 2008 - 2009, S. Prokofieff - *Montequios & Capuletos* op. 64 nº 1 (do bailado Romeu e Julieta);
- 2009 – 2010, J. Williams - Suite Harry Potter (1. *Hedwigs Theme*, 2. *A Winter Spell*, 3. *Aunt Marge´s Waltz*, 4. *A window to the Past*, 5. *Double Trouble*, 6. *Harry´s World*, 7. *Fawkes the Phoenix*);
- 2010 – 2011, C. Hoile e V. Gomes – *The Little Angel*, um Conto de Natal;
- 2012 - 2013, A. Mozart – A Flauta Mágica;
- 2013 -2014, J. Hanson & S. Pottle - Os Marretas (1. *Muppet Show*, 2. *The first time it happens*, 3. *Rainbow*, 4. *Man-ha, Man-ha*, 5. *Muppet Babies*, 6 *The Cooker*, 7. *La Cucaracha*, 8. *Muppet Show final*);

- 2014 -2015, K. Anderson – Frozen;
- 2015 – 2016, N. Silva, O. Rodrigues e V. Gomes - Projeto Waso – Ópera “O planeta em Risco” (integrado no âmbito do projeto *Write A Science Opera* com a participação de 4 turmas do articulado do Fontes Pereira de Melo);
- 2015 - 2016 – C. Saint Saens – O Carnaval dos Animais (1. *Introdução*, 2. *Marcha Royal do Leão*, 3. *O cisne*, 4. *Final*);

Deixo para a reta final da exposição deste trabalho uma sugestão que, em jeito de reflexão sobre empreendimentos e projetos a realizar no futuro, estou certo que poderia ajudar a consolidar e a incrementar as Classes de Conjunto no seio das atividades das escolas do ensino especializado da música: se bem que os meus arranjos não poderão em circunstância alguma resolver os problemas que de um modo transversal afetam a disciplina (particularmente no que diz respeito à ausência de repertório), poderiam, contudo, engrossar uma eventual lista de peças que pudesse estar disponível para a sua docência em todas as escolas onde tais práticas fazem parte da oferta educativa. Estando certo de que tantos outros professores no anonimato ou de forma expressa desenvolvem arranjos e obras semelhantes para as suas turmas que leccionam, seria da maior utilidade para a afirmação da disciplina centralizar todo o conjunto de iniciativas num website devidamente disponível e acessível. Uma ideia que não está fora dos meus projetos a realizar.

E, neste fecho de trabalho, enfim, de mais uma etapa de vida como estudante e professor, encontro uma frase emblemática que parece congrega o que efetivamente creio sentir sobre a minha contribuição para a causa da música e da educação. Sendo de alguém que dedicou uma vida e obra de doação à causa humana, a Madre Teresa de Calcutá, quero humildemente poder servir-me da mesma para finalizar metaforicamente este relato: *“por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”*.

Referências Bibliográficas

Arrans, A. (2002), *La práctica de grupo en el grado elemental : Programación de las atividades coletivas en este nivel. In Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas: Temario de la especialidad de violín.* Murcia: Máster ediciones, 235-255.

Azzara, C., Grunow, R. & Gordon, E. (1997), *Creativity in improvisation* (Vols. 1-2). Chicago: GIA Publications.

Cruvinel, F.(2004), Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical; uma trajetória de sucesso. In: *Encontro Nacional de Ensino Colectivo de Instrumento Musical*, 1, Goiânia – Goiás, 30-36.

Cruz, C. B. (1988), *Zoltan Kodály: Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical.* (56), 10 - 14

Dennis, B. (1973). *Experimental music in schools.* London: Oxford, University Press

Dennis, B. (1975). *Projects in Sound.* London: University Edition

Day, C. (2004), *A paixão pelo ensino.* Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora

Folhadela, P. (2000), *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho.* (Documento policopiado).

Fonseca, A. M. (2010), *Tertúlias Musicais: recordar 80 anos do Curso de Música Silva Monteiro.* Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

- Fonterrada, M. (1997), Murray Schafer, um olhar panorâmico. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* (94), 3 - 11.
- Godinho, J. C. (2009), *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca, 13.
<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>
- Gordon, E. (1999), *All about audiation and music aptitudes*. *Music Educators Journal*; 86 (2): 41 - 44
- Gordon, E. (2000), *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L.. (2002), *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Press
- Grunow, R., Gordon, E. & Azzara, C. (1997), *Developing musicianship*. Chicago: GIA Publications.
- Jenkins, K. (1998), *Eloise – an opera for young people*. London: Boosey Hawkes
- Lima, J. Á. (2002), *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- McPherson, G. E. (2005), From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*. Vol.33, 5 - 35.
- Mills, J. (2007), *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Mikus, J. (2013), *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

Monteiro, F (2011), O Piano: para uma pedagogia mais... pedagógica? Contemporânea? Não castrante?. Eduardo Lopes (Ed.), *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc.XXI*, Évora: Universidade de Évora, 45-62

Norton, C. (1995), *Latin Duets*. London: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Palheiros, G. (2009), *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca, 6 - 8.

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Paynter, J. (2000), Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* (196), 4 - 8

Paynter, J. & Aston, J. (1979), *Sound and silence. Classroom projects in creative music*, Cambridge: Cambridge University Press.

Perez, R. (2011), Colaboraciones I: Algunas cuestiones prácticas sobre la disciplina de clase de conjunto. Eduardo Lopes (Ed.), *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc.XXI*, Évora: Universidade de Évora, 116-128

Tansman, A. (1934), *Pour les Enfants*. Paris: Éditions Max Eschig

Tardif, M., & Raymond, D. (2000), Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21 (73). Campinas, 209 - 244.

Anexos

O material relativo aos anexos deste trabalho segue reunido num DVD onde constam partituras e gravações das obras aqui em estudo. Passo a referir os documentos disponíveis para consulta:

Partituras:

- 1. Spit & Polish - Eloise
- 3. Spoons – Eloise
- 20. Finale – Eloise

- Bolero um pequeno ensemble

- Petite Rêverie - Piano a 8 mãos com Flauta, Violino e Violoncelo
- Petite Rêverie - Piano a 8 mãos

Gravações:

- Vídeo - Eloise -Julho 2011
- Vídeo - Petite Rêverie - Concerto S^a Cecília 2015 no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga

Material de Divulgação (Ópera *Eloise*):

- Sinopse
- Cartaz publicitário 1
- Cartaz publicitário 2
- Plano de ensaios gerais

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro