



Universidade de Aveiro
2017

Departamento de Comunicação e Arte

MARIA DE
FÁTIMA
FONTE FERREIRA

APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS
EM A.T.C.: MODOS GREGORIANOS



Universidade de
Aveiro
2007

Departamento de Comunicação e Arte

MARIA DE
FÁTIMA
FONTE FERREIRA

APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS
EM A.T.C.: MODOS GREGORIANOS

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Sara Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus alunos.

o júri

presidente

Prof. Doutor Filipe Cunha Monteiro Lopes
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Rui Luís Nogueira Penha
Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (arguente)

Prof. Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Gostaria de agradecer à Professora Sara Carvalho a compreensão e confiança ao longo da orientação. Agradeço também aos alunos que participaram no workshop, pela disponibilidade e entusiasmo. Ao professor Nuno Jacinto, orientador cooperante, agradeço a simpatia e colaboração.

palavras-chave

Modos gregorianos, raga, música Hindustani, improvisação, A.T.C., comparação e contraste estilístico

resumo

O presente trabalho propõe uma abordagem complementar ao ensino dos modos gregorianos, que faz parte do programa do primeiro ano de Análise e Técnicas de Composição (A.T.C.). Ao invés da utilização dos modos estar circunscrita à música medieval e renascentista, pretende-se que os alunos adquiram uma visão mais global da utilização dos modos, incluindo a música Hindustani e a música tradicional portuguesa. Do ponto de vista da composição, enquanto que em A.T.C os modos servem de base à escrita de contraponto de espécies, neste estudo servem de base à improvisação, nos instrumentos dos alunos, seguindo o modelo da música Hindustani. Finalmente, explora-se a possibilidade de aplicar a mesma abordagem a outros conteúdos da disciplina.

keywords

Gregorian modes, raga, Hindustani music, improvisation, A.T.C, compare and contrast techniques

abstract

The present document proposes a complementary approach to gregorian **modes, part of the first year's programme in the subject** of Analysis and Composition Techniques (A.T.C.). Instead of confining the use of gregorian modes to medieval and renaissance music, we intend that the students acquire **a global vision of the modes' use, including Hindustani and traditional portuguese music**. While in A.T.C. the modes serve as basis to species counterpoint, in this study **they are used for improvisation, in the students' instruments**, following the model of Hindustani music. Finally, this approach is applied to other contents of the subject.

Índice

PARTE 1

Introdução	1
Revisão da literatura.....	3
1. O som antes do símbolo.....	3
2. Comparação e contraste estilístico.....	9
3. Composição semi-estruturada e improvisação.....	13
Metodologias.....	21
Planificação do Projeto.....	25
Implementação do Projeto.....	29
Fase 1.....	29
Fase 2.....	32
Fase 3.....	34
Discussão dos resultados.....	40
1. O som e o símbolo.....	40
2. Comparação e contraste estilístico.....	44
3. Composição semi-estruturada e improvisação.....	48
Aplicação a outros conteúdos de ATC.....	52
Conclusão.....	60
Bibliografia.....	62
Anexo I (inquéritos)	64
Anexo II (entrevistas).....	67
Anexo III (gravação da apresentação final)	73
Anexo IV (fotografias do workshop).....	74

PARTE 2

Relatório de Estágio.....	77
Descrição e caracterização da instituição de acolhimento	78
Caracterização dos intervenientes educativos.....	79
Plano de estágio	79
Planificação e Relatório das Aulas Lecionadas	80
Relatórios das Aulas Assistidas.....	87
Atividade Extracurricular	93

Índice de Tabelas

Tabela 1: Planificação do primeiro dia do workshop	26 e 27
Tabela 2: Planificação do segundo dia do workshop	27 e 28
Tabela 3: Síntese das respostas à pergunta 1 do inquérito	30
Tabela 4: Síntese das respostas à pergunta 2 do inquérito	31
Tabela 5: Síntese das respostas à pergunta 3 do inquérito	31
Tabela 6: Síntese das respostas à pergunta 1 da entrevista	35
Tabela 7: Síntese das respostas à pergunta 2 da entrevista	36
Tabela 8: Síntese das respostas à pergunta 3 da entrevista	38
Tabela 9: Síntese das respostas à pergunta 4 da entrevista	39

PARTE 1

Introdução

A disciplina de ATC faz parte do Curso Secundário de Música. No primeiro ano de ATC, os alunos já receberam pelo menos cinco anos de educação musical formal (para além da disciplina de iniciação musical e eventuais experiências de educação musical informal).

A palavra “composição” apenas surge no sexto ano de estudos, dando a impressão de que antes não possuíam habilitações suficientes sequer para se iniciarem nessa prática. Certamente alguns alunos experimentam improvisar um pouco “por conta própria”; talvez até toquem em bandas; mas não num contexto facilitado ou validado pela escola.

Quando finalmente iniciam a disciplina de ATC, pelo menos parte dos alunos tem expectativas que a disciplina os ajude a criar a sua própria música. No entanto, começam rapidamente a perceber que composição livre ocorrerá apenas no último ano de estudos na escola, correspondendo também ao último (e terceiro) ano de ATC.

Nos dois primeiros anos da disciplina, terão à sua frente uma série de exercícios tipificados. No caso de ATC 1, o professor apresenta cada espécie de contraponto, dando as regras correspondentes. O aluno copia o cantus firmus, e realiza a linha de contraponto, escrevendo-a no caderno. Por vezes pode nem chegar a ouvir o resultado; se o ouve, provavelmente será apenas quando o exercício já está pronto. Talvez se rebele com as regras apresentadas – a tirania das quintas e oitavas paralelas! – dizendo “mas soa bem”; no entanto, o exercício tem um carácter académico, e o professor tem que corrigir, justificando como pode a prevalência das regras sobre o ouvido e gosto do aluno.

Além do contraponto, escrevem-se também melodias em modos antigos, seguindo modelos da música gregoriana - sem ritmo, com regras para os saltos. A sua execução segue a mesma ordem do contraponto: primeiro são apresentadas as regras ou modelo, a melodia é escrita no papel, e no final é eventualmente cantada ou tocada ao piano.

Ao longo da disciplina, a sequência do trabalho mantém-se: começa-se pela apresentação das regras, passando para a escrita no papel, terminando com uma eventual interpretação (vocal ou instrumental).

Mas será exclusivamente assim que um compositor compõe - sem uma fonte sonora e com regras definidas à partida?

Sem dúvida pode ser estimulante tirar o máximo partido das limitações dadas. Não só porque a resolução do exercício trará aprendizagens necessárias, mas também por um eventual prazer de “resolver o enigma” (por exemplo, chegar ao final do contraponto sem quebrar uma única regra). No entanto, ao limitar os exercícios de composição a um enquadramento estilístico correspondente ao período estudado, e à observação das regras propostas, podemos estar a dificultar o envolvimento da imaginação e gosto musicais individuais de cada aluno.

Por outro lado, ao querer evitar o “caos” de logísticas mais complexas - por exemplo trazer os instrumentos para a aula - podemos estar também a impedir a composição através do som real, além de desperdiçar oportunidades de aprendizagem em grupo e de interligação entre a prática instrumental do aluno com a disciplina de ATC.

Tal como o momento musical que estamos a atravessar no início do segundo milénio, a imaginação musical pode também ser extremamente rica, divergente, caótica.

Este estudo reflete sobre uma tentativa de a trazer para a aula, guiando-a com cuidado – insistindo em não a deixar de fora. Podem surgir elementos “fora do estilo”, sem forma ou incoerentes. Não obstante, creio que passo a passo o aluno pode criar ajustes entre questões de estilo, juízos estéticos e a música que faz espontaneamente.

Revisão da Literatura

1. O som antes do símbolo

Como descreve George Odam (2001), nem sempre a **experiência sonora real** tem no ensino de música um lugar de destaque. Um dos motivos é a substituição do som pela **notação**: “Somehow the very act of teaching can seem to push real musical experience into the background. Too often the symbols we use appear to get in the way of the sounds they represent; sometimes they replace them altogether.” (Odam 2001, v)¹

Ainda para Odam, ao contrário de outras culturas cujos processos de ensino-aprendizagem se baseiam quase unicamente na transmissão oral, com pouca necessidade de registo escrito, no Ocidente estes processos seguem a tendência geral da necessidade de escrever tudo e de apoiar a informação na escrita verbal ou musical.

No ensino da música, uma decisão muito importante que tem sido amplamente debatida diz respeito ao **momento certo de introduzir notação** na aprendizagem de um instrumento. Uma perspectiva, conhecida como “som antes do símbolo”, defende que o aluno deve focar-se na experiência prática e sonora da música antes da introdução da notação, ou seja, deve começar por tocar e ouvir música sem o intermédio da escrita musical. No artigo “From Sound to Sign” (2002) são referidos vários defensores do princípio “som antes do símbolo”, como por exemplo Bamberger:

“Asking beginners to focus on notation too early, according to Bamberger (1996), means asking them to “put aside their most intimate ways of knowing-figures, felt paths, context and function”. Too early an emphasis on notation can therefore lead to a decreased aural sensitivity to the natural unified patterns that children spontaneously observe when listening to music.” (McPherson & Gabrielsson, 105)²

¹ “De algum modo, o próprio ato de ensinar parece empurrar a experiência musical real para um plano secundário. Com muita frequência, os símbolos que usamos parecem obstruir o caminho dos sons que representam; por vezes substituem-nos por completo.” (Odam 2001, v)

² “Pedir aos iniciantes para focar em notação demasiado cedo, de acordo com Bamberger (1996) significa pedir-lhes para “colocar de lado as suas formas mais íntimas de conhecer, caminhos pressentidos, contexto e função.” Uma ênfase prematura na notação pode levar então a uma diminuição da sensibilidade auditiva

Nesta mesma linha encontra-se Mainwaring (McPherson & Gabrielsson, 103), defendendo que a forma mais musical de ensinar um instrumento é relacionar continuamente som e ação física. Assim, os alunos devem reproduzir canções simples por ouvido antes de lerem estas canções a partir da notação.

Apesar dos muitos encorajamentos teóricos que enfatizam a importância de se tocar de ouvido antes de introduzir a notação, “A curious contradiction in music pedagogy is that teaching practice is often in conflict with theories of instrumental teaching about how to introduce notation to a child.” (McPherson & Gabrielsson, 99)³

No caso específico da **composição**, a questão que se coloca refere-se também à ordem das atividades: o compositor cria a partir do som real ou começa por escrever as notas num papel? Se a tendência de colocar a notação antes do som tem sido associada ao ensino da música em geral, a composição parece ainda mais dependente do registo escrito:

“(…) and the working model of the practice of the composer has for a long time been that of someone writing things down. There is a modern notion that the very best practice of composing is in isolation and in silence, committing to paper what is heard within the head. However, in other fields of music, practice differs.” (Odam 2001, 43)⁴

Que papel deve então desempenhar a notação durante a criação musical? Para Odam, o princípio a seguir é o da necessidade. Antes de mais deve saber-se o que se quer registar, e em seguida procurar a forma adequada: “(…) musicians notate what they need, when they need it and in the most convenient form. Indeed, this was the basis of figured bass in

para os padrões unificados naturais que as crianças observam naturalmente quando ouvem música” (McPherson & Gabrielsson, 105)

³ “Uma contradição curiosa na pedagogia musical é que a prática de ensino está frequentemente em conflito com teorias sobre o ensino de instrumentos sobre como introduzir notação a uma criança.” (McPherson & Gabrielsson, 99)

⁴ “(…) e o modelo da prática do compositor tem sido por longo tempo o de alguém a escrever as coisas. Há uma noção moderna que a melhor prática para compor é em isolamento e silêncio, confiando ao papel aquilo que é ouvido na cabeça. No entanto, noutros campos da música, a prática é diferente.” (Odam 2001, 43)

the Baroque. Need is the key word, and teacher must bear this principle in mind.” (Odam 2001, 43)⁵

Isto significa que **o som vem primeiro**; o que vai ser notado deveria estar antes firmemente memorizado. Nas palavras de Odam, “establishing aural memory and forming aural concepts before any symbolization is attempted and then making certain that the symbols and the sound interact in the head”. (Odam 2001, 53)⁶

No caso da **análise**, este princípio – som antes da notação – implica a necessidade de ouvir a música várias vezes:

“Simple repetition, allowing the brain to absorb what it needs in time, is not a favoured method of access of information in our society. Today speed is of the essence, and we always seek for short cuts. In learning about music the less we repeat the actual music in time, the more we rely on reading information about it. This can be in the form of written words or music notation. In both cases the reception and absorption of such information is through the left brain, whereas the absorption of music in performance in time is accessed through the right brain.” (Odam 2001, 21)⁷

É preciso lembrar que, numa primeira audição, ouvimos uma peça essencialmente como som. Podemos apreender formas gerais, memórias curtas de aspetos ou padrões, mas dificilmente conseguiremos analisar logicamente o que ouvimos. A análise precisa do auxílio da memória, construída através de audições repetidas (2001, 24). Odam sugere também que, ao insistirmos no uso da memória através da repetição, estamos a potenciar a própria capacidade de apreciar música. Através do reconhecimento de padrões e

⁵ “(...) os músicos registam o que precisam, quando precisam e na forma mais conveniente. Na verdade, esta era a base do baixo cifrado no Barroco. Necessidade é a palavra-chave, e o professor deve ter este princípio em consideração.” (Odam 2001, 43)

⁶ “estabelecer memória auditiva e formar conceitos auditivos antes que seja tentada qualquer simbolização e depois certificar-se que os sons e símbolos interagem mentalmente.” (Odam 2001, 53)

⁷ “Simples repetição, permitindo tempo ao cérebro para absorver o que precisa, não é o modo de acesso à informação preferido na nossa sociedade. Hoje em dia a rapidez é essencial, e estamos sempre à procura de atalhos. Na aprendizagem de música, quanto menos repetimos a música real, mais dependemos da leitura de informação sobre ela. Esta pode ser na forma de palavras escritas ou notação musical. Em ambos os casos, a receção e absorção dessa informação efetua-se através do hemisfério esquerdo, enquanto a absorção de música no tempo de execução é acedida através do hemisfério direito”. (Odam 2001, 21)

características musicais entramos gradualmente no jogo de satisfação e frustração de expectativas, tornando mais provável a fruição e envolvimento estético:

“Schoenberg once suggested that no new music can possibly be beautiful on first acquaintance. (...) Even if all we bring to listening to a piece of music is the memory of having heard it before, our attitude towards it will be altered by the existence of that memory, making us more able to make sense of it and to receive some positive aesthetic experience. Enjoyment of music is very much dependent on the ability of the memory to hold the information and to recognize patterns and sounds which have been heard before. It also depends on a high level of expectation being raised and gratified.” (Odam 2001, 92)⁸

Portanto, o primeiro princípio defendido por Odam é que a música precisa ser ouvida para ser compreendida. Assim, não só é essencial ser criterioso com a qualidade das gravações utilizadas, mas também repetir a audição, de forma que a memória seja ativada e possa contribuir para uma análise e apreciação baseada na experiência sonora. Odam adverte ainda para os efeitos secundários do estudo de música baseado em notação e palavras, que além de potencializar falsos julgamentos sobre a música em questão, impossibilita o aluno de interligar a sua experiência pessoal da música com o que aprende sobre ela:

“To study music without hearing it and listening to it can lead to lack of sensitivity to music, to false judgements about it and to faulty perceptions of it. Above all it can produce students at the end of the education system who are frustrated by their own lack of fundamental musical skills and who find difficulty in synthesizing their personal experience of music with what they have been taught.” (Odam 2001, 26)⁹

⁸ “Uma vez, Schoenberg sugeriu que nenhuma música nova pode ser bela num primeiro contacto. (...) Ainda que tudo o que levamos para a audição de uma peça de música seja a memória de a ter já ouvido antes, a nossa atitude perante ela será alterada pela existência dessa memória, tornando-nos mais capazes de a compreender e de receber alguma experiência estética positiva. A apreciação de música está muito dependente da capacidade da memória de reter a informação e de reconhecer sons e padrões ouvidos anteriormente. Também depende da elevação e gratificação de um grande nível de expectativas.” (Odam 2001, 92)

⁹ “Estudar música sem a escutar ativamente pode levar a uma falta de sensibilidade para a música, falsos julgamentos e percepções incorretas sobre música. Sobretudo pode produzir estudantes no final do percurso educativo que estão frustrados pela sua própria falta de habilidades musicais fundamentais e que

Odam coloca o professor no “fio da navalha”: deve recordar-se dos limites da linguagem, incapaz de representar a música, mas simultaneamente tem a função de guiar a audição, para que possa ser produtiva: “Teachers only have language as their main source of communication, but language is antipathetic to the musical experience and cannot contain it.(...) At the same time we must guard against passive musical experience (...)” (Odam 2001, 32)¹⁰

Na **audição repetida**, devem-se evitar duas tentações: a primeira seria limitar a audição à procura de correspondências entre o som e imagens visuais, eventos ou histórias. Nesse caso a música representaria apenas um estímulo para a fantasia. A segunda tentação seria a concentração em aspetos técnicos como afinação, acústica, etc. (2001, 95) Como orientar então a audição? Numa primeira fase, o objetivo seria guiar o aluno no sentido de discriminar os elementos constituintes da música. Por exemplo, atentar nas durações das frases e comparar a sua estrutura; identificar motivos repetidos; procurar surpresas; procurar ritmos específicos (2001, 94). A intenção é equilibrar uma audição mais subjetiva e pessoal com a capacidade de analisar e discriminar conceitos musicais. Esta capacidade torna o ouvinte “prepared for what might happen and to be pleased when it does and surprised when it doesn’t.” (2001, 95)¹¹

Numa segunda fase, o objetivo seria ajudar o aluno a compreender como os elementos constituintes da música são utilizados para produzir efeitos e estilos muito variados. A escolha do repertório assentaria na **comparação e contraste entre culturas e estilos musicais**, enfatizando semelhanças e notando as diferenças, de forma a isolar as características que são particulares de cada peça, compositor, género ou estilo (2001, 95). Odam sugere por exemplo a comparação entre um sitarista de música clássica indiana com uma suite para violoncelo solo de Bach (2001, 95).

encontram dificuldades em sintetizar a sua experiência pessoal da música com o que lhes ensinaram.” (Odam 2001, 56)

¹⁰ “Os professores apenas têm a linguagem como principal fonte de comunicação, mas a linguagem é adversa à experiência musical e não a pode conter. (...) Simultaneamente, devemo-nos prevenir contra a experiência musical passiva (...)” (Odam 2001, 32)

¹¹ “preparado para o que poderá acontecer e para ficar alegremente surpreendido quando não acontece.” (2001, 95)

Finalmente, a audição deve idealmente ser complementada a uma ação prática: “The best experiences will always be found through strategies that link listening with doing in some way, either performing or composing or both.” (Odam 2001, 95)¹²

Termino este ponto com uma associação livre entre música e literatura. Os problemas de se intermediar a relação com o som real através de explicações verbais e notação, poderão ter um paralelo nos problemas de se intermediar a leitura de um clássico com explicações ou críticas sobre ele, tal como explica Italo Calvino:

“A leitura de um clássico deve dar-nos qualquer surpresa em relação à imagem que tínhamos dele. Por isso nunca será suficiente recomendar a leitura direta de textos originais evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários e interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer compreender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais que este; aliás, fazem tudo para fazer crer o contrário. Há uma inversão de valores muito difundida pela qual a introdução, o aparato crítico e a bibliografia são usados como uma cortina de fumo para ocultar o que tem a dizer o texto e que só pode dizê-lo se o deixarem falar sem intermediários que pretendam saber mais que ele. Podemos concluir que: um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles.” (Calvino 2015, 12)

2. Comparação e contraste estilístico

Há várias perspectivas sobre a escolha do repertório para o ensino da música. Uma assenta numa sequência cronológica, colocando a ênfase no passado.

Para Ross (2010), esta ênfase no passado constitui uma das associações mais comuns relativas à música clássica:

¹² “As melhores experiências serão sempre encontradas em estratégias que relacionam a audição com o fazer de alguma forma, quer interpretando ou compondo ou ambos.” (Odam 2001, 95)

“Quando ouvem a palavra “clássica”, muitos só pensam em “morta”. A música é descrita em termos de sua distância do presente, da sua diferença da massa. Não surpreende que as histórias sobre a sua morte iminente sejam comuns. [...] O pianista Charles Rosen observou com sabedoria: “A morte da música clássica talvez seja sua tradição viva mais antiga” (Ross 2010, 20).

Uma outra abordagem, alternativa à cronológica, é apresentada por Odam, chamada de “**compare and contrast techniques**” (2001, 100). Aqui, a introdução ao estilo barroco é feita através da audição de uma peça barroca (Music for the Royal Fireworks de Handel) e de uma peça moderna. Esta **audição paralela** é acompanhada por imagens projetadas de dois edifícios da cidade dos alunos – um pertencente ao período barroco, e outro moderno. O objetivo é que os alunos sejam capazes de discriminar, quer na música quer nas imagens, o que é igual e o que é diferente (2001, 101). Assim, as questões colocadas pelo professor devem guiar uma audição focada em discriminar diferentes tratamentos de um elemento musical específico (melodia, textura,...):

“The intentions behind such questions are to encourage the exploration of materials by finding out what is common and what is not and, by doing so, isolating those essential elements that are peculiar to a particular composer, work, genre and style.” (Odam 2001, 100)¹³

Portanto, em vez do princípio da continuidade – apresentando por exemplo várias peças do período barroco – escolheu-se o princípio do contraste, de forma a salientar as características específicas da música barroca.

Dentro desta linha, Howard, no livro “Aprendendo a compor” (1991), aborda a composição de forma **temática**: cada capítulo é dedicado a um aspeto musical, como timbre, forma, textura, melodia, tempo, incluindo propostas de exercícios de composição. No capítulo “Tempo”, por exemplo, ilustra o mesmo aspeto (subdivisão binária e ternária) com

¹³ “As intenções por trás dessas questões são o encorajamento da exploração de materiais descobrindo o que é comum e o que não é e, através disso, isolar aqueles elementos essenciais que são peculiares de um compositor específico, peça, género e estilo.” (Odam 2001, 100)

exemplos de Bartók, música indiana e Leonard Bernstein. Para demonstrar a alternância entre som e silêncio numa peça musical, escolhe peças de Debussy (“Jeux de Vagues”), Charles Ives (“The fourth of July”), Haydn (“Sinfonia nº100”) e Schoenberg (“Seis pequenas peças para piano”).

Wilkins, em “Creative Music Composition” (2006) revela também uma abordagem comparativa, transversal no tempo e no espaço. Expõe o parâmetro “counterpoint” com exemplos de Machaut, Dufay, Josquin des Près, tal como de Peter Maxwell Davies (Missa L’homme armé, 1971); sobre a fuga, explica que “In a tribute to J. S. Bach, Stravinsky imitates a baroque fugal exposition at the start of Movement II of his Symphony of Psalms.” (Wilkins 2006, 86)¹⁴

No ponto 2.1 explora-se a possibilidade de aplicar este mesmo método – “compare and contrast techniques” – de forma a incluir não só repertório moderno mas também exemplos exteriores à música clássica.

A noção mais ampla de *clássicos*: inclusão de outros estilos e géneros musicais

“Recordemos que a música clássica foi a música popular dos tempos passados.”
maestro Gustavo Dudamel, entrevista ao El País

“From Machaut to Beethoven, modern music was essentially the only music, bastered about in a Marketplace that resembled pop culture.”
(Ross 2010, 10)¹⁵

Para abordarmos a possibilidade de inclusão de outros estilos e géneros musicais, será necessário debruçarmo-nos primeiro sobre o conceito de clássico.

¹⁴ “Numa homenagem a J. S. Bach, Stravinsky imita uma exposição de fuga barroca ao início do Movimento II da sua Sinfonia dos Salmos.” (Wilkins 2006, 86)

¹⁵ “Desde Machaut a Beethoven, a música moderna era essencialmente a única música, vulgarizada num mercado que se assemelhava à cultura pop.” (Ross 2010, 10)

No seu livro “Porquê ler os clássicos”, Italo Calvino propõe 14 definições para o termo clássico. Um dos aspetos de que fala é a *ressonância cultural*:

“Creio que não preciso de me justificar se uso o termo “clássico” sem fazer distinções de antiguidade, estilo ou autoridade. O que distingue o clássico no discurso que estou a fazer talvez seja apenas um **efeito de ressonância** que tanto vale para uma obra antiga como para uma moderna mas já com o seu lugar numa **continuidade cultural**.” (Calvino 2015, 13).

Se utilizarmos este critério da ressonância e continuidade cultural para definir o que é considerado clássico, poderemos talvez reconhecer outros clássicos na música, para além do repertório comumente incluído nesta “etiqueta”. Neste sentido, Ross, em “Listen to this”, refere-se aos vários estágios por que passa cada estilo de música, alternando experimentalismo com conservadorismo (estabelecimento de um cânone). Conclui dizendo “All music becomes classical music in the end. Reading the histories of other genres, I often get a funny sense of déjà vu. The story of jazz, for example, seems to recapitulate classical history at high speed. (...) The same progression worms its way through rock and roll.” (Ross 2010, 17)¹⁶

Ross prossegue expondo diversas circunstâncias atuais em que as barreiras de estilo – entre a música clássica e a não clássica – são atenuadas ou ultrapassadas. Fala especificamente de um modo comum de ouvir música - o “**shuffle**”, proporcionado por aparelhos como iPod, em que se ouve música de uma multiplicidade de estilos e origens por uma ordem aleatória, não escolhida pelo ouvinte (2010, 18). O “shuffle” resulta do acesso que existe a uma enorme variedade de música, e também de um modo de ouvir que considera pouco relevante o estilo musical (pop, tradicional, clássica...) e se concentra noutros aspetos.

“A lot of younger listeners seem to think the way the iPod thinks. They are no longer so invested in a single genre, one that promises to mold their being or save the world. This

¹⁶ “Toda a música se torna música clássica no final. Lendo as histórias de outros géneros, tenho frequentemente uma sensação curiosa de déjà vu. A história do jazz, por exemplo, parece recapitular a história clássica em alta velocidade. (...) A mesma progressão desbrava o seu caminho através do rock and roll.” (Ross 2010, 17)

gives the lifestyle disaster classed “classical music” an interesting new opportunity. (...) The borders between “popular” and “classical” are becoming creatively blurred” (Ross 2010, 19)¹⁷

No seguimento desta definição mais ampla do termo “clássico”, e de uma audição não limitada por barreiras de estilo musical, será possível encontrar critérios (que não o modo “shuffle”!), para se incluir nas aulas de ATC música de outros estilos e origens?

Seguindo a proposta anterior de Odam (“Compare and contrast techniques”), um critério possível para esse paralelismo poderia residir na **partilha de um elemento musical específico**.

Um exemplo desta partilha é dado por Wilkins em “Creative Music Composition”. Wilkins (2006) começa por enumerar os elementos constituintes da música:

“The components, or parameters, of a musical style comprise the following elements: **Rhythm** (pulse); **Pitch** (line, melody; horizontal); **Counterpoint** (addition of horizontal lines, creating verticals); **Harmony** (conglomerate of vertical pitches); **Timbre** (individual sounds); **Texture** (counterpoint, combination of timbres)” (Wilkins 2006, 45)¹⁸.

Sob o parâmetro “pitch” faz uma comparação entre os modos antigos e os 10 tipos de escalas encontrados na música clássica Hindustani (norte da Índia):

“I Kalyána is the same as the Lydian mode; II Bilával is the same as the Ionian mode (which became the Major scale); III Khammája is the same as the Mixolydian mode; V Bhairaví is the same as the Phrygian mode; VI Ásávarí is the same as the Aeolian mode; X Káfí is the same as the Dorian mode” (Wilkins 2006, 62)¹⁹.

¹⁷ “Muitos ouvintes mais novos parecem pensar da mesma forma que o iPod. Já não estão tão concentrados num único género, que prometa moldar o seu ser ou salvar o mundo. Isto dá ao desastrosos estilo de vida classificado como “música clássica” uma nova oportunidade interessante. (...) As fronteiras entre “popular” e “clássico” estão a tornar-se criativamente esbatidas” (Ross 2010, 19)

¹⁸ “Os componentes, ou parâmetros, de um estilo musical, incluem os elementos seguintes: Ritmo (pulsação); Altura (linha, melodia; horizontal); Contraponto (adição de linhas horizontais, criando verticais); Harmonia (aglomerado de alturas verticais); Timbre (sons individuais); Textura (contraponto, combinação de timbres)” (Wilkins 2006, 45)

¹⁹ “I Kalyana é o mesmo que o modo Lídio; II Bilaval é o mesmo que o modo Jónio (que se tornou na escala maior); III Khammája é o mesmo que o modo Mixolídio; V Bhairavi é o mesmo que o modo Frígio; VI Ásávari é o mesmo que o modo Eólio; X Káfí é o mesmo que o modo Dórico” (Wilkins 2006, 62)

Portanto, sobre tendo por base um caso particular da utilização de alturas – os modos gregorianos – Wilkins estabeleceu um paralelo com as escalas dos ragas da música Hindustani.

George Odam fala também da importância de incluir a música “**vernácula**” do aluno, ou seja, a sua linguagem musical comum: “Teachers should always start from where the students are and must establish which of those styles are well known and popular.” (Odam 2001, 72)²⁰ Acrescenta ainda que o envolvimento desta linguagem musical que lhes é familiar tem um papel determinante no desenvolvimento da composição: “(...) their own individual creative work can only stem from the musical language with which they feel comfortable.” (Odam 2001, 70)²¹

Sobre a necessidade da **comparação e diversidade como meio de compreensão**, diz Calvino:

“Os clássicos servem para compreender **quem somos e aonde chegámos** e por isso os italianos são indispensáveis precisamente para os compararmos com os estrangeiros, e os estrangeiros são indispensáveis precisamente para os compararmos com os italianos.” (Calvino 2015, 16)

3. Composição semi-estruturada e Improvisação

Neste ponto gostaria de refletir sobre dois aspetos:

- 3.1) O lugar dos exercícios semi-estruturados no ensino de composição
- 3.2) A improvisação instrumental

3.1) O lugar dos exercícios semi-estruturados no ensino de composição

²⁰ “Os professores deveriam sempre começar do ponto onde estão os alunos e devem perceber quais os estilos que são bem conhecidos e populares.” (Odam 2001, 72)

²¹ “(...) O seu trabalho criativo individual pode apenas florescer a partir da linguagem musical com a qual se sentem confortáveis.” (Odam 2001, 70)

Odam (2001) defende a alternância de exercícios de composição com diferentes níveis de estruturação, de forma a despertar ou ativar diferentes capacidades nos alunos:

“Care must always be taken to balance composing activities between those which could be seen as “closed” activities, intended to give practice in technique and exercise in the logics of music, and those which could be called “open” activities, where the imagination and macro-thinking powers of children are most challenged. Closed activities emphasize left-brain technical learning and provide a very limited and supported set of circumstances, whereas the open activities provide imaginative stimulus for the right brain in circumstances designed also to maximize the left-brain technical experience gained.” (Odam 2001, 75)²²

No artigo “Teaching ensembles to compose and improvise” (1997), Maud Hickey sugere que se dêm exercícios de composição mesmo aos alunos iniciantes em instrumento. Assim, do ponto de vista de aprendizagem do instrumento, o autor deixa claro que não é necessário adquirir um determinado grau de domínio técnico para que o aluno se possa iniciar na composição.

Este autor dá também exemplos de exercícios semi-estruturados focados num aspeto musical específico:

“Teachers can ask students to compose a song using new concepts that are introduced in their lessons or classes. Numerous concepts and terms can be taught and reinforced in this way, such as syncopation, staccato, rondo form, theme and variation, mixed meter, and so forth” (Hickey 1997, 19)²³.

²² “Deve sempre ter-se cuidado em equilibrar atividades de composição entre aquelas que podem ser vistas como atividades “fechadas”, que pretendem dar prática na técnica e exercício nas lógicas da música, e aquelas que poderiam ser chamadas atividades “abertas”, onde a imaginação e capacidades de pensamento macro das crianças são mais desafiadas. As atividades fechadas enfatizam a aprendizagem técnica do hemisfério cerebral esquerdo e proporcionam um conjunto de circunstâncias muito limitado e apoiado, enquanto que as atividades abertas proporcionam estímulo imaginativo para o hemisfério direito em circunstâncias desenhadas para maximizar também a experiência técnica do hemisfério esquerdo adquirida.” (Odam 2001, 75)

²³ “Os professores podem pedir aos alunos para comporem uma canção usando novos conceitos que são introduzidos nas suas aulas. Numerosos conceitos e termos podem ser ensinados e reforçados desta forma, tais como síncopas, staccato, forma rondó, tema e variação, métrica mista, e assim por diante” (Hickey 1997, 19)

Estes exercícios podem tomar a forma de enunciado que o aluno completa seguindo a ideia expressa:

“When a new rhythm or meter (such as a dotted quarter note or 6/8 time) has been introduced in class, students can be asked to create a "rhythm song" that uses the rhythm or meter they are studying. Again, students should be provided with a template (perhaps containing the first two measures) and then asked to fill out the rest of the measures.”(Hickey 1997, 19)²⁴.

3.2) A improvisação instrumental

Tal como foi falado no primeiro capítulo *O som antes do símbolo*, Odam defende a importância de darmos oportunidades aos alunos para comporem a partir do som real, e não somente a partir da notação musical:

“Action research has proved time and again that, when students are able to resort to keyboards or other sound sources, and therefore to engage their ear as well as their memory as arbitre, the standard of work improves greatly.” (Odam 2001, 71)²⁵

A composição a partir da experimentação instrumental está em linha com as práticas de muitas culturas musicais de tradição oral, onde “Aural memory is capitalized from the earliest age through imitation and development of technique and there is no strongly defined role-difference between performer and composer.” (Odam 2001, v)²⁶ Azzara (1999) lembra que antes da especialização da cultura contemporânea, “In many instances, the performer, improviser, and composer were the same person. Although these

²⁴ “Quando um novo ritmo ou métrica (tal como semínima com ponto ou compasso 6/8) foi introduzido na aula, pode-se pedir aos alunos para criarem uma “canção do ritmo” que utiliza o ritmo ou métrica que estão a estudar. Novamente, os alunos deveriam ser providos de um modelo (contendo talvez os primeiros dois compassos) sendo-lhes depois pedido para preencherem o resto dos compassos.” (Hickey 1997, 19)

²⁵ “A investigação-ação tem provado frequentemente que, quando os alunos podem recorrer a teclados ou outras fontes sonoras, e assim envolver o arbítrio dos seus ouvidos tal como da sua memória, a qualidade do trabalho melhora muito.” (Odam 2001, 71)

²⁶ “A memória auditiva é aproveitada desde a idade mais precoce através de imitação e desenvolvimento de técnica e não há uma diferença de papel acentuada entre músico e compositor.” (Odam 2001, v)

comprehensive skills are readily observed in today's jazz musicians, Bach, Mozart, and Beethoven were exuberant improvisers." (Azzara 1999, 21)²⁷

Uma forma possível de aplicar este princípio de "sound before symbol" e de atenuar a diferença entre intérprete e compositor, nas aulas de ATC, seria então a **improvisação em grupo**.

Azzara (1999) lembra a **definição** de improvisação presente no dicionário de música Grove – "the art of thinking and performing music simultaneously" - e faz um paralelo entre improvisação e a expressão não preparada de ideias numa linguagem. Enfatiza também o papel fundamental desempenhado pelas restrições nos modelos de improvisação:

"Improvisation involve specific guidelines that provide a framework for the performer – for example, the tonality, the harmonic progression, the meter, and the form of the music. Challenging these "restrictions" by playing inside and outside of them results in creative improvisation." (Azzara 1999, 22)²⁸

A interação entre as restrições proporcionadas pelos modelos com a novidade da resposta presente no ato de improvisar é também referida no estudo "Improvisation as real-time thinking", onde a improvisação é vista como "an inherited biological predisposition, common to all living organisms capable of converting knowledge and doubt into adaptive action, to mix together a partly fresh contingency with general lessons previously learned." (Eugene and Stead 2006, 330)²⁹ Dito de uma forma ainda mais sintética, "Improvisation means that, within guidelines, individuals spontaneously express their musical ideas." (Azzara 1999, 24)³⁰

²⁷ "Em muitos casos, o intérprete, improvisador, e compositor eram a mesma pessoa. Embora estas capacidades abrangentes sejam prontamente observadas nos músicos de jazz de hoje, Bach, Mozart e Beethoven eram improvisadores exuberantes." (Azzara 1999, 21)

²⁸ "A improvisação envolve orientações específicas que fornecem uma estrutura ao músico – por exemplo, a tonalidade, a progressão harmônica, a métrica, e a forma da música. Desafiar estas "restrições" tocando dentro e fora delas resulta na improvisação criativa." (Azzara 1999, 22)

²⁹ "Uma predisposição biológica herdada, comum a todos os organismos vivos capazes de converter conhecimento e dúvida em ação adaptativa, misturando uma contingência parcialmente nova com aprendizagens gerais prévias." (Eugene and Stead 2006, 330)

³⁰ "A improvisação significa que, dentro de orientações, os indivíduos expressam espontaneamente as suas ideias musicais." (Azzara 1999, 24)

Os **benefícios** da improvisação na aprendizagem musical têm sido amplamente investigados. Para Merrill Bradshaw, um destes benefícios é capacidade que a improvisação tem de despertar e empregar toda a musicalidade latente: “We call it “instant musicianship”, not because it creates musicianship where none existed before, but because it creates a situation where a student has to call forth all his or her resources and use them instantly.” (Bradshaw 1980, 113)³¹ Outro benefício prende-se com o facto de que o estímulo para a produção musical seja *outro som* e não um estímulo verbal em forma de palavras. Enquanto que nas atividades de composição habituais da sala de aula o estímulo são as palavras do professor, e o resultado são notas escritas, na improvisação o estímulo é o som produzido por um colega, e o resultado é outro som que idealmente se articula com o anterior (Bradshaw 1980, 114). Esta articulação implica que o aluno seja capaz de entender e reagir ao que ouve: “He or she has to listen carefully to what the others are doing and analyze it instantly in terms of its energy, rhythm, direction, and dynamics.” (Bradshaw 1980, 114)³²

Os **objetivos** da improvisação podem também ser muito diversos, como por exemplo o relaxamento da rigidez dos exercícios – “Some would use it as an escape from discipline, being willing to accept anything that “happens”.” (Bradshaw 1980, 114)³³ Por outro lado, para os músicos de jazz a improvisação é o objetivo final, requerendo muitos anos de disciplina e prática rigorosa (1980, 114). Outra possibilidade é a improvisação alinhar-se com a abordagem centrada nos elementos constituintes da música. Nesse sentido, diz Bradshaw:

“For us it is a tool that enables a student to explore some important concepts that we are trying to teach: how the gestures of a composition fit together to make a whole, what role various parts of a texture may play in giving life to music, **how to recognize pitch, timbre,**

³¹ “Chamamos-lhe “musicalidade instantânea”, não porque a origina onde nada existia, mas porque cria uma situação onde o aluno tem que invocar todos os seus recursos e usá-los instantaneamente.” (Bradshaw 1980, 113)

³² “Ele ou ela tem que ouvir atentamente o que os outros fazem e analisá-lo instantaneamente em termos da sua energia, ritmo, direção e dinâmica.” (Bradshaw 1980, 114)

³³ “Alguns utilizariam-na como um escape da disciplina, estando dispostos a aceitar tudo o que “acontece”.” (Bradshaw 1980, 114)

duration, color, texture, and so on. Many of these terms are not well defined or are distorted in verbal language. But improvising in response to the perceived patterns of music spontaneously created by their classmates helps students feel their way into some of the parts of music that are too subtle to be verbalized.” (Bradshaw 1980, 114)³⁴

Nesta linha apontada por Bradshaw, o artigo “Using Improvisation as a Teaching Strategy” (2006) fornece também exemplos de atividades de improvisação baseadas em conceitos musicais:

“Which improvisation activity is planned depends on the objective of the lesson or rehearsal. For example, if the new concept is cadence or tonic and dominant, then you would work with students to identify places in the repertoire where dominant or tonic cadences occur and have them play those excerpts. For improvisation on that concept, give the students the chord pitches to choose from for tonic and dominant, set out a harmonic background, and let students create short cadential frases from the notes available.” (Riveire 2006, 44)³⁵

Assim, através da improvisação centrada num novo conceito introduzido na aula, o aluno teria espaço para o explorar de um ponto de vista mais prático, potenciando a sua **apropriação**. Riveire sublinha:

“(…) the importance of giving a child time to play with or manipulate an idea or skill to deepen and personalize his or her understanding of it. We find this idea in Orff-Schulwerk

³⁴ “Para nós é uma ferramenta que permite a um aluno explorar alguns conceitos importantes que tentamos ensinar: como os gestos de uma composição se encaixam para formar um conjunto, que papel as várias partes de uma textura desempenham em dar vida à música, como reconhecer altura, timbre, duração, cor, textura, e assim por diante. Muitos destes termos não estão bem definidos ou estão distorcidos na linguagem verbal. Mas improvisar como resposta aos padrões percebidos da música criada espontaneamente pelos seus colegas ajuda os alunos a percorrerem o seu caminho nalgumas das partes da música que são demasiado subtis para serem verbalizadas.” (Bradshaw 1980, 114)

³⁵ “A atividade de improvisação a ser planeada depende do objetivo da aula ou ensaio. Por exemplo, se o novo conceito é cadência ou tônica e dominante, então trabalharia com os alunos no sentido de identificar lugares no repertório onde ocorrem cadências com tônica ou dominante, e eles executariam essas passagens. Para improvisação sobre esse conceito, dê aos alunos as notas do acorde para escolher para a tônica e dominante, determine um fundo harmónico, e deixe que os alunos criem pequenas frases cadenciais a partir das notas disponíveis.” (Riveire 2006, 44)

as well. Improvisation is the ultimate manipulation activity, and so I believe it is the most powerful tool for that phase of a lesson.” (Riveire 2006, 44)³⁶

Neste sentido de utilização da improvisação para atingir uma compreensão mais global da música, diz Azzara que “Incorporating creativity and improvisation into music curricula is an objective toward which general, vocal and instrumental music teachers can work to achieve the common goal of musical understanding.” (Azzara 1999, 24)³⁷

No entanto, adverte Bradshaw que a improvisação não é um “remédio para todos os males”, mas uma oportunidade para equilibrar duas tendências comuns – rigidez nas regras por um lado, e liberdade desligada do conhecimento e compreensão por outro:

“Improvisation is by no means the panacea for all the ills of the theory class. Most things have to be taught through other means. Improvisation is at best a tool for helping students. It can help the rule-bound see the need for freedom or the undisciplined see the need for more understanding.” (Bradshaw 1980, 115)³⁸

Quanto à forma de **avaliar** a improvisação, Azzara (1999) sugere os critérios seguintes: “establish motivic development through tonal and rhythmic sequences; demonstrate effective use of silence; show a sense of style; indicate an understanding of tension and release through resolution of notes and rhythmic variety; embellish notes and perform variations of themes.” (Azzara 1999, 23)³⁹

³⁶ “(...) a importância de dar a uma criança tempo para tocar ou manipular uma ideia ou habilidade para aprofundar ou personalizar a sua compreensão. Encontramos também esta ideia em Orff-Schulwerk. Improvisação é a atividade de manipulação definitiva, e assim acredito que é a ferramenta mais poderosa para essa fase da aula.” (Riveire 2006, 44)

³⁷ “Incorporar criatividade e improvisação no currículo musical é um objetivo em direção ao qual devem trabalhar os professores de música geral, vocal e instrumental para atingir a finalidade comum da compreensão musical.” (Azzara 1999, 24)

³⁸ “A improvisação não é de forma alguma a panaceia para todas as enfermidades da aula de teoria. A maioria das coisas tem que ser ensinada através de outros meios. Improvisação é, no melhor dos casos, uma ferramenta para ajudar os alunos. Pode ajudar os mais cumpridores de regras a ver a necessidade de liberdade ou os indisciplinados a ver a necessidade de maior compreensão.” (Bradshaw 1980, 115)

³⁹ “estabelecer desenvolvimento motivico através de sequências tonais e rítmicas; demonstrar uso efetivo do silêncio; mostrar um sentido de estilo; indicar compreensão de tensão e relaxamento através da resolução de notas e variedade rítmica; uso de notas ornamentais e variações de temas.” (Azzara 1999, 23)

Azzara refere ainda que a **improvisação pode ser um momento intermédio na passagem da prática instrumental para a composição**: “In time, students will be able to notate their own improvisations – an accomplishment that will serve as the perfect connection to composition.” (Azzara 1999, 24)⁴⁰

⁴⁰ “A seu tempo, os alunos serão capazes de registar as suas próprias improvisações – uma realização que servirá como perfeita ligação à composição.” (Azzara 1999, 24)

Metodologia

O meu estudo designa-se como uma **investigação-ação** (um caso particular dos Estudos de Caso), uma vez que se baseia na tentativa de compreender um problema, formular soluções, e testar ativamente essas soluções, com envolvimento do investigador numa situação existente (não replicável). No artigo “Características e finalidades da Investigação-ação”, Catarina Castro explica que

“Segundo Coutinho et al (2009) a Investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Castro 2010, 2).

Baseando-se ainda em Coutinho et al, a autora descreve a investigação-ação como participativa e colaborativa,

“No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Castro 2010, 8).

Assim, o investigador desempenha simultaneamente um papel reflexivo (ligado à investigação) e ativo, participando diretamente na realização das propostas elaboradas no decurso da investigação. Outra característica essencial da investigação-ação é o exercício auto-reflexivo, ou como coloca a autora, autoavaliativo, “porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Castro 2010, 8)

Relativamente aos meios de fazer esta autoavaliação, a autora apoia-se em Latorre (2003), que divide em três categorias o conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: **técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação; e análise de documentos.**

Quanto à primeira categoria, foi utilizada no meu estudo a *observação participante*, que consiste “na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.” (Castro 2010, 23)

Na segunda categoria insere-se o inquérito e a entrevista, que “sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.” (Castro 2010, 23-24).

Finalmente, na terceira categoria – Análise de documentos – insere-se a análise dos trabalhos produzidos pelos alunos, nomeadamente composições, fichas de trabalho, textos; assim como gravações áudio/vídeo de apresentações nas aulas ou públicas (para a comunidade escolar).

Quanto ao método geral propriamente dito, a investigação-ação baseia-se em quatro fases fundamentais, que se podem suceder indefinidamente:

“Segundo Coutinho et al (2009), na Investigação-ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se, basicamente, na sequência **planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)**. Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.” (Castro 2010, 11)

Descreverei em seguida estas diferentes fases da investigação-ação no contexto do projeto educativo que realizei.

O meu projeto educativo consistiu na realização de um workshop sobre o tema “Modos gregorianos”, na Academia de Música de Viana do Castelo, onde leciono as disciplinas de ATC e Composição.

Os participantes no workshop foram alunos de ATC da Academia, que escolheram voluntariamente participar, autorizados pelos respetivos encarregados de educação. Relativamente às questões éticas inerentes à recolha de dados, fui informada pela diretora da escola que a utilização de gravações e inquéritos para fins de investigação está prevista no Regulamento Geral Interno da Academia de Música de Viana do Castelo, artigo 36:

CAPÍTULO V - DIREITOS E DEVERES

Art. 36.º - Direitos da Escola

1. A Escola reserva-se o direito de filmar, fotografar e gravar as atividades pedagógicas de qualquer tipo, ensaios, concertos e qualquer espetáculo que organize, e de utilizar esses elementos para fins de arquivo, investigação, promoção ou difusão, bem como para a utilização desses registos no âmbito do núcleo familiar dos alunos intervenientes nessas atividades.
2. Os E.E. que pretendam opor-se à utilização dos registos das atividades em que participem os seus educandos para divulgação no núcleo doméstico e familiar dos alunos intervenientes nessas atividades, devem manifestar, por escrito, à Direção Pedagógica da AMVC, essa sua posição no início do ano letivo e até ao dia 31 de Dezembro.
3. A Escola reserva-se ainda o direito de administrar questionários aos alunos para fins de investigação ou de avaliação institucional, garantindo o anonimato e a confidencialidade relativo aos participantes.

Embora a intenção fosse incluir alunos dos três anos de ATC, os alunos do primeiro ano não puderam fazer parte por falta de disponibilidade (apenas frequentaram parte do workshop). Assim, participaram 4 alunos do segundo ano de ATC, e 2 alunos do terceiro ano de ATC, num total de **6 alunos**. Quanto ao número total de alunos inscritos na disciplina na AMVC: a turma de ATC 1 tem 6 alunos, a turma de ATC 2 tem 7 alunos, e a turma de ATC 3 tem 3 alunos. Entre os alunos participantes, dois estão no regime articulado, e os restantes no regime supletivo. As idades estão compreendidas entre os 16 e os 20 anos. Todos os alunos frequentam o Curso Secundário de Música. Um dos alunos está no Curso

de Composição, dois estudam Piano, um estuda Canto, um estuda de Viola d'arco, e outro Violino.

Comecei então pela **planificação do projeto**, descrita no capítulo com o mesmo nome, onde explico o ponto de partida do workshop, os objetivos, e as atividades concebidas de acordo com esses objetivos (tabelas 1 e 2).

A fase correspondente à **ação** está contida no capítulo **Implementação do projeto**. Inseri aqui todos os procedimentos físicos: recolha de dados e realização do workshop. Iniciou-se com uma recolha prévia de dados em forma de inquérito, a que chamei **fase 1**. Em seguida foi realizado o workshop - **fase 2**, que culminou com uma apresentação final dos alunos. Esta apresentação foi gravada (segue em anexo), e é considerada como um “documento” na perspetiva da investigação-ação. Fiz uma descrição dessa apresentação gravada, à luz das ideias fundamentais em que se baseia. Finalmente, na **fase 3** efetuei uma nova recolha de dados, em forma de entrevista, de que apresento a síntese.

A última fase da investigação-ação, que corresponde à avaliação e teorização, está contida no capítulo **Discussão dos resultados**.

Planificação do projeto

O workshop teve como tema os **modos gregorianos**, conteúdo abordado no primeiro ano de ATC. Todos os alunos participantes já tinham aprendido esse conteúdo associado à música da Idade Média e Renascença, através da análise de canto gregoriano e polifonia. Do ponto de vista de técnicas de composição, os modos são utilizados como base para exercícios escritos de melodias de tipo gregoriano, e para as cinco espécies de contraponto. A intenção do workshop não era introduzir o tema, mas antes proporcionar uma **apropriação** através de atividades alternativas às habituais da disciplina. Para estimular esta apropriação, o workshop foi planeado como uma tentativa de prática dos princípios abordados na revisão da literatura: som antes do símbolo, comparação e contraste estilístico, composição livre/improvisação.

a) Som antes do símbolo

Durante o workshop não houve recurso à notação musical, exceto na escrita final das melodias compostas pelos alunos. O objetivo foi proporcionar uma **aproximação aos modos baseada no som real**, quer no reconhecimento dos modos no repertório (análise) quer na criação musical.

b) Comparação e contraste estilístico

Uma vez que todos os alunos já tinham tido contacto com a utilização dos modos na música da Idade Média e Renascença, o workshop pretendeu mostrar **diferentes tratamentos do mesmo conteúdo**, através de uma comparação com outros estilos musicais – música tradicional portuguesa e música Hindustani.

c) Composição semi-estruturada e improvisação

Depois de confrontados com a abordagem comparativa, foi dado espaço aos alunos para **explorar o conceito focado, nos seus próprios instrumentos**. Primeiro foram convidados a

improvisar melodias no modo lídio sobre uma base, e depois compuseram pequenas melodias que registaram e partilharam em grupo.

Objetivos gerais do workshop:

- Reconhecer auditivamente os modos antigos na música tradicional portuguesa;
- Relacionar os modos antigos aprendidos em ATC 1 com a noção de raga da música Hindustani;
- Partir do modelo da música Hindustani para um exercício de improvisação sobre base modal;
- Compor melodias a partir da experimentação instrumental.

De acordo com esses objetivos planeei um conjunto de atividades que estão descritas nas tabelas 1 e 2.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Sequência das atividades	Tempo
Introdução à música tradicional portuguesa, com ênfase no modalismo.	Compreender o contexto em que se desenvolveu a música tradicional portuguesa (oralidade, canções de trabalho coletivo, origens remotas).	Contextualização, utilizando vídeos do <i>Povo que Canta</i> (Giacometti).	1h
Relacionar exemplos de música tradicional portuguesa com os conteúdos de ATC 1: modos gregorianos.	Identificar os modos gregorianos auditivamente, sem recurso a partitura.	Audição de 4 canções nos modos dórico, lídio, mixolídio e eólio, reconhecendo o modo correspondente. Reproduzir vocalmente as canções anteriores, compreendendo quais os graus melódicos “especiais”, ou seja, específicos de cada modo.	1h20
Relacionar as canções de música		Identificação da forma musical e temática das canções.	40'

tradicional portuguesa com as canções trovadorescas.		Reconhecimento de semelhanças com a pastorela, canção de amor, cantiga de amigo.	
--	--	--	--

Tabela 1: Planificação do primeiro dia do workshop.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Sequência das atividades	Tempo
Introdução à música Hindustani (norte da Índia), com ênfase no modalismo e improvisação.	Situar a música indiana.	Powerpoint contendo fotografias alusivas à cultura indiana e excertos musicais.	30'
Relacionar os modos antigos aprendidos em ATC 1 com a noção de raga da música Hindustani.	Compreender dois conceitos chave: Raga e Alap.		30'
Partir do modelo da música Hindustani para um exercício de improvisação modal.	Compreensão do modelo de improvisação seguido pela música indiana. Identificar auditivamente o modo lídio (correspondente ao raga Yaman) nos exemplos de música indiana.	Audição de dois exemplos musicais: Uday Bhawalkar (canto, alap, raga Gujari Todi) e Hariprasad Chaurasia (flauta, alap, raga Yaman). Identificar auditivamente as características do Alap, e o modo lídio.	20'
	Improvisação em grupo sobre o modelo de improvisação da música indiana (Alap).	Exercício com os instrumentos: sobre uma nota pedal, cada aluno improvisa uma pequena melodia de género alap, no modo lídio.	45'
	Construção e escrita de uma melodia no modo lídio.	Em pares, os alunos começam por construir nos instrumentos uma melodia no modo lídio, e depois	45'

		escrevem-na, e tocam para os colegas.	
	Apresentação final	Conjugar a improvisação (alap) com a interpretação das melodias compostas, numa forma completa.	10'

Tabela 2: Planificação do segundo dia do workshop.

Referências dos exemplos áudio e vídeo utilizados no workshop:

Música tradicional portuguesa:

- *Linda pastorinha* (Portugal - Raízes Musicais, José Alberto Sardinha)
- *Grito da Eira* (Portugal - Raízes Musicais, José Alberto Sardinha)
- *Grito da Eira* (Povo que canta dvd 8 programa 1, Giacometti e Alfredo Tropa)
- *Bacelada* (Povo que canta dvd 5 programa 2, Giacometti e Alfredo Tropa)
- *Aboio* (Povo que canta dvd 9 programa 3, Giacometti e Alfredo Tropa)
- *Cantiga da Ceifa* (Portugal - Raízes Musicais, José Alberto Sardinha)
- *Ó ó menino ó* (Cancioneiro Popular Português, Giacometti e Lopes-Graça)
- *Senhora dos Remédios* (Povo que canta dvd 6 programa 4, Giacometti e Alfredo Tropa)
- *Cantiga da Ceifa* (Povo que canta dvd 2 programa 1, Giacometti e Alfredo Tropa)

Música Hindustani:

- *Live in Bangalore*, Ravi & Anoushka Shankar
- Vídeo de demonstração da tanpura
(<https://www.youtube.com/watch?v=rVeFX4O4zT0>)
- *Raga Gujari Todi*, Uday Bhawalkar
- *Raga Yaman*, Hariprasad Chaurasia
- *Sandhya Rangs*, Ravi Shankar

Implementação do projeto

O workshop foi realizado durante a interrupção letiva da Páscoa (dias 5 e 6 de abril, entre as 15 e as 18h), na Academia de Música de Viana do Castelo.

A implementação do projeto ocorreu em três fases:

Fase 1 – Inquérito

Fase 2 – Workshop

Fase 3 – Entrevista

Fase 1 - Inquérito

Esta fase consistiu na realização de um inquérito aos alunos participantes imediatamente antes do workshop, no dia 5 de abril. Este questionário teve como objetivo geral perceber onde se situa o aluno relativamente aos conteúdos abordados no workshop realizado, ou seja: modos gregorianos, música tradicional portuguesa, e música indiana.

Incluiu as perguntas seguintes:

- 1) Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?
- 2) Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?
- 3) Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

O objetivo da primeira pergunta foi perceber se se recordavam da associação dos modos à música medieval e renascentista (leccionada em ATC 1), e se tinham já ideia de outros estilos musicais que empregassem os mesmos modos. Quanto à segunda pergunta, quis perceber se perspetivavam a utilização dos modos para a criação ou improvisação musical própria. O objetivo da terceira pergunta foi perceber que experiências / associações traziam relativamente à música tradicional portuguesa e indiana.

Síntese das respostas ao inquérito

Na **pergunta 1 – Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?** - praticamente todos os alunos (5) fizeram a associação esperada entre os modos e a música medieval / renascentista. Dois alunos alargaram esta associação ao jazz, e quatro referiram também que foram usados no século XX ou em música mais recente, embora sem especificarem estilo musical ou compositor. A este nível as respostas foram vagas, como “Contudo, são ainda utilizados em algumas composições mais recentes”, ou “havendo também alguns compositores que os utilizam na atualidade.”

Respostas	Número de alunos
Música medieval (trovadoresca, gregoriana, sacra)	5
Jazz	2
Música do século XX / recente	4

Tabela 3: Síntese de respostas à pergunta 1 do inquérito

As respostas à **pergunta 2 – Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?** - foram mais heterogéneas. O aluno que se referiu ao jazz na pergunta anterior explicou o uso dos modos na improvisação jazzística (para solos sobre acordes). Para outro, os modos “ajudam-nos a procurar sonoridades diferentes”; nesta linha, diz um aluno que “os modos gregorianos podem ser utilizados como alternativa ao sistema tonal na composição de obras, para além de serem úteis na compreensão de outros tipos de música”. Dois alunos crêm que os modos são úteis para “a perceção da música medieval”, ou “a ter uma melhor compreensão sobre como era desenvolvida grande parte da música da Idade Média”. Um dos alunos respondeu que “Estes modos podem ser completamente enquadrados na composição musical atual.”

Nenhum aluno considerou os modos como um material a explorar na criação própria. Quer se referissem a análise (da música medieval) ou a composição, estava implícita a música de *outros* e não deles mesmos.

Respostas	Número de alunos
Criar melodias fora das escalas maior e menor (contexto de jazz)	1
Alternativa ao sistema tonal	1
Sonoridades diferentes	1
Composição musical atual	1
Compreensão música medieval	2

Tabela 4: Síntese de respostas à pergunta 2 do inquérito

As respostas à **pergunta 3 – Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?** - foram também variadas, embora em geral os alunos declarem ter pouco contacto com música tradicional portuguesa (6), e muito pouco com a indiana (6). Relativamente à primeira, há uma resposta vaga – “raro contacto forçado quando esta toca perto de mim”; noutra resposta o contacto limita-se à “experiência com os instrumentos portugueses”. Um aluno fez parte de um rancho; outro refere o folclore nas festas e romarias; um aluno conhece “pouco mais do que algumas músicas regionais minhotas e o canto alentejano”. Um dos alunos refere os estudos de Giacometti mostrados em ATC. No que diz respeito à música indiana, um aluno diz que “nunca a explorei”; todos os outros referem um contacto muito superficial. Um aluno ouviu um dia uma estação de rádio da Índia; outro refere a televisão, e nesta linha diz um aluno que “nada mais do que eventuais músicas que apareçam em filmes”. Três alunos referem um contacto nas aulas de ATC, sem especificarem. Um dos alunos revela que o contacto “é muito superficial, apreciando sobretudo a influência do popular Ravi Schankar”.

	Respostas	Número de alunos
Música Portuguesa	Folclore	3
	Giacometti nas aulas de ATC	1
	Instrumentos	1
Música Indiana	Nenhum	1
	Aulas de ATC	3
	Ravi Shankar	1
	Filmes / televisão / rádio	3

Tabela 5: Síntese de respostas à pergunta 3 do inquérito

Fase 2 – Workshop

A fase 2 consistiu na realização do workshop, de acordo com a planificação apresentada atrás.

O primeiro dia foi então dedicado à música tradicional portuguesa, e o segundo dia à música Hindustani, incluindo improvisação e composição. Foi pedido aos alunos que trouxessem os seus instrumentos no segundo dia. Para os exercícios de improvisação e apresentação final utilizamos uma sala com vários teclados, pois 4 alunos elegeram o piano como instrumento a utilizar (dois deles estudam piano, e os outros composição e canto). Para o exercício de composição, cada par de alunos ficou numa sala diferente durante a criação e notação da melodia.

Os alunos mostraram-se em geral muito recetivos e interessados durante o workshop, principalmente durante o segundo dia. Este dia teve como objetivo a **improvisação em grupo, e composição em pares, segundo o modelo da música Hindustani**. Estas atividades culminaram com uma apresentação final, gravada (ver anexo). Para uma melhor análise e apreciação desta apresentação, descrevo abaixo as características da música Hindustani que serviram de base à improvisação e composição:

- **Raga Yaman:** este raga partilha a escala do modo lídio. Foram mostradas previamente duas peças indianas no raga Yaman, de forma que os alunos pudessem reconhecer auditivamente os graus melódicos do modo lídio, e também para se familiarizarem com a sonoridade e ambiente. A intenção era apreenderem uma forma diferente de tratamento deste modo, de forma a ampliarem recursos no momento da improvisação.

Toda a peça que se ouve na gravação está construída sobre este raga. Para uma melhor relação com o modo lídio, utilizamos a versão “original”, sobre a nota fá.

- **“Drone”** ou nota pedal constituído pela finalis e repercussa do modo (no caso do modo lídio, notas fá e dó), presente durante toda a música. Na música indiana o drone é executado pela tampura.

Seguimos a mesma ordem de notas do drone, mas foi tocado no piano, e está também sempre presente, tal como se pode verificar na gravação.

- **Alap:** introdução improvisada em tempo livre (sem pulsação) e sem acompanhamento rítmico, com que começam todas as músicas. Destina-se a indicar a escala e a atmosfera do raga. Tem duração variável consoante o género musical, e precede o *bandish* – espécie de refrão pré composto. No Alap as notas do raga são introduzidas muito gradualmente, com recurso abundante a diversos ornamentos. Normalmente o tempo aumenta também gradualmente.

Depois de descobrirem estas características nas audições de música indiana, os alunos foram convidados a improvisar solos sobre o drone em jeito de Alap. Por ordem da disposição no círculo, cada aluno contribuía com uma frase. Uma vez que o Alap implica um aumento gradual do número de notas utilizadas, duração e complexidade das frases, cada aluno tinha que ouvir cuidadosamente o solo anterior de forma a criar o “crescendo” pretendido.

Na gravação da apresentação final em anexo, o alap corresponde à parte inicial até 3’.

- **Bandish:** espécie de refrão pré-definido, constituindo a única parte não improvisada na música indiana. Tem acompanhamento rítmico e texto. É a “composição” propriamente dita, de onde advém o título da peça. Na maioria das formas musicais, a apresentação do bandish é alternada com ciclos de improvisação.

Cada par de alunos compôs uma melodia em jeito de bandish, com uma duração pré-definida (8 compassos). A melodia foi criada através do recurso à experimentação nos instrumentos, e quando concluída, foi notada.

Em vez de um único bandish alternando com ciclos de improvisação, os alunos apresentaram as suas melodias sucessivamente, pontuadas pela mukdha. Há três destas melodias, correspondendo aos três pares de alunos participantes. Podem ouvir-se na gravação entre os minutos 3’02 e 4’49.

- **Mukhda:** uma pequena parte do bandish aparece recorrentemente, no final de cada ciclo de improvisação, como uma espécie de “pontuação musical”, conduzindo ao ciclo seguinte. Na gravação a mukdha pode ouvir-se logo a seguir ao alap, em 3’02. Surge de novo depois que cada par de alunos toca a sua composição. Foi retirada de um bandish de um dos pares de alunos.

- **Tihai:** para concluir a peça, executa-se a mukhda três vezes seguidas. Pode ouvir-se mesmo no final, em 4'49.

Fase 3 - Entrevista

Para avaliar o workshop do ponto de vista dos alunos, foi realizada uma entrevista imediatamente depois da conclusão do workshop, no dia 6 de abril.

A entrevista teve como objetivo perceber se os alunos:

- Consideraram relevante o contacto com música tradicional portuguesa e indiana;
- Perceberam que a abordagem foi mais centrada na audição, e se valorizaram esta componente;
- Acharam importante trazer para uma atividade de ATC os seus próprios instrumentos, e compor a partir do som em vez da escrita;
- Que impressões tiveram da experiência de improvisação em grupo;
- Se se apropriaram do conteúdo – modos gregorianos - passando a considera-lo como um recurso para criarem música;
- Tinham outras sugestões para melhoria das aulas de ATC.

Para atingir estes objetivos, foram realizadas as quatro perguntas seguintes:

- 1) Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?
- 2) O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?
- 3) Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?
- 4) Que proposta(s) de melhoria sugeres na lecionação das aulas de ATC?

Síntese das respostas da entrevista

Relativamente à **pergunta 1 - Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?** - as respostas foram bastante variadas, embora sobressaia uma ênfase

na música indiana: “Dar-nos uma maior expansão do nosso conhecimento musical, principalmente da música oriental, foi para mim o mais importante, porque não tenho grande contacto com esse tipo de música.” e “também a música indiana nunca pensei que fosse assim tão complexa. Não fazia a mínima ideia como funcionava e foi bom conhecer.” A valorização do contacto com a música portuguesa expressou-se em 4 alunos, em respostas como “Gostei do facto de eu não ter dado tanta importância antigamente à música do meu país, achava que era tudo mais ou menos o mesmo, e foi interessante conhecer que é mais profundo que isso, tem mais significado.” Outro aluno apreciou ter-se apercebido dos pontos em comum entre as duas tradições: “Tanto a música ocidental como a música oriental vêm de certo modo a partir dos modos gregorianos. Achei que isso foi bastante enriquecedor.”

Dois dos alunos referiram-se mais à parte da improvisação. Um deles apreciou ter-se conseguido reproduzir uma sonoridade relacionada com a indiana: “E depois também algumas dicas que a professora deu para que tivesse mais uma sonoridade desses modos / ragas. Por estarmos a ouvir durante algum tempo ficamos com a sonoridade na cabeça e depois conseguimos replicar. Foi engraçado.” O outro aluno mencionou também a importância da improvisação ser feita em grupo: “O que foi mais significativo para mim foi talvez a parte prática da improvisação através da música indiana, daquilo que se pratica lá. (...) Porque às vezes aprendemos muitas coisas sozinhos em casa, e nem sempre temos oportunidade de as praticar com os outros colegas, e eu creio que quando a coisa é prática tem mais valor, ainda por cima com os colegas da turma.”

Respostas	Número de alunos
Contacto com música tradicional portuguesa	4
Contacto com música indiana	5
Improvisação em grupo através da música indiana	2

Tabela 6: Síntese de respostas à pergunta 1 da entrevista

Quanto à **pergunta 2 – O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?** - Um aluno focou a componente auditiva - “Penso que o modo como abordamos os aspetos foi

mais auditivo. Tivemos mais exemplos, de certa forma até contactamos mais com aquilo que é a música modal.” Três alunos destacam maior atividade prática: “Foi muito mais interativo, foi mais dinâmico, principalmente nesta segunda parte. Tocamos, criamos a nossa própria melodia por assim dizer, foi o que gostei mesmo mais.”

Dois alunos focaram a diferente sequência das atividades (escrita e composição): “(...) esta parte de improvisação, de tocarmos mesmo nós com nossos próprios instrumentos, não ser só escrever no papel ou computador; ou seja, não escrevermos e depois tocarmos, mas tocarmos e depois escrevermos. Improvisarmos com os instrumentos e passarmos daí para a música em si.” E ainda: “Em ATC costuma ser mais só a compor. Aqui foi mais tocar, e depois conforme o que improvisávamos ou assim, naquela segunda parte de criar um tema, íamos vendo o que gostávamos mais e depois fazendo. Em ATC costuma ser mais afastado. Não costuma ser uma relação tão próxima com o tocar. Costuma ser, pelo menos da minha parte, teórico, com o papel, a ver os intervalos e tal.”

Dois alunos notaram uma diferença nos conteúdos apresentados: “Acho que foi mais prático, e também foi algo que não faz parte do programa; nunca demos, nem em História nem em ATC.”.

Respostas	Número de alunos
Abordagem mais auditiva	1
Abordagem mais prática, interativa	3
Compor a partir do instrumento	3
Conteúdos	3

Tabela 7: Síntese de respostas à pergunta 2 da entrevista

A pergunta 3 - Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos? – estabelece um paralelo com duas perguntas do inquérito (“Em que contexto são usados os modos?” e “Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos?”).

Tal como já haviam referido no inquérito, vários alunos associaram a utilização dos modos a música recente ou contemporânea – “A partir do séc. XX acho que houve vários

compositores a usar os modos.”. Um dos alunos tem já alguma prática dentro da linguagem jazzística: “Em jazz acho que também se costuma usar, o modo dório e frígio quando se está em tonalidades menores, e o lídio e mixolídio sobre tonalidades maiores. Eu às vezes tento usar, não com muito êxito, mas tento usar.”.

Dois alunos consideram os modos como recursos a explorar: “Acho que é um local para explorar ainda, acho que tem muita coisa ainda para ser feita. O workshop provou isso. Nós no ano passado acho que ficamos mais mesmo na utilização dos modos no canto gregoriano e na música trovadoresca, e já deu para perceber que tem muito mais utilização para além disso.”

Um aluno sublinha também as diferentes sonoridades proporcionadas pelos modos: “Eu gosto dos modos, também utilizava para compor, porque cada um tem a sua sonoridade. (...) Aprofundar melhor; também com estes conhecimentos de música indiana poder compor várias coisas visto que os modos gregorianos não são só música antiga, é tudo. Quero explorar mais.”

Um aluno falou da possibilidade de recorrer a formas tonais mas numa base modal: “Seria interessante tentar compor alguma coisa modal em vez de usar as tonalidades. Mesmo que fosse uma forma que aprendemos nas aulas de ATC como uma forma da música tonal, depois fazer uma composição modal utilizando a mesma forma, por exemplo um canon modal ou assim.”

Outro aluno ficou mais entusiasmado com o uso dos modos na música indiana, e gostaria de o partilhar com outros colegas e utilizar na composição de música eletrónica: “Principalmente a música indiana, entusiasma-me aprender mais sobre isso. Agora chamo uns colegas e ensino-lhes a fazer, porque também gostei de fazer, e creio que eles gostarão. Pessoalmente se calhar tentava incorporar esses modos, e os conceitos da música indiana no que eu gosto mais de fazer. Se calhar era interessante explorar esses modos dentro da música eletrónica, porque não. Se calhar para mim isso era o mais curioso até porque nunca ouvi música eletrónica com esses modos indianos.”

Respostas	Número de alunos
Música mais recente / contemporânea	3
Uso pessoal, dentro do contexto do jazz	1
Uso pessoal, dentro do contexto de música eletrônica	1
Uso pessoal, utilizando formas da música tonal	1
Aberto à exploração	2
Uso pessoal, para buscar novas sonoridades	1

Tabela 8: Síntese de respostas à pergunta 3 da entrevista

A última questão – **Que proposta (s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?** – é aberta, destinando-se a perceber se há algum elemento em falta ou em excesso nas aulas de ATC.

A maioria dos alunos considera que as aulas já têm bastante componente prática (“Estamos sempre a compor, estamos sempre a trabalhar, para mim é o essencial.”). No entanto um dos alunos refere que se poderiam acrescentar “Talvez exercícios mais práticos, de escrita.”. Para outro aluno seria também importante que algumas aulas fossem mais práticas; não através da escrita, mas da improvisação em grupo: “Eu gosto das aulas, só que... talvez mais umas aulas assim com esta componente mais prática. Em vez de ser sempre compor com a partitura, também ter uma parte mais prática de composição em grupo, achei bastante engraçado. O resto está tudo bem.”

Um aluno gostaria que a parte auditiva tivesse mais atenção: “Talvez maior insistência na parte auditiva, por exemplo identificação auditiva das funções e dos modos. Insistir mais nisso que acho que isso também é interessante.”

Um aluno refere a importância da contextualização, que embora esteja presente nas aulas de ATC foi mais forte no workshop: “Ou seja, a professora podia simplesmente ter falado dos modos indianos e não termos percebido o que era a Índia, se calhar nem percebíamos a diferença entre a música do norte e a música do sul. Podia simplesmente ter abordado os modos e termos improvisado aqui. Acho que a contextualização histórica e social é muito importante. Embora a professora já faça isso. Normalmente é o que eu sinto em falta nas outras aulas.”

Respostas	Número de alunos
Nada de significativo	3
Maior insistência na parte auditiva	1
Mais exercícios práticos (escrita)	1
Composição em grupo	1
Importância da contextualização	1

Tabela 9: Síntese de respostas à pergunta 4 da entrevista

Discussão dos resultados

Gostaria de comentar os resultados do projeto educativo à luz dos eixos apresentados no capítulo da revisão da literatura: som antes do símbolo (1), comparação e contraste estilístico (2), composição semi-estruturada e improvisação (3).

1. Som antes do símbolo

Uma síntese possível dos objetivos da disciplina de ATC seria: compreender a música que se ouve (análise), e criar música dentro dos estilos e géneros específicos de cada ano (técnicas de composição). Em ambas atividades está implícita a importância e primazia do som. No entanto, tal como vimos no ponto correspondente na revisão da literatura (George Odam), a notação pode assumir um papel tão preponderante no ensino que entrave uma relação direta com a experiência real, sonora, da música.

No caso do ensino da **composição**, a preponderância da partitura parece estar diretamente relacionada com a própria imagem que temos do que é um compositor e um músico. Ao contrário de outros estilos musicais – pop, jazz, rock – e de outras culturas musicais, como a indiana, a especialização que ocorreu no ocidente nos últimos séculos cristalizou a figura do compositor totalmente separada da do intérprete. Esta separação reduz a capacidade de os músicos improvisarem e tomarem decisões musicais próprias; além disso empurra a atividade de composição para um canto silencioso, devotado à escrita num papel. Enquanto parece haver evidência que alguns compositores dispensam uma fonte sonora durante a criação, muitos outros recorrem a um instrumento (físico ou virtual). De qualquer modo, no nível secundário, é muito improvável que a maioria dos alunos consiga ouvir internamente aquilo que escreve.

Sem esta interação de sons e símbolos, a escrita musical rege-se por princípios alheios ao som em si mesmo. No caso dos exercícios em ATC, em geral a direção é a seguinte:

Apresentação das regras → Escrita no papel → Eventual interpretação

Ou seja, primeiro os alunos escrevem os exercícios no papel, tendo como orientação as regras dadas. Frequentemente nem chegam a ouvir o resultado; mesmo que o ouçam, será apenas no final do exercício. O perigo desta abordagem é a falta de interação entre o símbolo e o som, tal como advertido por Odam.

A prática do princípio em que o som precede o símbolo implicaria criar exercícios em que os alunos trazem os instrumentos para a aula, e os utilizam como ponto de partida para a criação musical. Nesta abordagem está implícito o recurso à improvisação, de que falo num ponto separado, e que utilizei também no workshop. Quer a improvisação, quer a composição em pares de melodias para o *bandish*, foram feitas através dos seus próprios instrumentos. No caso das melodias, foram notadas apenas depois de eu verificar que os alunos já as tinham criado, memorizado, e tocado corretamente. A utilização dos instrumentos pretendeu assim inverter a sequência comum das atividades em ATC: em vez de começar pela escrita e terminar no som, começar pelo som e partir daí para a escrita, pondo em prática o princípio “sound before symbol”:

Improvisação instrumental → Composição → Memorização → Escrita

Um dos alunos referiu claramente na entrevista a percepção da diferença na ordem das atividades – som antes do símbolo, em vez de símbolo antes do som. Na sua resposta à questão 2 (“o que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?”) diz: “esta parte de improvisação, de tocarmos mesmo nós com nossos próprios instrumentos, não ser só escrever no papel ou computador; ou seja, **não escrevermos e depois tocarmos, mas tocarmos e depois escrevermos**. Improvisarmos com os instrumentos e passarmos daí para a música em si.”

Outro aluno diz que “naquela segunda parte de criar um tema, **íamos vendo o que gostávamos mais** e depois fazendo. Em ATC costuma ser mais afastado. Não costuma ser uma relação tão próxima com o tocar. Costuma ser, pelo menos da minha parte, **teórico, com o papel, a ver os intervalos** e tal.” Nesta resposta está presente a ideia de que ao tocar pode-se ver “o que se gosta mais” e partir daí para o fazer, ou seja, basear as opções na

apreciação e seleção estética, enquanto que nas aulas de ATC as opções parecem ser feitas mais numa base “teórica”, “com o papel”, “a ver os intervalos”.

Em ATC, a substituição do som pela notação também pode ocorrer com frequência durante a **análise** musical. A quantidade de repertório a analisar em cada ano da disciplina, e o facto da maioria dos alunos apenas ter contacto com esse repertório na aula, torna difícil a familiarização auditiva necessária.

Na abordagem “som antes do símbolo”, o professor zelaria primeiramente pela salvaguarda do encontro direto do aluno com a música em si mesma. Esta aposta necessita que o professor entenda o aluno como um ouvinte potencialmente sensível e capaz de compreender a música que ouve. Em termos práticos, deveriam ser proporcionadas várias audições da mesma peça, mas guiadas pelo professor, de forma a evitar a audição passiva. Algumas destas audições não teriam o apoio da partitura, de forma que a atenção e envolvimento do aluno tenham apenas o som como objeto.

No workshop não foram utilizadas de todo partituras do repertório ouvido. É verdade que quer a música tradicional portuguesa quer a indiana são tradições orais, por isso não existem partituras editadas da maioria das peças ouvidas. Ainda assim, optei por não facultar aos alunos as partituras existentes (por exemplo da canção de embalar “Ó menino ó”) ou das transcrições que fiz.

No caso da música tradicional portuguesa, a intenção era uma identificação auditiva dos modos, e por isso as canções foram repetidas várias vezes, de maneira que os alunos pudessem fazer gradualmente uma relação entre as notas da melodia e os graus melódicos dos modos. Dessa forma pretendia-se que se apercebessem das “notas especiais”, ou seja, definidoras de cada modo. No caso do modo lídio trata-se da quarta nota (meio tom acima da correspondente na escala maior), no modo mixolídio é a sétima nota (meio tom abaixo do 7º grau da escala maior), etc. Com alguma insistência, todos os alunos foram capazes de efetuar este reconhecimento dos modos.

O reconhecimento dos modos foi bastante facilitado pela interpretação vocal das canções, e pela vocalização dos graus do modo correspondente, colocando-os por ordem ascendente. Realizou-se assim o princípio defendido por Odam, em que a audição é

complementada por uma ação prática (interpretar ou compor). A opção de iniciar o processo de reconhecimento auditivo dos modos através da música tradicional portuguesa deveu-se precisamente ao facto de serem canções fáceis de memorizar e reproduzir. Dessa forma adquiriu-se alguma prática no reconhecimento, para aplicar no dia seguinte à música indiana.

No caso da música indiana foram mostradas duas peças no raga Yaman, que tem a mesma escala do modo lídio. Uma das peças era vocal, e a outra instrumental (bansuri). Optei por focar apenas num modo, dada a dificuldade em reproduzir vocalmente, e também para proporcionar visões diferentes desse modo, uma vez que o utilizamos no exercício prático que se seguiu. Os alunos conseguiram identificar facilmente o modo lídio no segundo exemplo musical (instrumental).

Apesar de não terem sido facultadas partituras das peças indianas, a sonoridade geral do exercício final realizado pelos alunos aproximou-se bastante dos modelos indianos. Diz um aluno que **“Por estarmos a ouvir durante algum tempo ficamos com a sonoridade na cabeça e depois conseguimos replicar.”** (resposta à pergunta 1 da entrevista). Durante a improvisação chegou um aluno que não tinha estado na parte inicial do workshop, nem ouvido os exemplos e introdução à música indiana, mas que insistiu em participar. É um aluno do 8º grau de piano e tem bastante prática na improvisação. Juntou-se ao grupo, e tomou a sua vez na parte de improvisação que denominamos Alap. No entanto, apesar de utilizar o modo pedido, a sonoridade estava claramente “fora” da sonoridade geral, criada pelos colegas. Os outros alunos notaram logo essa diferença, e protestaram vivamente, dizendo-lhe que ele não tinha ouvido, e por isso era melhor não fazer. Ou seja, apesar de se tratar de um estilo musical com o qual os alunos tinham tido pouquíssimo contacto anterior (tal como ficou claro no inquérito), e de não terem tido acesso a partituras ou outro registo escrito, foram capazes de apreender a sonoridade, e improvisar de acordo, apenas baseados na audição. Se pensarmos que uma das formas de avaliar uma improvisação é o sentido de estilo (Azzara, no ponto 3.2 da revisão da literatura), vemos que os alunos foram capazes de improvisar dentro de um estilo específico e de identificar elementos fora desse estilo.

Em suma: não desvalorizando as potencialidades da notação na composição, creio que deveriam ser proporcionadas aos alunos amplas possibilidades de criarem música a partir do som real. Nesse caso, a notação serviria o seu propósito original de registo auxiliar da memória. Além disso, pelo confronto entre uma ideia sonora e a sua notação, os alunos poderiam estabelecer mais ligações entre som e símbolo que os ajudariam no processo de internalização. Creio que a experiência do workshop me ajudou a perceber que muito pode ser feito reduzindo ao máximo as explicações verbais (em forma de regras ou instruções) e a utilização de partituras, quer ao nível da análise quer da composição.

2. Comparação e contraste estilístico

Neste ponto é desenvolvida a ideia de que pode ser bastante positivo recorrer ao método de comparação e contraste nas aulas de ATC. Tal como foi falado na revisão da literatura, este método assenta na apresentação de exemplos paralelos, com o objetivo de identificar o semelhante e o diferente. Estes exemplos não são escolhidos aleatoriamente, mas sim tendo por base a partilha de um **mesmo elemento ou conceito musical**. Ao tentar isolar o elemento focado, o aluno é guiado a compreender as diferentes maneiras de tratar esse mesmo elemento.

Este método implica que se tenha como referência o repertório que faz parte do programa da disciplina, e que se estabeleçam ligações ou paralelismos com outro repertório. Coloca-se então a pergunta – **que outro repertório escolher?** Apresento duas possibilidades, exploradas no workshop: música tradicional portuguesa e música Hindustani. No capítulo “Aplicação a outros conteúdos de ATC” acrescentam-se mais duas: música contemporânea ocidental e música pop/rock (ou outro estilo da atualidade que seja familiar aos alunos).

A noção mais ampla de clássicos: inclusão de outros estilos e géneros musicais

A disciplina de ATC baseia-se no tipo de música que, à falta de melhor termo, chamamos de música clássica. É também nessa tradição da música clássica ocidental que assenta o

repertório das aulas de instrumento dos alunos, e das restantes disciplinas do ensino especializado de música.

Valeria a pena começar por debater a própria pertinência ou significado do termo *música clássica*. Uma atividade extra que realizei no âmbito do estágio dedicou-se precisamente a este assunto, e teve a forma de uma sessão aberta à escola chamada “O que é a música clássica?”. Descrevo as ideias, materiais e resultados desta sessão na segunda parte do presente documento (Relatório de Estágio).

Creio que pode ser muito produtiva a inclusão de música de outros estilos e origens nas aulas de ATC seguindo o critério referido - **partilha dos mesmos elementos ou conceitos musicais**.

Não se trata de pretender substituir o repertório habitual da disciplina por outro estilo ou género musical. Pelo que tenho observado, a música clássica não é o tipo de música que os alunos mais ouvem fora das aulas; também não é o privilegiado pelos meios de comunicação social, não sendo muito esperada uma “exposição natural”. Dependendo de especificidades individuais e familiares, é muito provável que os hábitos de audição de música clássica que os alunos trazem sejam rudimentares, circunscritos ao repertório de instrumento e a uns quantos “clássicos”. Assim, a disciplina de ATC tem um papel muito importante de aculturação: expor o aluno a um número amplo de exemplos da música clássica a partir do qual o aluno possa construir a sua própria biblioteca pessoal. Estaria assim em linha com um dos objetivos gerais do ensino especializado de música: formar públicos para a música clássica. Como diz Calvino, “a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os “nossos” clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas.” (Calvino 2015, 12)

No entanto, o facto de reconhecer a música clássica como base e referência da disciplina não invalida a pertinência da inclusão de outros estilos.

Pratiquei esta abordagem no workshop, baseado nos modos gregorianos. Inicialmente foi estabelecida uma ponte com a música tradicional portuguesa, sendo escolhidos exemplos de música vocal empregando o modo dórico, lídio, mixolídio e eólio. Na segunda parte do

workshop, e depois de uma contextualização da música clássica indiana, foram mostrados exemplos de utilizações do modo lídio dentro deste estilo musical. Sobre esta abordagem múltipla, diz um aluno **“Tivemos mais exemplos, de certa forma até contactamos mais com aquilo que é a música modal.”**

O motivo de escolha da **música Hindustani** deveu-se à similaridade entre alguns dos ragas indianos e os modos antigos, tal como referida na revisão da literatura, e à minha experiência pessoal com esta tradição musical.

Os alunos mostraram valorizar este contacto com uma nova tradição musical. Um dos alunos disse, sobre o workshop, que **“Dar-nos uma maior expansão do nosso conhecimento musical, principalmente da música oriental, foi para mim o mais importante, porque não tenho grande contacto com esse tipo de música. Perceber melhor como funciona, principalmente.”**

Quanto à escolha da **música tradicional portuguesa**, além da utilização que faz dos modos gregorianos, acrescenta-se o facto de ser a cultura musical de origem dos alunos.

Tal como vimos na pergunta 3 do inquérito realizado antes da realização do workshop, os alunos declararam que o contacto que tinham com música tradicional portuguesa era diminuto - aliás, para um aluno, limita-se a um **“raro contacto forçado quando esta toca perto de mim”** - e por via do folclore. No entanto, como sabemos, o folclore é apenas uma parte ínfima (e porventura não representativa) de uma tradição musical muito vasta, que foi recolhida em numerosas coleções. Uma das contribuições fundamentais pertence a Michel Giacometti, que durante várias décadas a documentou em registos áudio e vídeo. É inegável que uma parte significativa do património musical português se encontra nessas recolhas e registos. Tanto quanto conheço, ao longo do ensino especializado de música, não há nenhum momento previsto para o encontro do aluno com este património. Não me refiro às canções infantis que talvez se ensinem na Iniciação Musical ou nos primeiros anos de Formação Musical; refiro-me por exemplo à polifonia minhota, aos romances transmontanos, às cantigas de segada das Beiras, etc.

A necessidade do aluno conhecer a música da sua cultura de origem seria, creio, argumento bastante para a inclusão de música tradicional portuguesa nas aulas de ATC. No entanto,

há outros motivos: por exemplo, a articulação clara que existe com os conteúdos do primeiro ano de ATC. Além da utilização dos modos gregorianos referida acima, há exemplos de organum paralelo e organum livre na polifonia minhota; há romances transmontanos que seguem formas musicais e poéticas trovadorescas, como ladainha e hino, pastorela, entre outras. Numa das aulas que lecionei durante o estágio foi feita esta articulação, tal como descrevo na segunda parte deste documento.

Nenhum dos alunos conhecia o repertório de música tradicional portuguesa que foi apresentado no workshop, e mostraram-se bastante surpreendidos. Nesse sentido, diz uma aluna (primeira pergunta da entrevista): **“Gostei do facto de eu não ter dado tanta importância antigamente à música do meu país, achava que era tudo mais ou menos o mesmo, e foi interessante conhecer que é mais profundo que isso, tem mais significado.”**

Assim, creio que alargar a escolha do repertório através do princípio da comparação e contraste estilístico pode proporcionar aos alunos um reconhecimento de semelhanças entre culturas musicais diversas, além de um maior entendimento e gosto pela sua cultura musical de origem.

Relativamente aos objetivos concretos da disciplina de ATC, penso que testemunhar maneiras diversas de tratar o mesmo elemento pode não só proporcionar um entendimento mais completo desse elemento ou conceito, mas também encorajar uma atitude exploratória na composição, encaminhando o aluno para o objetivo final - composição livre.

Enquanto que nos inquéritos os alunos não mostraram perspetivar um uso pessoal para os modos, e os associavam principalmente à música medieval, nas entrevistas depois do workshop mostraram mais apropriação do tema e vontade de exploração. Sobre a utilidade dos modos, diz um aluno na entrevista que **“São definitivamente uma coisa que se pode utilizar na música em geral, em quase todos os tipos de música.”** Este mesmo aluno, que frequenta o segundo ano de ATC, fez até uma ligação com os conteúdos do seu ano (canon / música tonal) que não tinha sido prevista nem sugerida em nenhum momento do workshop: “Seria interessante tentar compor alguma coisa modal em vez de usar as

tonalidades. Mesmo que fosse uma forma que aprendemos nas aulas de ATC como uma forma da música tonal, depois **fazer uma composição modal utilizando a mesma forma, por exemplo um canon modal** ou assim.”

Segundo outro aluno “Na prática ainda não experimentei, mas acho útil, **para ir buscar aquela sonoridade que nós usamos e gostava de experimentar mais com os modos**, saber melhor de cor, até agora ainda só sei mais os básicos. **Aprofundar melhor**; também com estes conhecimentos de música indiana poder compor várias coisas **visto que os modos gregorianos não são só música antiga, é tudo. Quero explorar mais.**”

Sobre a apropriação, um aluno “Pessoalmente se calhar tentava incorporar esses modos, e os conceitos da música indiana no que eu gosto mais de fazer. **Se calhar era interessante explorar esses modos dentro da música eletrónica**, porque não. Se calhar para mim isso era o mais curioso até porque nunca ouvi música eletrónica com esses modos indianos.”

Finalmente, “Acho que há muita coisa a ser desenvolvida ainda com os modos. Acho que **é um local para explorar ainda, acho que tem muita coisa ainda para ser feita. O workshop provou isso. Nós no ano passado acho que ficamos mais mesmo na utilização dos modos no canto gregoriano e na música trovadoresca, e já deu para perceber que tem muito mais utilização para além disso.**”

3. Composição semi-estruturada e Improvisação

A disciplina de ATC prevê a composição de uma peça livre apenas no último ano. Até lá os exercícios de composição são de tipo “fechado”: no primeiro ano centram-se na realização das cinco espécies de contraponto a partir de um cantus firmus; no segundo ano centram-se na escrita a 4 vozes a partir de um baixo ou melodia dados (tipo coral). Tanto num caso como noutro as regras para os exercícios são dadas de antemão, e há uma completa filiação estilística. Pelo contrário, na peça livre que é pedida no 3º ano, não são dadas quaisquer regras, nem há referência estilística.

Esta estruturação do programa baseia-se provavelmente na ideia de que primeiro se devem aprender diversas técnicas e depois experimenta-se algo próprio. É a mesma conceção que motiva a introdução tardia da improvisação no contexto das aulas de

instrumento. No entanto, tal como vimos na revisão da literatura, vários autores argumentam que os alunos devem ser estimulados à improvisação qualquer que seja o nível técnico em que se situem, e que a criatividade não deve ser tratada apenas como um “luxo” ou extra de quem já possui um nível técnico avançado (Maud Hickey).

Odam defende inclusão de exercícios com diferentes níveis de estruturação; quer Maud Hickey quer Riveire concebem exercícios semi-estruturados baseados num elemento ou conceito musical. Este tipo de exercícios está intimamente ligado ao que falamos no capítulo “Comparação e contraste estilístico”: apresentação de exemplos musicais paralelos, tendo por base a partilha de um mesmo elemento ou conceito, com o objetivo de identificar o semelhante e o diferente.

Assim, no seguimento da abordagem comparativa, pode ser proposto ao aluno um exercício de composição tendo apenas como mote esse elemento ou conceito. O foco não está na referência estilística, mas sim no conceito musical. O aluno procuraria realizar uma textura específica (monodia, contraponto...), uma técnica (ostinato, variação motívica...), empregar um modo ou escala (dórico, lídio...), apropriar-se de uma forma musical (binária, ternária, canção), utilizar as funções tónica e dominante, etc. A experiência de compor sem a rede de uma linguagem musical pode facilitar explorações num registo mais individual, porventura ligado à música do nosso tempo. Além disso prepara também gradualmente o aluno para a composição da peça livre no terceiro ano da disciplina.

No workshop houve um exercício de composição semi-estruturada: compor uma melodia no modo lídio, com 8 compassos. Não foi dada mais nenhuma indicação ou regra; a preparação foi feita através da audição de diferentes tratamentos do modo lídio (música tradicional portuguesa e indiana). A composição da melodia foi o resultado de improvisação instrumental prévia, em pares, com os seus instrumentos. Os alunos apenas poderiam notar a melodia quando já a tivessem tocado e memorizado claramente. Este exercício pretendeu assim constituir uma passagem entre a improvisação instrumental e a composição, na linha do que nos diz Azzara na revisão da literatura.

A improvisação instrumental na aula de ATC

Tal como foi falado no primeiro capítulo *O som antes do símbolo*, é importante darmos oportunidades aos alunos para comporem a partir do som real, e não somente a partir da notação musical. Uma possibilidade que parece muito promissora é a utilização dos próprios instrumentos dos alunos na sala de aula. Lembrando as ideias de George Odam, em muitas outras culturas “Aural memory is capitalized from the earliest age through imitation and development of technique and there is no strongly defined role-difference between performer and composer.” (Odam 2001, v) Assim, trazer os instrumentos para a aula de ATC parece uma boa estratégia para atenuar a separação entre os papéis de músico e de compositor. No entanto, como a disciplina é lecionada em grupo, colocaria problemas práticos se cada aluno estivesse na mesma sala de aula a utilizar o seu instrumento como ferramenta de composição. Uma possível solução para este problema reside no recurso à **improvisação em grupo**.

No workshop realizado foi utilizada improvisação em grupo. Tal como vimos na revisão da literatura, a improvisação em grupo poderia ser usada sempre que houvesse necessidade de manipular uma ideia para aprofundar ou personalizar a sua compreensão – no caso do workshop essa ideia ou conceito são os modos gregorianos.

No seguimento do que nos diz Azzara (ponto 3.2 da revisão da literatura), um aspeto fundamental da improvisação é a existência de restrições que lhe definam estrutura e limites. Para fornecer um modelo à improvisação, os alunos foram introduzidos à música indiana - uma das tradições em que não há separação severa entre compositor e músico. A estrutura das peças desta tradição prevê largos momentos improvisados. Estes momentos seguem um sentido de crescente complexificação melódica, em que as frases se tornam cada vez mais longas, ornamentadas e com ritmos rápidos. Inclui também uma grande atenção ao jogo entre som e silêncio. À semelhança do que acontece no jazz, entre estes momentos volta-se ao *bandish*, espécie de refrão. A descrição pormenorizada dos elementos da música indiana utilizados e sua articulação com a gravação áudio da apresentação que segue em anexo pode ser encontrada no capítulo Implementação do Projeto, fase 2.

O objetivo foi estabelecer um modelo em que bastasse um mínimo de instruções verbais prévias, de forma que a contribuição de cada aluno fosse uma reação ao som produzido por outro aluno e não às instruções do professor. Tal como diz Bradshaw, esta é uma peculiaridade especial na improvisação: quer o estímulo quer a resposta são em forma de som. Enquanto que em geral nos exercícios de ATC o estímulo é verbal (instruções do professor), na improvisação reage-se ao som produzido pelos colegas; em vez da resposta ser um conjunto de notas escritas, é também som real.

Os alunos pareceram valorizar bastante a experiência de improvisação em grupo. Para um dos alunos, a melhoria a introduzir nas aulas de ATC seria **“mais umas aulas assim com esta componente mais prática. Em vez de ser sempre compor com a partitura, também ter uma parte mais prática de composição em grupo, achei bastante engraçado.”** Outro aluno diz que **“O que foi mais significativo para mim foi talvez a parte prática da improvisação através da música indiana (...) Porque às vezes aprendemos muitas coisas sozinhos em casa, e nem sempre temos oportunidade de as praticar com os outros colegas, e eu creio que quando a coisa é prática tem mais valor, ainda por cima com os colegas da turma.”** Diz ainda um aluno que o workshop **“Foi muito mais interativo, foi mais dinâmico, principalmente nesta segunda parte. Tocamos, criamos a nossa própria melodia por assim dizer, foi o que gostei mesmo mais.”**

Aplicação a outros conteúdos de ATC

Neste capítulo é feita uma extrapolação dos princípios aplicados no projeto educativo, particularmente a **comparação e contraste estilístico**, para outros conteúdos da disciplina de ATC, tendo em vista a continuação do projeto no futuro. As ideias descritas surgiram ao longo do desenvolvimento do projeto, e ainda não foram testadas. A sua concretização não é adequada ao formato de workshop, uma vez que sugere uma aplicação mais contínua.

No ponto 2 da Discussão de Resultados – Comparação e contraste estilístico – questionou-se a introdução de outro repertório nas aulas de ATC, tendo por base a partilha de um mesmo elemento ou conceito musical. No meu projeto educativo explora-se a introdução de música tradicional portuguesa e a música Hindustani. No capítulo presente aborda-se a inclusão de música contemporânea ocidental ao longo de toda a disciplina - ponto 1 - e de música pop/rock (ou outro estilo da atualidade que seja familiar aos alunos) - ponto 2.

1) Movimento pendular - música do séc. XX e XXI ao longo dos 3 anos de ATC

O programa de ATC está assente numa **perspetiva cronológica**. Tem um paralelo com a disciplina de História da Cultura e das Artes: o primeiro ano é dedicado à Música Medieval e Renascentista, o segundo ano à Música Barroca e Clássica, o terceiro à Música Romântica e do séc. XX. Em termos de técnicas de escrita, o primeiro ano apoia-se no modalismo e contraponto de espécies; o segundo na escrita a quatro vozes/contraponto na linguagem tonal; e finalmente no terceiro aborda-se a harmonia romântica e algumas técnicas do séc. XX, como o dodecafonismo.

Creio que a lógica cronológica apresenta várias limitações:

- a) Um dos objetivos gerais da disciplina de ATC é a perceção e distinção estilística. O contraste é um elemento essencial para esta perceção; para haver contraste é necessário colocar lado a lado peças de estilos diferentes. Quando se segue a lógica cronológica, é menos provável que surjam oportunidades de o fazer.

- b) Para muitos alunos a música medieval (primeiros conteúdos abordados em ATC) surge como algo muito distante e difícil de apreciar esteticamente. Quando se dá esse caso, é difícil motivá-los para aprenderem o contraponto de espécies, que ocupará praticamente as técnicas do ano inteiro. Colocando ao lado da música medieval exemplos musicais mais próximos que se baseiam nos mesmos princípios (modo, por exemplo, ou escrita imitativa a duas vozes) o aluno poderia encontrar mais razões para se relacionar com os conteúdos, e conseqüentemente ter mais desejo de aprender as técnicas de composição dadas.
- c) Frequentemente a música do nosso tempo fica relegada para o final da disciplina (quando chega a ser abordada). O programa do terceiro ano é muito extenso, além de que a diversidade de linguagens do séc. XX dificulta a agilidade. Mesmo que o professor tenha vontade de introduzir música recente ao longo dos três anos da disciplina, não está prevista, e pode surgir descontextualizada – como se fosse apenas um gosto pessoal do professor, desviante da matéria principal. No entanto, se o programa for organizado de outro modo que não exclusivamente cronológico, a música do nosso tempo pode ter uma expressão justa e contextualizada ao longo da disciplina, em vez de se reservar para um último momento (eventualmente apressado).

É esperado que a atividade composicional do aluno se desenvolva no contexto da música do nosso tempo. Poderíamos argumentar que ATC não se destina a formar compositores; que existe um curso específico para esse fim (quer a nível secundário quer superior). No entanto, se pensarmos nas figuras de músico e compositor de forma menos especializada / compartimentada, tal como foi sugerido por George Odam, e se nos recordarmos que para a maioria dos músicos o único contacto escolar que têm com composição é na disciplina de ATC, vemos que é muito importante aproveitar-se esta oportunidade para estimular uma prática composicional autónoma.

Mas como ajudar o aluno a encontrar um meio de expressão musical assente na música do nosso tempo (ou que pelo menos seja capaz de a compreender) quando a música do séc. XX apenas surge pelos meados do terceiro ano da disciplina, já para não falar na música do séc. XXI?

A lógica cronológica do programa de ATC serve vários propósitos. Um deles prende-se com a ordem de aprendizagem dos elementos constituintes da música: linha única - melodia (música gregoriana e trovadoresca) → adição de várias linhas – contraponto (organum paralelo e livre, polifonia inicial, polifonia renascentista) → harmonia (corais de Bach, períodos barroco e clássico). Esta ordem permite uma inclusão gradual dos vários elementos da música (melodia, ritmo, harmonia, ...), e a compreensão do surgimento da harmonia na música ocidental como o culminar de um desenvolvimento gradual iniciado na Idade Média.

No entanto, esta lógica cronológica implica que a música do séc. XX seja reservada para o final da disciplina, e a do séc. XXI não surge no programa. Uma das noções que parece implícita é que a música que vale a pena estudar é a música do passado, e que não há lugar para a música do presente (tal como frisa Alex Ross sobre a conceção comum da música clássica).

O que proponho não é eliminar a lógica cronológica, mas acrescentar um **movimento pendular** entre o repertório do período a ser lecionado e a música do séc. XX e XXI.

Assumindo esta hipótese, surge a questão: **como encontrar um critério para a realização deste movimento pendular?** Uma possibilidade seria através de uma semelhança a nível dos conceitos musicais utilizados (tal como são listados por Wilkins na revisão da literatura).

Tendo por base o elemento focado – monodia, contraponto, harmonia, etc – tentar-se-ia encontrar na música recente exemplos correspondentes. Por exemplo, se o conteúdo focado são os modos gregorianos na música medieval, há um paralelo claro com a música de Debussy e Stravinsky, que utilizam esses modos de uma forma particular. No caso dos ostinatos rítmicos e melódicos característicos da isorritmia medieval, será fácil criar uma ligação com a música minimalista do séc. XX, como a de Steve Reich. As técnicas básicas de contraponto utilizadas por Bach – transposição, inversão, retrógrado, retrógrado do inverso – servem de base à utilização da série na música dodecafónica, e estão presentes

em muita outra música. A canção trovadoresca pode sugerir uma primeira aproximação ao lied e a manifestações mais recentes da forma canção; a polifonia inicial, com os seus longos melismas e ritmo livre, pode propiciar uma primeira incursão nas explorações vocais do séc. XX.

Se este movimento pendular for realizado de forma regular e consistente, a música dos sécs. XX e XXI tornar-se-á gradualmente mais familiar, e não surgirá “do nada”, separada dos hábitos auditivos e performativos do aluno. Penso que esta abordagem pode propiciar a receptividade do aluno aos conteúdos lecionados no terceiro ano da disciplina, estimular uma atitude geral de compreensão da música mais recente, e dar-lhe mais referências para a escrita musical livre, prevista no terceiro ano.

2) Música pop/rock

Este ponto 2 relaciona-se com o subcapítulo *A noção mais ampla de clássicos: inclusão de outros estilos e géneros musicais*.

O workshop realizado relacionou a música tradicional portuguesa e música hindustani com a aprendizagem anterior centrada na música medieval e renascentista. Embora a música tradicional portuguesa constitua a matriz musical da nossa cultura, e as chamadas “músicas do mundo” estejam cada vez mais divulgadas, é muito improvável que quer a primeira quer a música Hindustani ocupe a maioria da playlist dos alunos de ATC (tal como foi mostrado nos inquéritos). Através de conversas informais com os alunos, parece que a música clássica também não ocupa um lugar de relevo. Em que cultura musical se movem, ou seja - **que tipo de música é mais familiar aos alunos?**

Enquanto que a disciplina de ATC tem os seus próprios critérios de seleção da música a utilizar, independentes do gosto e hábitos pessoais dos alunos, tal como vimos, George Odam fala da importância de incluir a música “vernácula” do aluno, ou seja, a sua linguagem musical comum.

Concerteza este ponto é alvo de debate, e também de obstáculos. Tendo em conta as diferenças entre aluno e professor (principalmente a geracional), torna-se difícil para o professor a familiarização com os estilos musicais eleitos pelos alunos. Além desta

dificuldade, seria também debatível se o professor deve dar ao aluno “mais do mesmo”, insistindo no que este já conhece, ou se se deve manter irreduzível no repertório habitual da disciplina. Acerca desta irreduzibilidade, diz Ross, comentando a receção que o seu artigo “Crossing the border from classical to pop” recebeu:

“Many of these messages came from music students and recent conservatory graduates who were struggling to reconcile the grand tradition in which they had been schooled with the pop culture in which they had come of age. The intense frustration that they and I feel in the face of the pince-nez stereotype of classical music runs throughout the book.” (Ross 2010, XV)⁴¹

A partir das observações que fiz neste ano letivo, considero que há pelo menos um conteúdo, no programa de ATC, que justifica uma tentativa de inclusão de música mais familiar aos alunos: o estudo da **harmonia tonal**.

Os exercícios de técnicas de composição do segundo ano de ATC estão centrados no emprego da harmonia tonal, inicialmente através da escrita a 4 vozes em forma de coral e evoluindo posteriormente para outras formas musicais dos períodos barroco e clássico. Embora os alunos aprendam a escrever os diversos acordes e funções tonais com relativa facilidade, tenho observado que se mantém, mesmo no final do ano, uma grande dificuldade em identificar estas funções auditivamente. Esta dificuldade pode surgir associada aos próprios exercícios escritos que realizaram, não conseguindo identificar a harmonia se lhes forem tocados no piano a seguir. Mais habitualmente, revela-se na incapacidade de reconhecer acordes e funções tonais na “música real”, mesmo em exemplos extremamente simples.

A grande maioria da música a que estamos naturalmente expostos na nossa cultura baseia-se nos princípios da música tonal, e emprega pelo menos parte dos acordes e funções referidas acima. Assim, esta “resistência auditiva” dos alunos parece incongruente com o contexto musical onde se situam. Na minha opinião, uma explicação possível desta

⁴¹ “Muitas destas mensagens vieram de estudantes de música e diplomados recentes do conservatório que lutavam para reconciliar a grande tradição na qual tinham sido ensinados com a cultura pop em que tinham crescido. A frustração intensa que eles e eu sentimos em face do estereótipo “pince-nez” da música clássica percorre o livro.” (Ross 2010, XV)

incongruência reside na falta de ligação entre a aprendizagem escolar da harmonia tonal com a **memória** e experiência auditiva dos alunos.

A harmonia tonal é ensinada principalmente através do uso de acordes isolados (em Formação Musical), e de corais (em Formação Musical e ATC). Entre estes, com certeza é preferível o recurso aos corais, por apresentar encadeamentos e progressões harmónicas (além da qualidade estética). No entanto, nenhum dos casos alude ao “arquivo sonoro” do aluno; é improvável que lhe desperte associações e memórias pessoais, afetivas ou fortemente emocionais. O ensino da harmonia vai surgir essencialmente desligado da música que ouve por prazer, que lhe proporcionou experiências estéticas fortes.

Poderíamos argumentar que o próprio aluno deveria extrapolar a aprendizagem mais técnica e teórica da harmonia tonal com o uso dessa mesma harmonia na música que conhece. Na minha experiência, verifico que isto acontece muito raramente. O aluno parece precisar de ajuda para associar o novo conhecimento à música conhecida.

Neste ano letivo experimentei uma forma de estimular esta extrapolação. Não fez parte das aulas dadas no estágio, pois este foi realizado no âmbito do primeiro ano de ATC. Mas uma vez que leciono o segundo ano de ATC na Academia de Música de Viana do Castelo, houve oportunidade dentro desse contexto.

Comecei por elaborar um arquivo de peças e canções separadas consoante as funções tonais que utilizam. A primeira “pasta” desse arquivo inclui apenas música que utiliza a tónica e dominante; a segunda contém tónica e subdominante; a terceira compreende tónica, dominante e subdominante; a música da quarta inclui alguma manifestação de uma dominante secundária.

De forma a multiplicar as hipóteses de me aproximar da música conhecida / apreciada informalmente pelos alunos, tal como sugere Odam, selecionei música de uma variedade de estilos e contextos, incluindo música popular portuguesa (Jorge Palma, Zeca Afonso, Rui Veloso, Carlos Paião...), fado (Amália), folclore (cantigas à desgarrada), rock europeu e americano, etc.

Dentro deste último estilo, foi muito útil o recurso ao website **hooktheory.com**. Este site consiste precisamente num arquivo de centenas de músicas, que pode ser acedido através de várias etiquetas, incluindo as funções tonais. Para cada música, é apresentada uma

espécie de tablatura, chamada “theory tab”, que consiste num gráfico representando a melodia, com o nome do acorde e função tonal correspondente. Esta tablatura está sincronizada com o playback da canção (vídeo do youtube ou versão simplificada para piano). Como indica o lema do site - “tabs that show the theory behind songs” – a intenção é mostrar ao utilizador, de forma fácil e imediata, que graus da escala são utilizados na melodia, e principalmente, que **funções tonais** são utilizadas na música. Na busca através da etiqueta “Progressões”, há quatro divisões, segundo a complexidade das progressões harmónicas: *Beginner* (progressões com acordes no estado fundamental, com I, ii, iii, IV, V e vi graus); *Intermediate I* (progressões com acordes invertidos, por exemplo segunda inversão de cadência), *Intermediate II* (progressões incluindo dominantes secundárias e acordes de sétima invertidos), e *Advanced* (progressões com acordes alterados).

Na etiqueta *Beginner*, é apresentada por exemplo a progressão inicial do Canon de Pachelbel: I V vi iii IV. Além da tablatura do próprio canon, são apresentadas mais 37 músicas (com respetiva *theory tab*) que utilizam a mesma progressão.

No caso da dominante secundária, vemos dezenas de exemplos incluindo excertos de canções de Nina Simone, Aretha Franklin, Beatles, Andrew Lloyd Webber, Beyonce, Bob Dylan, Cole Porter, Elvis Presley, Keith Jarrett, Louis Armstrong, genéricos da Nintendo, Queen, juntamente com Bach e Beethoven.

A listagem de exemplos de música clássica segundo as funções tonais / progressões harmónicas utilizadas está já realizada, no livro “Music Sources, a collection of excerpts and complete movements” (1989). À semelhança do website hooktheory.com, esta coleção está também organizada por ordem ascendente de complexidade das progressões harmónicas, e apresenta para cada uma variados exemplos musicais, com partitura. Para a tónica e dominante, por exemplo, apresenta excertos de uma sonata de Beethoven, lied de Schubert, valsa de Schubert, e uma aria de Verdi.

A minha sugestão é que a introdução nas aulas de cada progressão harmónica seja acompanhada de um número elevado de exemplos de música de diversos estilos empregando essa progressão. Serão procurados especialmente os estilos mais familiares aos alunos - música portuguesa (tradicional ou popular) e popular europeia ou americana - e colocados lado a lado com os exemplos de música clássica. A ideia é criar uma espécie

de “**shuffle**” (tal como falamos na revisão da literatura) não aleatório mas **à volta de uma mesma ideia ou conceito musical**, neste caso uma progressão harmónica específica.

Conclusão

“Making music your own.”

(Odam 2001, 69)

Ao longo deste estudo investiguei a possibilidade de tornar o repertório musical utilizado na disciplina de ATC mais abrangente, através do método de comparação e contraste, e de incluir exercícios de composição de carácter mais livre, e improvisação, utilizando os instrumentos dos alunos.

A utilização da internet e de aparelhos de reprodução musical (iPod, telemóveis, etc.) tem contribuído para um ambiente sonoro extremamente diverso, onde a música mais longínqua se tornou acessível, e se avolumaram os cruzamentos entre géneros musicais. Em vez de seguir exclusivamente uma abordagem cronológica em ATC, e limitada ao repertório de música clássica correspondente, creio que alargar a escolha do repertório através do princípio de comparação e contraste estilístico, pode então proporcionar:

- 1) um pêndulo constante com linguagens musicais do nosso tempo, facilitando a compreensão e integração do aluno nessas linguagens;
- 2) reconhecimento de semelhanças e cruzamentos entre culturas musicais diversas (tal como vimos com a música Hindustani);
- 3) maior entendimento e gosto pela cultura musical de origem do aluno (música tradicional portuguesa);
- 4) criação de pontes entre os conteúdos de ATC e a música que o aluno ouve habitualmente (como foi sugerido na abordagem às funções harmónicas).

A intenção quer dos exercícios semi-estruturados de composição quer da improvisação é proporcionar um espaço de experimentação sonora com os conceitos aprendidos na aula, de forma que a imaginação e gosto musical do aluno possam dialogar com os géneros e estilos próprios de cada ano de ATC.

Através da utilização dos instrumentos tentou-se ainda materializar a prática “som antes do símbolo”. O facto de termos realizado o contacto com a música indiana e tradicional portuguesa sem recurso a partituras, mas somente através da audição repetida e da interpretação vocal, manifesta o mesmo princípio aplicado à análise.

Os resultados mostram que a receptividade dos alunos a esta abordagem foi bastante positiva, conduzindo a uma atitude exploratória relativamente ao conteúdo focado – modos gregorianos – e a um entendimento mais global sobre a sua utilização na música. É necessário contudo salvaguardar o facto do número de participantes no workshop se limitar a seis alunos, tornando difícil a generalização dos resultados obtidos.

Relativamente a perspectivas de futuro, gostaria de alargar a aplicação do método de comparação e contraste a mais conteúdos da disciplina de ATC, por exemplo: contraponto, isorritmia, harmonia tonal, fuga, lied. Gostaria especialmente de pôr em prática o movimento pendular com a música dos sécs. XX e XXI, que foi teorizado mas ainda não apliquei consistentemente.

Quanto à utilização dos instrumentos, gostaria de criar uma regularidade para a sua utilização nas aulas - por exemplo, uma vez por mês, no seguimento aproximado à introdução de um novo conteúdo. A maior dificuldade pode ser o espaço, no caso de turmas grandes. Ainda assim creio que vale a pena insistir, pois pode realmente ter impacto na motivação dos alunos e na dinâmica das aulas.

Na abordagem proposta o aluno não é visto como uma “tábua rasa”, mas sim como um músico em crescimento, já com pelo menos cinco anos de prática intensa. Possui também, como ouvinte, uma vasta memória que inclui uma grande diversidade de música. A intenção é trazer a sua memória auditiva, experiência instrumental e imaginação para a aula de ATC. Desta forma pretende-se que o aluno se aproprie pessoalmente dos conceitos abordados, e os possa aplicar mais facilmente à sua prática musical.

Referências bibliográficas

Arlin, Mary. 1989. *Music sources: a collection of excerpts and complete movements*. California: Prentice Hall.

Azzara, Christopher D. . 1999. "An aural approach to Improvisation". *Music Educators Journal*, 86 (3): 21-25.

Bradshaw, Merrill. 1980. "Improvisation and Comprehensive Musicianship". *Music Educators Journal*, 66 (5): 113-115.

Calvino, Italo. 2015. *Porquê ler os clássicos? Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Carlton, Anderson e Miyakawa. 2017. Hooktheory. Consultado em Abril – Julho de 2017, em <https://www.hooktheory.com>.

Castro, Catarina. 2010. *Características e finalidades da Investigação-ação*. Acedido em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/iadescric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Dairianathan, Eugene and Stead, Peter. 2006. "Improvisation as real-time thinking and rehearsing: an exploratory study in Singapore". *Paper presented at the Proceedings of the 27th World Conference of the International Society for Music Education, Kuala Lumpur, Malasya, 16-21 July 2006, p. 316-333*.

Hickey, Maud. 1997. "Teaching ensembles to compose and improvise". *Music Educators Journal*, 83 (6): 17-21.

Howard, John. 1991. *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. Hooktheory.

McPherson, Gary E. & Gabrielsson, Alf. 2002. "From Sound to Sign". In *The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*, 99-113. Oxford: Oxford University Press.

Odam, George. 2001. *The sounding symbol: Music education in action*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Riveire, Janine. 2006. "Using improvisation as a Teaching Strategy". *Music Educators*

Journal, 92 (3): 40-45.

Ross, Alex. 2010. *Listen to this*. London: Fourth Estate.

Wilkins, Margaret Lucy. 2006. *Creative music composition: The young composer's voice*.
New York: Routledge.

Anexo I

Inquéritos

Aluno A

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Os modos gregorianos são utilizados na música sacra e também no jazz, tal como relacionando com a época medieval.

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

A sua aprendizagem permite criar melodias que não pertençam aos modos maior (jónio) e menor (eólio). Permite também fazer modulação. Por exemplo, numa peça cuja textura é melodia e acompanhamento, se forem apenas tocados, no acompanhamento, acordes da tonalidade original que pertencem à nova tonalidade e, na melodia, um modo que, na tonalidade original tem as mesmas alterações que a nova, é possível entrar numa tonalidade diferente mas não o assumir antes da cadência que a confirma.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

O meu contacto prévio com a música tradicional portuguesa, tal como com a música indiana, roça a inexistência. Com a primeira apenas tenho ocasional e raro contacto forçado quando esta toca perto de mim. Apenas contactei com a segunda nas aulas de ATC e um dia em que, por motivos esquecidos, ouvi estações de rádio de todo o mundo, tendo passado algum tempo nas da Índia.

Aluno B

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Música trovadoresca, canto gregoriano (época medieval) e posteriormente durante o século XX.

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

Perceção da música medieval e da evolução musical.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

Com a música portuguesa contacto em festas e romarias, principalmente, e maioritariamente com o folclore.

Com música indiana o contacto que tive foi através da televisão, principalmente. Para além disso só em algumas aulas de ATC e no museu da música em Paris.

Aluno C

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Os modos gregorianos foram utilizados sobretudo durante a Idade Média e Renascimento, particularmente em música associada à religião cristã, mas também apareciam no movimento Trovadoresco e em música oriental. Posteriormente, estes modos ficaram em esquecimento na prática ocidental (Barroco, Clássico, Romântico), ressurgindo e sendo reinventados durante o século XX tanto na música erudita como em géneros mais populares (jazz, rock, etc).

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

Estes modos podem ser completamente enquadrados na composição musical atual.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

Creio que a primeira vez que tive contacto com música tradicional portuguesa, sem ser o folclore mais popular, foi nas aulas de ATC em que a professora mostrou parte dos estudos feitos pelo musicólogo Michel Giacometti. A minha experiência com música Indiana também é muito superficial, apreciando sobretudo a influência do popular Ravi Shankar.

Aluno D

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Os modos gregorianos são utilizados principalmente no canto gregoriano, havendo também alguns compositores que os utilizam na atualidade.

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

A aprendizagem dos modos gregorianos, ajuda-nos a ter uma melhor compreensão sobre como era desenvolvida grande parte da música da Idade Média.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

Tive algum contacto com música tradicional portuguesa, uma vez que fiz parte de um rancho. Com música indiana o único contacto que tive foi nas aulas de ATC.

Aluno E

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Os modos eram especialmente utilizados na música antiga e no canto gregoriano, tendo depois sido substituídos pelo sistema tonal como sistema principal da música ocidental. Contudo, são ainda utilizados em algumas composições mais recentes.

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

Os modos gregorianos podem ser úteis visto que podem ser utilizados como alternativa ao sistema tonal na composição de obras, para além de serem úteis na compreensão de outros tipos de música.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

No geral, bastante pouco. Quanto à música portuguesa, conheço pouco mais do que algumas músicas regionais minhotas e o cante alentejano. Quanto à música indiana, nada mais do que eventuais músicas que apareçam em filmes.

Aluno F

1. Em que contexto musical são utilizados os modos gregorianos (dórico, frígio...)?

Os modos gregorianos são utilizados para definir as notas e o carácter de excertos ou de uma peça inteira. Qualquer modo tem uma sonoridade diferente e por isso, dependendo do qual foi escolhido, terá um efeito e carácter especial que será reconhecível auditivamente.

2. Qual a utilidade prática da aprendizagem dos modos gregorianos?

Conhecer os modos gregorianos ajuda-nos a procurar sonoridades diferentes. Abre-nos as portas a estilos particulares: géneros exóticos, antigos, etc.

3. Que contactos tiveste com música tradicional portuguesa? E com música indiana?

Não tive quase nenhum contacto com a música portuguesa a não ser no que toca à instrumentação, pois tenho algum conhecimento e experiência com os instrumentos portugueses. No que conta à música indiana nunca a explorei nem tenho bases dos seus géneros.

Anexo II

Entrevistas

Aluno A

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Os modos indianos pareceu-me ser interessante e importante. E depois também algumas dicas que a professora deu para que tivesse mais uma sonoridade desses modos / ragas. Por estarmos a ouvir durante algum tempo ficamos com a sonoridade na cabeça e depois conseguimos replicar. Foi engraçado.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Houve muito mais parte prática no momento de nós tocarmos o instrumento. Em ATC costuma ser mais só a compor. Aqui foi mais tocar, e depois conforme o que improvisávamos ou assim, naquela segunda parte de criar um tema, íamos vendo o que gostávamos mais e depois fazendo. Em ATC costuma ser mais afastado. Não costuma ser uma relação tão próxima com o tocar. Costuma ser, pelo menos da minha parte, teórico, com o papel, a ver os intervalos e tal. Aqui também não tinha harmonia...

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

Não sei bem. Em jazz acho que também se costuma usar, o modo dório e frígio quando se está em tonalidades menores, e o lídio e mixolídio sobre tonalidades maiores. Eu às vezes tento usar, não com muito êxito, mas tento usar.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?

Eu gosto das aulas, só que... talvez mais umas aulas assim com esta componente mais prática. Em vez de ser sempre compor com a partitura, também ter uma parte mais prática de composição em grupo, achei bastante engraçado. O resto está tudo bem.

Aluno B

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Acho que tem um pouco a ver com a origem da música. Tanto a música ocidental como a música oriental vêm de certo modo a partir dos modos gregorianos. Achei que isso foi bastante enriquecedor. Tanto isso como a parte da música popular portuguesa, de ter vindo mais de um meio rural, de ter sido desenvolvida também a partir da música trovadoresca, de ser uma música maioritariamente modal.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Penso que o modo como abordamos os aspetos foi mais auditivo. (Embora que em ATC também ouçamos bastantes coisas de vez em quando.) Tivemos mais exemplos, de certa forma até contactamos mais com aquilo que é a música modal.

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

Os modos penso que foram utilizados também na música mais recente. A partir do séc. XX acho que houve vários compositores a usar os modos. Acho que há muita coisa a ser desenvolvida ainda com os modos. Acho que é um local para explorar ainda, acho que tem muita coisa ainda para ser feita. O workshop provou isso. Nós no ano passado acho que ficamos mais mesmo na utilização dos modos no canto gregoriano e na música trovadoresca, e já deu para perceber que tem muito mais utilização para além disso.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na lecionação das aulas de ATC?

Eu sinceramente não acho que precise assim de melhoria. Já fazemos bastantes exercícios, são aulas bastante práticas, contactamos até bastante com exemplos de músicas com que nós trabalhamos. Penso que não há nada de significativo, pelo menos que me esteja a lembrar.

Aluno C

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Para mim o mais importante foi talvez a sensibilização do que é a música tradicional portuguesa e música indiana, que era o objetivo deste workshop. O que foi mais significativo para mim foi talvez a parte prática da improvisação através da música indiana, daquilo que se pratica lá. [Não sei muito bem como desenvolver...] Porque às vezes aprendemos muitas coisas sozinhos em casa, e nem sempre temos oportunidade de as praticar com os outros colegas, e eu creio que quando a coisa é prática tem mais valor, ainda por cima com os colegas da turma.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Nada de especial. Não sei, a matéria foi menos comum que o habitual. Não senti assim grande diferença, até porque foi a mesma professora.

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

Sim. Tal como já se faz hoje em dia, que é incorporar esses modos na música ocidental, como já é feito. [A nível pessoal] Principalmente a música indiana, entusiasma-me aprender mais sobre isso. A mim entusiasma-me. Agora chamo uns colegas e ensino-lhes a fazer, porque também gostei de fazer, e creio que eles gostarão. Pessoalmente se calhar tentava incorporar esses modos, e os conceitos da música indiana no que eu gosto mais de fazer. Se calhar era interessante explorar esses modos dentro da música eletrónica, porque não. Se calhar para mim isso era o mais curioso até porque nunca ouvi música eletrónica com esses modos indianos.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?

[risos] Se calhar uma melhoria que para mim é significativa e que acabou por se diferir um bocadinho neste workshop, embora a professora já faça isso, que é a contextualização. Muitas vezes fica em falta, mas por acaso nas nossas aulas de análise a professora costuma fazer isso. Ou seja, a professora podia simplesmente ter falado dos modos indianos e não termos percebido o que era a Índia, se calhar nem percebíamos a diferença entre a música do norte e a música do sul. Podia simplesmente ter abordado os modos e termos improvisado aqui. Acho que a contextualização histórica e social é muito importante. Embora a professora já faça isso. Normalmente é o que eu sinto em falta nas outras aulas. Por isso eu acho que as suas aulas estão bem.

Aluno D

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Dar-nos uma maior expansão do nosso conhecimento musical, principalmente da música oriental, foi para mim o mais importante, porque não tenho grande contacto com esse tipo de música. Perceber melhor como funciona, principalmente.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Foi muito mais interativo, foi mais dinâmico, principalmente nesta segunda parte. Tocamos, criamos a nossa própria melodia por assim dizer, foi o que gostei mesmo mais.

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

Talvez na música contemporânea, acho que talvez possam ser utilizados nalguns trechos / partes de algumas músicas. Acho que podem ser utilizados para uma sonoridade interessante.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?

Sinceramente não tenho grande coisa para dizer. São bastante boas as aulas, não sei. Estamos sempre a compor, estamos sempre a trabalhar, para mim é o essencial.

Aluno E

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Talvez a parte do contacto com as culturas, ou seja, conhecer partes da música portuguesa e da música indiana que não conhecia, e talvez a parte final, da improvisação com os ragas indianos, talvez fosse assim mais relevante. O resto também, mas sobretudo isto.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Os conteúdos, para começar. Para além disso, na forma das aulas, talvez esta aula de hoje, a última, a parte prática, ou seja, esta parte de improvisação, de tocarmos mesmo nós com nossos próprios instrumentos, não ser só escrever no papel ou computador; ou seja, não escrevermos e depois tocarmos, mas tocarmos e depois escrevermos. Improvisarmos com os instrumentos e passarmos daí para a música em si.

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

São definitivamente uma coisa que se pode utilizar na música em geral, em quase todos os tipos de música. Talvez não apareçam na música pop propriamente dita, mas em música mais contemporânea ou assim talvez possam ser utilizados. Talvez usar as formas da música tonal com os modos, não sei. Seria interessante tentar compor alguma coisa modal em vez de usar as tonalidades. Mesmo que fosse uma forma que aprendemos nas aulas de ATC como uma forma da música tonal, depois fazer uma composição modal utilizando a mesma forma, por exemplo um canon modal ou assim.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?

Não sei. Talvez maior insistência na parte auditiva, por exemplo identificação auditiva das funções e dos modos. Insistir mais nisso que acho que isso também é interessante. De resto é uma disciplina com bastante componente prática, somos nós a compormos na parte de composição, na parte de análise a maior prática é fazer análise propriamente dita. Mas acho que também essa capacidade, ou seja, a capacidade auditiva, investir mais nisso também seria interessante.

Aluno F

1. Entre o que aprendeste neste workshop, o que te pareceu mais importante?

Gostei do facto de eu não ter dado tanta importância antigamente à música do meu país, achava que era tudo mais ou menos o mesmo, e foi interessante conhecer que é mais profundo que isso, tem mais significado. E também a música indiana nunca pensei que fosse assim tão complexa. Não fazia a mínima ideia como funcionava e foi bom conhecer.

2. O que foi diferente em relação às aulas habituais de ATC?

Acho que foi mais prático, e também foi algo que não faz parte do programa; nunca demos, nem em História nem em ATC. O nosso país também... e uma cultura diferente da nossa, a indiana. E acho que foi isso, a matéria foi diferente.

3. Neste workshop vimos que os modos gregorianos são também utilizados no contexto da música tradicional portuguesa e indiana. Imaginas outras utilizações para os modos?

Eu gosto dos modos, também utilizava para compor, porque cada um tem a sua sonoridade. Cada modo como tem um som diferente, acho que dependendo da peça, quem quisesse compor podia ir buscar inspiração a esses modos, ou até mesmo utilizá-los. Na prática ainda não experimentei, mas acho útil, para ir buscar aquela sonoridade que nós usamos e gostava de experimentar mais com os modos, saber melhor de cor, até agora ainda só sei mais os básicos. Aprofundar melhor; também com estes conhecimentos de música indiana poder compor várias coisas visto que os modos gregorianos não são só música antiga, é tudo. Quero explorar mais.

4. Que proposta(s) de melhoria sugeres na leção das aulas de ATC?

As aulas são ótimas. Não sei. Talvez exercícios mais práticos, de escrita. Porque nós damos bem a teoria, mas alguns exercícios podíamos dar mais nas aulas, porque às vezes a teoria pode estar bem explicada mas nós podemos perceber de maneira diferente, e às vezes ao estudar em casa não ser tão perceptível. Por isso se fizéssemos exercícios mais na aula, uns poucos só mesmo para exercitar, acho que depois seria mais fácil estudar em casa. Mas as aulas são ótimas.

Anexo III

Segue em anexo a gravação áudio da apresentação final dos alunos no workshop, descrita na Fase 2 da Implementação do Projeto.

Anexo IV

Fotografias do segundo dia do Workshop:





PARTE 2

Relatório de Estágio

Descrição e caracterização da instituição de acolhimento

A Academia de Música de Vilar do Paraíso é uma escola de ensino vocacional artístico, fundada em 1979. Com autonomia pedagógica desde 2007, leciona cursos oficiais de música e de dança nos regimes integrado, articulado, supletivo e livre, desde o pré-escolar até ao nível secundário. Em 2003 criou ainda o curso livre de teatro musical, inédito em Portugal. No ano de 2015 iniciou o curso de jazz e música moderna no nível secundário, nos regimes livre e oficial.

Meio envolvente

A AMVP é uma instituição que se insere na rede de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, no âmbito do ensino artístico especializado da dança e da música. Geograficamente, localiza-se na confluência/união das freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso pertencentes ao concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

Está próxima das escolas de ensino básico e secundário das freguesias de Vilar do Paraíso e de Valadares, facilitando a mobilidade entre escolas. Contudo, tem protocolos com escolas de áreas geográficas mais afastadas, ultrapassando assim os limites do seu próprio concelho.

No concelho de Vila Nova de Gaia estão implementadas várias escolas com características idênticas, no entanto, a Academia destaca-se como sendo a única a proporcionar o regime de ensino integrado e a oferecer os cursos oficiais de dança e de música, assim como o curso livre de teatro musical. A Academia acolhe, por conseguinte, uma população escolar vasta e heterogénea.

Os alunos da AMVP são maioritariamente do concelho de Vila Nova de Gaia, existindo um número reduzido que provém de outros concelhos e distritos. Podem matricular-se a partir dos três anos de idade, não havendo um limite máximo de idade. Contudo, a faixa etária mais representativa situa-se entre os cinco e os dezoito anos de idade, isto é, alunos desde o início do 1º ciclo até ao fim do ensino secundário.

Presentemente, a AMVP acolhe oitocentos e dezasseis alunos distribuídos pelo ensino pré-escolar, pelo ensino básico e pelo ensino secundário.

Morada: Rua do Cruzeiro, 49 - Vilar do Paraíso, 4405-855 Vila Nova de Gaia

Oferta formativa

- Curso de Música e Dança em Regime Integrado, Supletivo, Articulado e Livre
- Curso de Iniciação (a partir dos 4 anos), Curso Básico e Curso Secundário, Curso Livre
- Curso de Teatro Musical (em parceria com Arts Education School of London)
- Curso de Música no ensino secundário – variante Jazz

Caracterização dos intervenientes educativos

Orientador cooperante

O Orientador cooperante do meu estágio foi o professor Nuno Jacinto, docente da disciplina de Análise e Técnicas de Composição na AMVP.

Alunos

A disciplina de Análise e Técnicas de Composição faz parte do Curso Secundário de Música. A turma do primeiro ano de ATC tem 11 alunos, quase todos entre os 15-16 anos (frequentam o 10ºano no ensino regular). A maior parte são de regime supletivo, dois são de articulado.

São uma turma interessada e com boa participação.

Plano de Estágio

O meu estágio foi desenvolvido com a turma do 1º ano de ATC (Análise e Técnicas de Composição) da AMVP. Esta turma tem uma aula semanal, à quarta-feira, entre as 18h05 e as 20h20. Assim, os três tempos semanais (de 45 minutos cada) estão inseridos num único bloco semanal. Quando me refiro a uma aula, estão implicados estes três tempos (2h15 no total).

No início do ano letivo foi estabelecido, no plano anual de formação, que o estágio consistiria em duas partes:

- Aulas assistidas durante o primeiro e segundo períodos;
- Lecionação de três aulas, com presença do Orientador Cooperante e Orientador Científico, nos dias 9-11-2016, 1-02-2017 e 8-03-2017.
- Atividade extracurricular a decorrer no segundo período.

Depois da planificação de cada uma das aulas que lecionei é apresentado o relatório da aula correspondente.

Em seguida apresento os relatórios das aulas que assisti do orientador cooperante (“relatório aula assistida”). Embora tenha assistido continuamente às aulas durante o primeiro e segundo períodos, foram selecionadas seis para a produção de relatórios.

Por último surge a planificação e materiais relativos à Atividade Extracurricular que desenvolvi na AMVP.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Curso: Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 9-11-2016

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula vem na sequência da aprendizagem da monodia gregoriana, tropos, sequências, e modos antigos. É a aula de introdução à monodia profana medieval.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
Compreender genericamente os temas, formas e características musicais da música trovadoresca.	Compreender o contexto em que se desenvolveu a música trovadoresca.	Contextualização da música trovadoresca.
Ser capaz de criar uma melodia de sabor trovadoresco.	Identificar a temática e forma de uma canção trovadoresca.	Conceitos: profano, trovadores, jograis.
	Ter noção da variedade de temáticas, estilos e formas no movimento trovadoresco.	Temas das cantigas trovadorescas, com ênfase no amor cortês (cansó).
	Conhecer algumas particularidades das cantigas galaico-portuguesas (de amor e de amigo).	Formas e características musicais das cantigas trovadorescas.
	Criar uma melodia de tipo semelhante à analisada.	Abordagem genérica às cantigas de amigo e de amor.
		Exercício aberto de composição baseado numa cantiga de amigo.

Tipos de atividades:

Linguagem oral / escrita	Audição musical	Expressão Musical	Artes visuais	Trabalho de grupo
Powerpoint	Bel m'es qu'eu, Raimon de Miraval	Improvisação vocal	Visualização de pergaminhos / iluminuras medievais	Composição de uma melodia para um texto de cantiga de amigo
Partituras	Can vei la lauzeta mover, Bernart de Ventadorn	Composição de melodia para texto de cantiga de amigo	Visualização do trailer de um filme sobre a Idade Média (Kingdom of heaven)	
	A cantar, Beatriz de Dia			
	Quix bem, amigos, D. Dinis			
	Quantas sabedes amar amigo, Martim Codax			
	Mandad'hei comigo, Martim Codax			

Sequência das atividades	Tempo	Materiais
Brainstorming: despertar o imaginário sobre a Idade Média	8'	Computador
Diferenças entre música trovadoresca e canto gregoriano (com exemplo musical)	10'	
Contextualização da música trovadoresca: Intervenientes, língua, temática da poesia, formas musicais, características melódicas (com exemplo musical)	50'	
Cantigas galaico-portuguesas: breve caracterização da cantiga de amor e de amigo, com exemplos musicais	20'	
Exercício de improvisação vocal de melodias tipo pergunta-resposta	10'	
Exercício de composição em grupo de uma estrofe de uma cantiga de amigo	20'	
Apresentação do exercício	10'	

RELATÓRIO AULA LECIONADA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 09-11-2016

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Adequação das atividades / Estratégias

Esta aula baseou-se na utilização de powerpoint. Penso que foi adequado, dada a grande componente expositiva da aula (contextualização e caracterização da música trovadoresca). Foram incluídas imagens relacionadas com o tema (instrumentos musicais medievais, pergaminhos, mapas), um pequeno vídeo, e vários exemplos musicais. Apesar desta componente, e das análises musicais realizadas, houve uma componente informativa em excesso para uma única aula; deveria ser distribuída para uma segunda aula. Não foi possível chegar ao último exercício prático previsto – composição de uma melodia trovadoresca – por falta de tempo. Foi apenas possível fazer um exercício de composição, no final da aula: improvisação vocal de melodias tipo pergunta-resposta, em pares. Os alunos reagiram bem a esta proposta, embora já parecessem um pouco desconcentrados.

Gestão do tempo

Tal como referido, não foi possível incluir o último exercício devido a falta de tempo. A aula iniciou mais tarde que o previsto devido a problemas técnicos (ligação do powerpoint, colunas, etc), e a parte expositiva foi mais demorada do que imaginava.

Outros elementos a melhorar

Uma vez que o powerpoint continha muita informação, deveria ser feita uma seleção prévia das partes que os alunos deveriam passar para o caderno, e serem-lhes dadas indicações nesse sentido.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 1-02-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula:

Esta aula vem na sequência da aprendizagem da polifonia inicial medieval: organum paralelo e organum livre (Escola de Notre-Dame).

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Sequência das atividades	Tempo
Introdução à música tradicional portuguesa, com ênfase na polifonia feminina e modalismo.	Compreender o contexto em que se desenvolveu a música tradicional portuguesa (oralidade, canções de trabalho colectivo, origens remotas).	Contextualização, utilizando vídeos do <i>Povo que Canta</i> (Giacometti).	20'
Relacionar os exemplos de música tradicional portuguesa apresentados com a matéria dada em ATC 1 até ao momento.	Identificar os modos dórico, lídio, mixolídio e eólio auditivamente.	Audição e reprodução de 4 canções modais, com identificação auditiva do modo correspondente.	40'
	Identificar os intervalos usados na polifonia feminina.	Audição e reprodução de duas canções polifónicas.	20'
	Reproduzir as canções apresentadas sem auxílio da partitura.	Visualização de 4 canções polifónicas do <i>Povo que Canta</i> .	15'
	Construir uma melodia simples e harmonizá-la em forma de organum paralelo.	Exercício prático: Criar uma melodia de tipo pergunta-resposta e harmonizar a resposta em forma de organum.	30'

RELATÓRIO AULA LECIONADA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 01-02-2017 **Estagiária:** Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Adequação das atividades / Estratégias

Nesta aula pretendi articular os conteúdos lecionados anteriormente na disciplina – nomeadamente os modos gregorianos, e o organum paralelo – com a música tradicional portuguesa. Nesse sentido, comecei por contextualizar a música tradicional portuguesa, utilizando um powerpoint com imagens e vídeos com excertos das gravações de Giacometti (programa “Povo que canta”). Em seguida ouvimos quatro canções portuguesas, e foi pedido aos alunos que identificassem o modo correspondente, de forma auditiva. Para ajudar, toquei cada canção ao piano e reproduzimos vocalmente, em conjunto. Os alunos foram guiados de forma a perceber as “notas especiais” de cada modo, através de uma comparação com as escalas maior e menor. Não foram facultadas partituras, portanto o reconhecimento baseou-se apenas na audição e reprodução. Embora esta parte tenha demorado mais tempo que o esperado, a maioria dos alunos conseguiu identificar o modo correspondente de cada canção.

Depois do intervalo, na segunda parte, ouvimos dois exemplos de música polifónica portuguesa, em forma de organum paralelo. Foi pedido aos alunos que identificassem o intervalo (3ª, 4ª, 5ª), e que reproduzissem as canções.

Finalmente houve um exercício prático: harmonizar uma melodia em forma de organum paralelo, e cantá-la em conjunto. De forma a construir a melodia base para o organum paralelo, os alunos começaram por improvisar vocalmente pequenas melodias em forma de pergunta-resposta. A “auto-exposição” que este exercício envolve provocou alguma dispersão, como risos nervosos e comentários sobre a prestação própria ou dos colegas. No entanto a realização final do organum, por quintas paralelas, pareceu-me positiva, e sensibilizou os alunos para a sonoridade do intervalo de quinta.

Gestão do tempo

A identificação auditiva dos modos demorou bastante mais tempo do que imaginava, condicionando a segunda parte da aula, dedicada à polifonia. Não consegui mostrar todos os exemplos de polifonia que tinha preparado, e o exercício prático final teve que ser bastante mais curto e “improvisado” do que tinha planeado.

Outros elementos a melhorar

Planificar melhor o exercício prático final, de maneira a limitar a dispersão da turma na parte da improvisação das melodias. Reservar mais tempo para este exercício, de forma a poder incluir organum com diferentes intervalos, além das quintas paralelas.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 8-03-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula: Esta aula vem na sequência da iniciação ao contraponto de espécies utilizando modos antigos.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Sequência das atividades	Tempo
Introdução à música Hindustani (norte da Índia), com ênfase no modalismo e improvisação.	Situar a música indiana.	Powerpoint contendo fotografias alusivas à cultura indiana e excertos musicais.	20'
Relacionar os modos antigos aprendidos em ATC 1 com a noção de raga da música Hindustani.	Compreender dois conceitos chave: Raga e Alap.		
Partir do modelo da música Hindustani para um exercício de improvisação modal.	Identificar auditivamente as características do Alap. Identificar auditivamente a escala do modo lídio (correspondente ao raga Yaman).	Audição de dois exemplos musicais: Uday Bhawalkar (canto, alap, raga Gujari Todi) e Hariprasad Chaurasia (flauta, alap, raga Yaman).	20'
	Improvisação tipo Alap.	Exercício com os instrumentos: sobre uma nota pedal, cada aluno improvisa uma pequena melodia em género alap, no modo lídio.	45'
	Construção e escrita de uma melodia no modo lídio.	Em pares, os alunos começam por construir nos instrumentos uma melodia no modo lídio, e depois escrevem-na, e tocam para os colegas.	45'

RELATÓRIO AULA LECIONADA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Curso: Secundário de Música

Turma: 1º ano

Duração: 2 horas e 15 min

Data: 08-03-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Adequação das atividades / Estratégias

Esta aula foi essencialmente prática. Uma vez que os alunos estão familiarizados com os modos gregorianos desde o início do ano letivo, o objetivo da aula foi mostrar uma utilização alternativa dos modos. Enquanto que na aula que lecionei em fevereiro foi pedido aos alunos para identificarem os modos em exemplos de música tradicional portuguesa, nesta aula os alunos foram convidados a improvisar melodias tendo os modos como base. Para proporcionar um modelo para esta improvisação houve uma introdução prévia à música indiana. A música indiana foi contextualizada, principalmente através de fotografias, vídeos e breves explicações, usando um powerpoint. Creio que esta aproximação visual foi bastante útil para estimular a curiosidade e receptividade dos alunos. Em seguida focamo-nos em aspetos mais técnicos, baseando-nos em audições de música indiana. Depois do intervalo, na última parte da aula, os alunos trouxeram os seus instrumentos e improvisaram segundo o modelo que tínhamos visto na primeira parte, com o modo lídio. A pulsação e nota pedal foi assegurada pela harpa, enquanto os outros alunos improvisavam um solo. A contribuição do professor Nuno Jacinto, que também tocou violino, foi muito importante para manter a coesão do grupo. Finalmente os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo compôs uma melodia (primeiro apenas usando os instrumentos, e depois registando-a por escrito). A apresentação final começou pelos solos improvisados sobre a nota pedal (harpa), encadeando em seguida as melodias compostas.

Os alunos pareceram muito agradados pela componente prática utilizando os instrumentos, e considere o resultado final interessante do ponto de vista musical. Creio que foi a aula lecionada melhor sucedida, quer ao nível do meu conforto e entusiasmo, quer ao nível da receptividade e feedback dos alunos.

Gestão do tempo

Todas as atividades previstas foram realizadas, e não houve problemas a nível de gestão do tempo.

Outros elementos a melhorar

O facto de os alunos trazerem os seus instrumentos para a aula implica algum caos, pois a sala não está preparada. Seria bom pensar em formas de agilizar o processo (tirar os instrumentos das caixas, arrumar as caixas, afinar) para não perturbar a fluidez da aula.

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Curso: Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 28-09-2016

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula vem na sequência da introdução aos elementos estruturais da composição.

Conteúdos

- Revisão dos elementos estruturais da música;
- Introdução à música gregoriana.

Atividades

- O professor começou por rever, questionando os alunos, os elementos estruturais da música dados na aula anterior: ritmo/métrica, melodia, harmonia, diferentes tipos de textura (monódica, homofónica, polifónica, melodia acompanhada), timbre e forma. A listagem dos elementos foi acompanhada das respetivas definições, com alguns exemplos musicais dados ao piano.
- Introdução à Música Gregoriana: nesta aula o professor deteve-se apenas na parte histórica / contextual. Começou por questionar os alunos sobre os limites temporais da Idade Média, desenhando uma linha temporal no quadro. Como se levantaram dúvidas, abriu espaço ao debate entre os alunos. Outros eventos históricos debatidos: queda do Império Romano, primeiros séculos do Cristianismo. A parte final da aula focou-se no Cristianismo como religião oficial do Império e o advento das ordens religiosas.

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 26-10-2016 **Estagiária:** Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula está inserida na monodia gregoriana.

Conteúdos

- Formas iniciais da monodia gregoriana: salmo e antífona;
- Formas tardias da monodia gregoriana: tropo e sequência.

Atividades

- O professor começou por clarificar a distinção entre salmo (poema religioso de louvor, sem forma fixa), e antífona (com refrão, articulando-se com o salmo).
- Contextualização da monodia gregoriana, dentro da Missa (subdividindo-se nas secções do próprio e ordinário) e do Ofício (celebrado pelos monges das ordens religiosas).
- Revisão pormenorizada da formula salmódica: primeiro hemistíquio, mediatio, segundo hemistíquio; conceitos de tenor, flexa, intonatio, terminatio.
- Correção do trabalho de casa anterior – realizar uma melodia com formula salmódica no modo protus autêntico (em duas partes, começando com a finalis e terminando na repercussa); repercussa (nota lá) entre parêntesis de forma a poder ser repetida, recebendo o texto que for necessário. Ao longo da correção, efetuada no quadro, foram recordadas as regras da melodia, nomeadamente a compensação de saltos por graus conjuntos em sentido contrário.
- Formas tardias da polifonia: tropos (textual, melódico e texto-melódico) e sequências (peças independentes de música e texto, normalmente associadas ao Aleluia).

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 04-01-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula vem na sequência da introdução da análise da polifonia inicial.

Conteúdos

- Polifonia inicial – organum paralelo;
- Tipos de movimentos entre as vozes;
- Organum livre.

Atividades

- O professor começou por rever a polifonia inicial, lembrando o significado da palavra (poli=muitas linhas), e de conceitos como vox organalis. A classificação dos intervalos – consonâncias perfeitas, imperfeitas, e dissonâncias – foi relacionada com a série dos harmónicos. Um aluno exemplificou os primeiros harmónicos na corda mais grave da guitarra.
- No seguimento dos intervalos, e sensibilização para a particularidade do trítone, foram definidos quatro tipos de movimento entre as vozes (paralelo, direto, oblíquo e contrário).
- Introdução ao organum livre, através da audição de “Alleluia Justus ut palma” (parte do tratado “Ad organum faciendum”), com descrição das suas características principais, e audição de “Jubilemos, exultemos”, ambas acompanhadas pela partitura respetiva.

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 11-01-2017 **Estagiária:** Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula vem na sequência da análise da polifonia inicial – organum paralelo e misto.

Conteúdos

- Polifonia inicial – organum paralelo e misto;
- Escola de Notre-Dame: Léonin;
- Organum melismático ou florido.

Atividades

- O professor fez uma revisão sobre os tratados envolvidos na polifonia inicial, relativos ao organum paralelo, oblíquo e misto, escrevendo no quadro os conceitos mais importantes. Salientou a diferença entre as passagens em organum de notas sustentadas (uma nota da vox principalis para 3 ou 4 notas da vox organalis) e discante (uma nota da vox principalis contra 2 ou 3 da vox organalis).
- Estas passagens foram identificadas na peça introduzida na aula anterior: “Alleluia Justus et palma”.
- Explicação da diferença entre Ars Antiqua (séc. XII e XIII) e Ars Nova (séc. XIV). Introdução dos modos rítmicos com Franco de Colónia e Johannes Galicus.
- Audição da peça “Viderunt omnes”, de Léonin. A turma ouviu e cantou a melodia gregoriana original, correspondente às palavras viderunt omnes. Introdução ao organum melismático ou florido. Foi pedido aos alunos que descobrissem, na partitura da peça, consonâncias estruturais, modos rítmicos, passagens discante e melismático.

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 08-02-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula vem na sequência da lecionação do contraponto de 1ª espécie.

Conteúdos

- Contraponto de 1ª espécie;
- Contraponto de 2ª espécie.

Atividades

- O professor começou por corrigir o trabalho de casa – realização de contraponto de 1ª espécie, acima e abaixo de um cantus firmus em modo jónio. Uma aluna escreveu o seu exercício no quadro, procedendo-se em seguida a uma correção coletiva. Depois de corrigido, a turma interpretou vocalmente o exercício. A melodia foi ainda analisada tendo em conta o climax.
- Introdução ao contraponto de 2ª espécie, com explicação dos conceitos de thesis (“fundamento”), e arsis (“levantar o pé”). Leitura das regras do contraponto, e exemplo no quadro.
- Os alunos começaram por realizar um exercício de contraponto de 2ª espécie em que apenas faltavam algumas notas, passando em seguida para um exercício completo: contraponto abaixo e acima de um CF no modo dórico. Durante a realização do exercício (individual) o professor percorria a sala ajudando os alunos com dúvidas, ou fazendo correções.

RELATÓRIO AULA ASSISTIDA

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 15-02-2017 **Estagiária:** Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Esta aula está inserida na lecionação do contraponto de 3ª espécie.

Conteúdos

- Prática do contraponto de 3ª espécie.

Atividades

- Esta aula foi essencialmente prática, centrada na correção conjunta dos exercícios de trabalho de casa: contraponto de 3ª espécie acima e abaixo de um cantus firmus em dó. O professor começou por pedir a um aluno que escrevesse no quadro a sua realização do contraponto acima do c.f.; a turma cantou o contraponto, e em seguida identificou os problemas. Além de erros ocasionais, o principal problema identificado na melodia foi a nível do contorno e das notas principais (climax).
- Revisão da distinção entre o modo autêntico e o plagal, adaptada ao exercício em questão.
- A turma realizou coletivamente uma nova melodia para o exercício anterior, focando no contorno e climax. O professor executava no quadro as sugestões dos alunos, mesmo quando produziam erros; de seguida os próprios alunos reconheciam os erros e discutiam novas propostas.
- Depois de se chegar a resultados considerados satisfatórios, o contraponto foi cantado pela turma, e o professor procedeu à correção individual do trabalho de casa dos restantes alunos.

ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

Escola: Academia de Música de Vilar do Paraíso

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição **Curso:** Secundário de Música

Turma: 1º ano **Duração:** 2 horas e 15 min

Data: 29-03-2017

Estagiária: Fátima Fonte

Orientadora Científica: Professora Doutora Sara Carvalho

Orientador Cooperante: Mestre Nuno Jacinto

Descrição da atividade

A atividade consistiu numa apresentação na Academia de Música de Vilar do Paraíso com o título “**O que é a música clássica?**”. Esta apresentação foi aberta a toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos de instrumento, e funcionários. Nesse sentido foi divulgada previamente, através de um cartaz e de um email para os professores da AMVP.

Foi apresentada por mim e pela Ana Freijo, mestre em Filosofia (especialização em Estética) que frequenta atualmente o curso de Doutoramento em Estudos Artísticos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O principal objetivo da apresentação assenta na problematização e debate do termo *música clássica*. Nesse sentido, começamos por perguntar aos alunos que associações fazem com o termo. No cartaz tínhamos já incluído algumas ideias provocatórias: “música do passado, antiquada”; “séria, erudita, aborrecida”. Como os alunos se mostravam hesitantes em responder, alargamos a pergunta: que associações fazem as pessoas que eles conhecem (por exemplo, quando dizem que estudam música clássica numa Academia)? Aqui a participação foi muito mais ativa, recolhendo-se muitas ideias na linha das nossas “provocações”.

Passamos em seguida para uma das referências principais – Alex Ross, no primeiro capítulo de “Listen to this”. Ross aborda uma série de preconceitos relativos à música clássica, com ênfase na seriedade e grandiosidade – que considera adjetivação vazia baseada em fórmulas de superioridade intelectual – e principalmente na associação a música do passado.

A nossa proposta foi apresentar “contra-argumentos” a estas associações, não em forma verbal, mas com exemplos musicais.

Para contradizer as ideias “distante” e “do passado”, escolhemos apenas exemplos de música portuguesa: um compositor presentemente ativo – Eurico Carrapatoso, e um compositor do séc. XX – Joly Braga Santos.

Começamos por uma obra de Eurico Carrapatoso, chamada “O lobo Diogo e o mosquito Valentim”, uma ópera para orquestra, solistas, narrador e coro infantil, com carácter marcadamente cómico, expresso tanto no libreto como na música e encenação. Previamente lemos o resumo da história (escrito pelo próprio Carrapatoso), e em seguida

projetamos vídeos da apresentação na Casa da Música.

No momento seguinte perguntamos aos alunos que associações lhes tinha despertado, quer a nível musical (tema do lobo) quer textual (história). Para evidenciar as ligações com o Pedro e o lobo de Prokofiev, mostramos um excerto desta obra.

Na segunda parte da apresentação mostramos uma definição alternativa de clássico, dada por Italo Calvino (no livro “Porquê ler os clássicos?”). Calvino sublinha o aspeto de ressonância ou continuidade cultural.

Para exemplificar este aspeto, escolhemos a peça “Paraísos Artificiais” de Joly Braga Santos. A peça começou por ser ouvida sem qualquer contextualização, e em seguida pedimos aos alunos para responderem por escrito a um questionário com as perguntas: “Em que género musical se enquadra a obra?”, “Como descreverias a obra?” e “Houve momentos de surpresa ou de mudança?”. Uma vez que se trata de um poema sinfónico, a intenção foi perceber se depois da contextualização a obra seria experienciada de uma forma diferente.

Procedemos então à contextualização do compositor e da obra “Paraísos Artificiais”, cujo título advém do livro homónimo de Charles Baudelaire (1860), inspirando-se também no “Confissões de um comedor de ópio”, de Thomas Quincey (1821). Referimos também a corrente do Decadentismo, salientando a particularidade de ter ocorrido de forma intensa e pioneira em Portugal. Sob o signo desta corrente, escreveu Braga Santos esta obra (1910), enquanto Fernando Pessoa escreveu o Opiário (1914).

Ouvimos novamente a obra, e os alunos responderam que a contextualização tinha feito uma grande diferença na apreciação, demonstrando assim a importância de compreender a *continuidade cultural* da peça.

Terminamos com citações de Calvino: “Se não der faísca, não há nada a fazer. Não se lêem os clássicos por dever ou respeito, mas só por amor”; e ainda: “Não se deve pensar que se devem ler os clássicos porque “servem” para alguma coisa. A única razão que se pode aduzir é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos.”

Apreciação crítica

A sessão iniciou mais tarde que o previsto, por dificuldades logísticas. Apesar de chegarmos com bastante antecedência, só conseguimos acesso à sala e aos materiais (projetor, colunas) no momento previsto para o começo da sessão. Programamos a sessão para cerca de duas horas, ocupando o tempo habitual da aula do primeiro ano de ATC. No entanto, os alunos desta turma foram os únicos que permaneceram toda a sessão; os restantes alunos tiveram que sair mais cedo, por terem outras aulas na AMVP. Percebemos que seria mais favorável à participação integral dos outros alunos realizar uma sessão mais curta.

Quanto ao tema, e aos exemplos musicais, os alunos mostraram-se surpreendidos e recetivos. Participaram imenso, e creio que foi uma sessão bastante dinâmica e interativa. Os professores da AMVP que participaram felicitaram também a iniciativa de falarmos sobre

um tema que está “implícito” no ensino especializado da música mas que raramente é debatido ou apreciado.

Em seguida estão as imagens correspondentes ao powerpoint utilizado na sessão. Por fim apresento os materiais que fornecemos aos alunos: as 14 definições de clássico de Italo Calvino, e uma nota explicativa sobre “O lobo Diogo e o mosquito Valentim” escrita por Eurico Carrapatoso.

O primeiro diapositivo contém a imagem do cartaz.

A black and white photograph of a conductor's hands holding a baton, set against a dark background. The conductor's right hand holds the baton, while the left hand is raised in a gesture. The text is overlaid on this image.

O que é a música clássica?

Música do passado,
antiquada?
Séria,
erudita,
aborrecida?

Shhh!

Ana Freijo e Fátima Fonte
29 Março
18h
Mediateca da AMVP

Associação de Municípios do Vale do Ave
Associação de Municípios do Vale do Ave
Associação de Municípios do Vale do Ave
Associação de Municípios do Vale do Ave

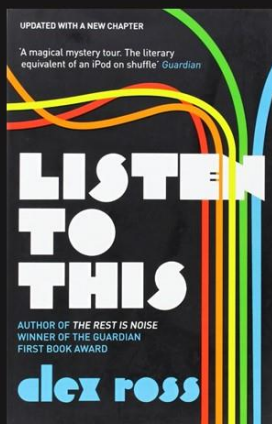
O que é a música clássica?

- Rui (3ºG, violoncelo): “A música clássica é um tipo de música. Difícil, muito difícil”.
- Pedro (4ºG, piano): “Para mim a música clássica é uma música onde os músicos descrevem os sentimentos”.
- Tiago (5ºG, clarinete): “Música clássica é um género de música cuja maior parte foi escrita há muitos anos. Apesar de saber o que é, não consigo encontrar uma definição exacta para música clássica”.



Alex Ross

Crítico musical do *The New Yorker*, fez-se mundialmente conhecido pela publicação do livro *The Rest Is Noise: Listen to the Twentieth Century* (2007)



Listen to this (2010),
Alex Ross

Um manifesto

Eu odeio “musica clássica”: não a coisa em si, mas o nome. Este termo aprisiona uma arte tenazmente viva num parque temático do passado. [...]. Essa expressão é uma obra-prima de publicidade negativa, um tour de force de anti propaganda. Gostaria que houvesse outro nome. (ROSS 2011, p. 19).

1) Uma definição feita através de fórmulas vazias

Há pelo menos um século, a música tem sido escrava de um culto elitista medíocre que tenta ganhar auto-estima agarrando-se a fórmulas vazias de superioridade intelectual. Pensem nos outros nomes em circulação: música “erudita”, música “séria”, “grande” música, “boa” música. Sim, a música pode ser grande e séria, mas grandeza e seriedade não são as suas características definidoras. [...] Os compositores são artistas [...], têm o direito de expressar qualquer emoção, qualquer estado mental” (ROSS 2011, p. 19).

2) Música clássica = Música morta

Quando ouvem a palavra “clássica”, muitos só pensam em “morta”. A música é descrita em termos da sua distância do presente [...]. Não surpreende que as histórias sobre sua morte iminente sejam comuns. [...] O pianista Charles Rosen observou com sabedoria: “A morte da música clássica talvez seja a sua tradição mais antiga” (ROSS 2011, p. 20).

O lobo Diogo e o mosquito Valentim (2002)

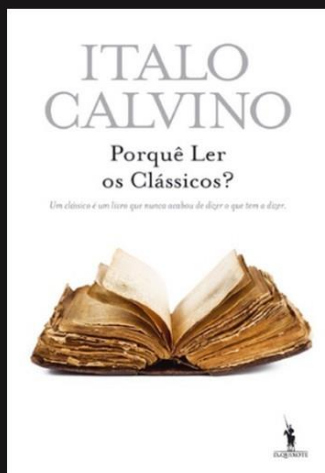
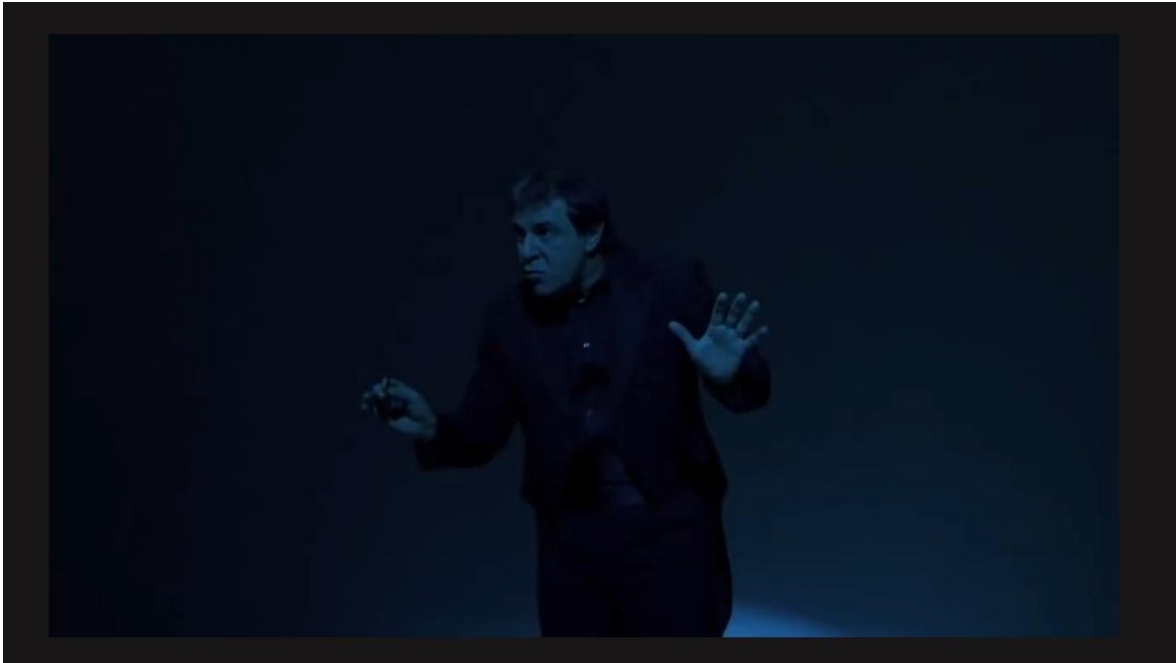


Eurico Carrapatoso (1962 -)





- Qual é o tema do lobo, e que instrumento lhe está associado?
- Que outra peça da história da música contém um lobo como personagem principal?



“Porquê ler os Clássicos?”
(1981),
Italo Calvino

14 propostas para definir o «clássico»

1. Leitura **reiterada**
2. Fonte de **riqueza**
3. Mimetiza-se no **inconsciente colectivo e individual**
 4. Cada leitura é uma **descoberta**
 5. A primeira leitura é uma releitura
 6. Fonte **inesgotável** de significações
 7. Uma **marca** cultural
 8. Origina discursos críticos
 9. Contem em si o rasgo da novidade
 10. É um equivalente do Universo
11. O nosso clássico nunca nos é indiferente: **relação pessoal**
 12. Pertence a uma **genealogia**
13. Relega a actualidade à categoria de ruído de fundo
14. O clássico é o ruído de fundo da actualidade

Creio que não preciso de me justificar se uso o termo «clássico» sem fazer distinções de antiguidade, de estilo ou de autoridade. [...] O que distingue o clássico no discurso que estou a fazer talvez seja apenas um efeito de ressonância que tanto vale para uma obra antiga como para uma moderna mas já com o seu lugar numa continuidade cultural.

Paraísos artificiais (1910)



- Em que género musical se enquadra esta obra?
- Como descreverias a obra?
- Houve momentos de surpresa ou de mudança?

Luís de Freitas Branco (1890-1955)



- 1906-1909: compõe 3 poemas sinfónicos – *Antero de Quental*, *Depois de uma leitura de Júlio Diniz* e *Depois de uma leitura de Guerra Junqueiro*.
- 1910: Viaja a Berlim para estudar composição com Humperdinck. Neste ano assiste à estreia de *Pélléas et Mélisande* (Debussy). Compõe os *Paraísos artificiais*, obra que marca a introdução do modernismo na música portuguesa.
- 1913: Estreia dos *Paraísos artificiais* no Teatro São Luiz (Lisboa). Um escândalo para o público e a crítica.

A música programática e o poema sinfónico

O poema sinfónico consolida-se como género musical no séc. XIX. O seu principal representante é Liszt, que compõe um total de 13 poemas sinfónicos. No seu ensaio sobre a *Sinfonia Fantástica* de Berlioz (1855) expõe os princípios deste novo género musical:

- O programa é o conteúdo da obra, a música é a forma.
- O compositor é um poeta-músico.
- O programa explicita a intenção do compositor.
- A música instrumental pura carece de comunicabilidade, a música programática é narrativa.
- A música programática atinge uma expressividade mais completa ao fundir diferentes vertentes artísticas.

O contexto dos *Paraísos artificiais*

- Tem duas referências literárias: os *Paraísos artificiais* (1860) de Baudelaire e as *Confissões de um comedor de ópio* (1821) de Thomas Quincey.
- Tem influências de várias correntes literárias, como por exemplo: o simbolismo, o sensacionismo e o decadentismo.

O “decadentismo”

Corrente literária que se desenvolve a partir da década de 1880 e que se prolonga em Portugal até a década de 1920.

- É o resultado de um descontentamento social e político.
- Procura de novas sensações.

“Tentativa de um ensaio sobre a Decadência” (1916), Montalvor:
Somos os descendentes do século da decadência.
Vamos esculpindo a nossa arte na nossa indiferença [...].

Opiário (1914) Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)



*A vida a bordo é uma coisa triste,
Embora a gente se divirta às vezes.
Falo com alemães, suecos e ingleses
E a minha mágoa de viver persiste.*

*Eu acho que não vale a pena ter
Ido ao Oriente e visto a Índia e a China.
A terra é semelhante e pequenina
E há só uma maneira de viver.*

*Por isso eu tomo ópio. É um remédio
Sou um convalescente do Momento.
Moro no rés-de-chão do pensamento
E ver passar a Vida faz-me tédio.*

- Experimentaste a obra de forma diferente depois de conheceres o programa?



Porquê ler os clássicos?

- “Se não der faísca, não há nada a fazer: não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor”.
- “Só resta inventar cada um uma biblioteca ideal dos nossos clássicos”.
- “Não se [deve] pensar que os clássicos devem ser lidos porque «servem» para alguma coisa. A única razão que se pode aduzir é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos”.

Porquê estudar os clássicos?

- Rúben (7ºG, flauta): “Estudo música clássica porque como me encontro a estudar música num conservatório tenho o dever de a estudar”.
- Pedro (4ºG, piano): “Porque acho que descreve a nossa vida e porque é muito gira quando ouvida”.
- Tiago (5ºG, clarinete): “Comecei a estudar música clássica porque fui incentivado a fazê-lo mas depois percebi que realmente gostava disto e que queria fazer disto vida”.
- Pedro (6ºG, guitarra): “Eu estudo música clássica porque gosto, porque me dá um gosto enorme poder interpretar peças que já grandes guitarristas interpretaram e porque me transmite uma calma imensa”.

Seleção de textos

14 propostas de definição de «clássico»:

1. *Os clássicos são os livros de que se acostuma ouvir dizer: «Estou a reler...» e nunca «Estou a ler...»*
2. *Chamam-se clássicos os livros que constituem uma riqueza para quem os leu e amou; mas constituem uma riqueza nada menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas condições melhores para os saborear.*
3. *Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente colectivo ou individual.*
4. *De um clássico toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira.*
5. *De um clássico toda a primeira leitura é na realidade uma releitura.*
6. *Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer.*
7. *Os clássicos são os livros que nos chegam trazendo em si a marca das leituras que antecederam a nossa e atrás de si a marca que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).*
8. *Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles.*
9. *Os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto.*
10. *Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, tal como os antigos talismãs.*
11. *O nosso clássico é o que não pode ser-nos indiferente e que nos serve para nos definirmos a nós mesmos em relação e se calhar até em contraste com ele.*
12. *Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu primeiro os outros e depois lê esse, reconhece logo o seu lugar na genealogia.*
13. *É clássico o que tiver tendência para relegar a actualidade para a categoria de ruído de fundo, mas ao mesmo tempo não puder passar sem esse ruído de fundo.*
14. *É clássico o que persistir como ruído de fundo mesmo onde dominar a actualidade mais incompatível.*

In: Calvino, Italo (2015). *Porquê ler os clássicos?*, tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp. 9-16.

Pequena nota explicativa de *O lobo Diogo e o mosquito Valentim*, de Eurico Carrapatoso

“Combatê-lo, tu? Não é possível. Não passas de um menino e ele é um homem de guerra desde a sua mocidade.”

[1º Samuel / 17 / xxxiii]

Esta obra foi escrita no verão de 2002. Talvez seja essa uma das razões pelo facto de ela estar eivada de um certo optimismo estival. Foi literalmente composta em mangas de camisa, na lassidão, na maré vasa do tempo. Não queiram imaginar o prazer que me deu, chegado que estou aos 40 anos de idade, poder começar uma obra com o mais memorial dos incisivos *era uma vez*, e ainda por cima, *era uma vez um lobo*, esse animal mitológico que povoa o imaginário humano desde o maravilhoso infantil até aos pesadelos adultos da licantrópia. O lobo não é apenas um mamífero. É um símbolo que espregueia.

Baseei-me na história original do escritor António Pires Cabral, *O lobo Diogo e o mosquito Valentim*. Esta história colheu-me desde o início por conter duas lições muito inspiradoras, confrontadas em dois campos semânticos contrastantes e expressivamente justapostos. Um, de estirpe nobilíssima, parabólico: *os homens não se medem aos palmos*. Outro, de estirpe pragmática, património do anedotário: *Obrigado, não! Toca a pagar o servicinho*. Desta confrontação entre o bíblico David vs Golias e o proverbial Lazareto de Tormes resulta uma fásca saborosa, o fulminante que detonou estes quarenta minutos de música.

Em duas penas, trata-se de um lobo que, para além de estúpido, é caprichoso, prepotente e facínora. Reina na floresta num regime de opressão arbitrária. Entre outros caprichos, tem o vício de jogar à lambada com os animais. Dá e leva, mas vence sempre porque é o mais forte. O jogo está desde logo inquinado por esta deslealdade. E ninguém escapa: velhos e novos, miúdos e graúdos. É nesse jogo idiota que Diogo sublima toda a sua força bruta. É por ali que ele decanta a sua opressão, maltratando a bicharada. Alguns animais, uns melhor, outros pior sucedidos, vão-lhe fazendo frente.

Policarpo, o porco-espinho, por exemplo, consegue criar um estratagema muito inteligente por forma a que Diogo lhe dê, em vez de uma lambada, um pontapé no rabo. E consegue. Primeiro pede à raposa Rosa que lhe ponha ligaduras nas patas dianteiras. Depois procura o lobo para lhe dar uma lição. Quando o encontra propõe-lhe jogar ao pontapé, já que está com as mãos ligadas. Diogo acha a ideia “*maguénifica*” para variar. Policarpo assenta-lhe primeiro e com toda a sua força ruminada, um pontapé. Agora é a vez de Diogo: depois de tentear o seu lance, arruma-lhe com toda a força um pontapé. Mas esqueceu-se daquele pequeno pormenor muito espinhudo. Diogo foi em três patas para o hospital. Entre os bichos houve grande festa. Policarpo foi celebrado. Mas...Diogo curou. E logo ao vício tornou. Nem o pobre Minervino, o sábio mocho, poupou.

É neste cenário de desânimo que surge o agudíssimo mosquito Valentim, intrépido, zunindo com uma atitude de “*quantos são, quantos são?*”. Os bichos recebem-no com frieza e desdém (aliás, convenhamos muito sinceramente: para além de São Francisco de Assis, haverá mais algum ser que não receba um mosquito sem ser com uma mão em riste?). Pois será ele, precisamente, o mais pequeno dos animais, que irá resolver a questão. Ele será o libertador. Arruma a questão através de um ataque de cócegas: mete-se numa narina de Diogo, esvoaçando, esvoaçando, esvoaçando, multiplicando por mil e mais mil as cócegas. E é no abismo das cócegas que Diogo cai. E é nesse vórtice que Diogo desaparece para sempre.

Agora os animais, perdida que foi uma boa oportunidade de não o desdenharem, perdida que foi uma boa oportunidade de não o hostilizarem, celebram Valentim, o libertador, celebram o desassombro de pequeno David, na proverbial volubilidade de opinião popular. *Vox populi* no seu melhor. Agora Valentim já é o herói: eis o triunfo da carneirada. Mas Valentim declina o convite para ser o novo rei. Valentim não é político porque fala sempre a verdade e não faz promessas que não possa cumprir. Dos bichos apenas quer uma gota de sangue de vez em quando.

Eurico Carrapatoso, Lisboa, 7 de Novembro de 2002