

M

MESTRADO

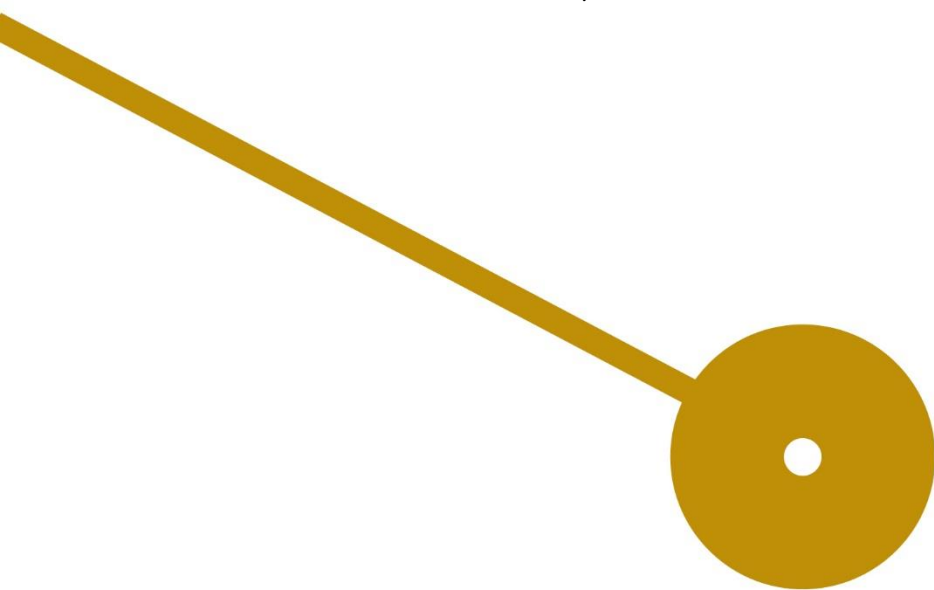
ENSINO DE MÚSICA

INSTRUMENTO – TUBA

Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um *corpus* de obras de cariz temático.

Álvaro Manuel Valente da Silva

06/2019



M

MESTRADO

ENSINO DE MÚSICA

INSTRUMENTO – TUBA

Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um *corpus* de obras de cariz temático.

Álvaro Manuel Valente da Silva

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música
e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino
de Música, especialização Instrumento, Tuba

Professor Orientador
Ricardo Antão

Professor Cooperante
Avelino Ramos

06/2019

Dedico este trabalho à Vida,
Figura alegórica, representativa de todas as pessoas,
presentes e ausentes, que contribuíram para o meu
crescimento humano e musical.

Agradecimentos

À minha namorada Beatriz por todo o seu apoio ao longo da vida e por tudo que ela representa.

Ao professor Avelino Ramos pela tutela durante o meu percurso enquanto aluno do Conservatório de Música do Porto e agora, enquanto professor estagiário. Ao professor Ricardo Antão por me acompanhar e apoiar ao longo do meu percurso no ensino superior, e em especial à sua enorme ajuda, dedicação e compreensão ao longo da realização deste projeto.

Aos compositores Bernardo Lima, Eduardo Lima, Ema Ferreira, Fernando Valente, Gil Silva, Guilherme Catita, Ivo Pinho, José Brandão, Mariana Louros, Miguel Pilão, Nuno Ventura, Pedro Jerónimo, Ricardo Matosinhos e Francisco Reizinho, por aceitarem escrever as peças incluídas na tese. O vosso trabalho representou uma enorme motivação para a conclusão deste projeto. O meu muitíssimo obrigado!

Aos professores Avelino Ramos, Bruno Pascoal, Miguel Alves e Fernando Garcia por aceitarem associar-se a este projeto, proporcionando que os seus alunos fossem incluídos na comunidade de objeto de estudo.

Agradecimento especial ao Sr. António Covas, figura fraternal, que me acolheu nos meus estudos iniciais de música na Banda Filarmónica local, que através da música me transmitiu sinceros e verdadeiros valores humanos, e que determinou a minha paixão pela música.

Aos sonhos e paixões que me levaram a superar cada desafio da vida.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional descreve todo o conjunto de atividades desenvolvidas no Conservatório de Música do Porto, no ano letivo 2018/2019, no âmbito da prática educativa desenvolvida no Ensino de Instrumento – Tuba.

Este relatório está dividido em três capítulos: o primeiro contextualiza e caracteriza a instituição Conservatório de Música do Porto, inclui os relatórios das aulas observadas, bem como o balanço geral das mesmas; o segundo capítulo dedica-se à Prática de Ensino Supervisionada, contendo registos das aulas lecionadas, bem como as suas planificações; o terceiro aborda o projeto de investigação desenvolvido.

O fascínio e a vontade de elucidar as qualidades e potencialidades existentes nas melodias tradicionais portuguesas foram fatores que me levaram a realizar o presente Projeto de Investigação. Com esta investigação, pretende-se averiguar a importância e os benefícios que advêm da utilização de Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio, de forma a fomentar e validar a integração desse material nos programas do Ensino Básico e Secundário da disciplina de eufónio.

Foram encomendadas várias obras de cariz tradicional português e aplicadas a um conjunto de alunos. Com recurso a questionários foi possível analisar, para além do resultado do impacto das peças, uma série de fatores derivados do contacto dos inquiridos com a música tradicional portuguesa.

Palavras-chave

eufónio, ensino da música, ensino do eufónio, música tradicional portuguesa.

Abstract

This Professional Internship Report describes the whole set of activities developed at the Conservatório de Música do Porto, in the academic year 2018/2019, within the framework of the educational practice developed in Instrument Education - Tuba.

This report is divided into three chapters: the first chapter includes the description of the Institution and the reports of the observed lessons, including a brief evaluation of the latter; the second chapter is dedicated to the Supervised Teaching Practice, containing reports of the classes taught, as well as their planning; the third chapter encompasses the research project.

The fascination and the will to illustrate the qualities and potentialities of Portuguese Traditional Music were the main reasons that led me to carry out the present Research Project. With this research, we intend to investigate the importance and benefits that come from the use of Portuguese Traditional Music in euphonium teaching, in order to promote and validate the integration of this material in the Basic and Secondary Education programs of the euphonium discipline.

Several works based on Portuguese Traditional Music were commissioned and applied to a group of students. The use of questionnaires allowed us to measure the effects of the use of said works in the motivation of the students, as well as a series of factors derived from the contact of the respondents with Portuguese Traditional Music.

Keywords

Euphonium, music teaching, euphonium teaching, portuguese traditional music

Índice

Capítulo I – Guião de observação da Prática Musical	4
Contextualização	6
A Escola	6
Os Alunos de Eufónio	7
Caracterização do Perfil Escolar e Psicológico do Aluno	8
Plano de Estudos dos Alunos	10
Observação de Aulas	15
Registo de observações de Aula	18
Atividades de Estágio	20
Reflexão sobre as Observações	21
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada	24
Registo das Aulas Lecionadas	26
Planificação das Aulas Lecionadas	26
Parecer das aulas supervisionadas	33
Atividades desenvolvidas	36
Reflexão sobre as Aulas Lecionadas	40
Reflexão Final do Estágio Profissional	41
Capítulo III – Música Tradicional Portuguesa no ensino do Eufónio. Criação de um <i>corpus</i> de obras de cariz temático.	42
Introdução	44
Enquadramento e fundamentação teórica	45
Motivação	45
Terminologia adotada: Música Tradicional Portuguesa	50
Recolhas da Música Tradicional	53
Trabalhos sobre a música tradicional	55
Primeiros exemplos de recolha para uso como material didático	56
Música tradicional portuguesa no ensino musical	58
Vantagens sociais e musicais da utilização de repertório tradicional em contexto didático	59
Peças para eufónio sobre melodias tradicionais portuguesas	62
Construção do projeto	62
As peças	63
Notas e comentários às peças	66

Recolha de dados primários	75
Reflexão sobre os dados recolhidos	88
Conclusão	90
Referências Bibliográficas	92
Anexos	96
Anexo 1 Registo das Observações de Aula	98
Anexo 2 Registo das Planificações de Aulas	183
Anexo 3 Comentários e Peças	218
Anexo 4 Contacto dos Compositores	291
Anexo 5 Questionários	293
Anexo 6 Atividades Observadas e Organizada	310

Índice de Tabelas

Tabela 1 Calendarização da Prática de Ensino Supervisionada	16
Tabela 2 Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Básico ...	18
Tabela 3 Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Secundário	19
Tabela 4 Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Secundário	20
Tabela 5 Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Básico	26
Tabela 6 Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Básico.	28
Tabela 7 Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Secundário	29
Tabela 8 Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Secundário	30
Tabela 9 Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Secundário	31
Tabela 10 Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Secundário	32
Tabela 11 Horário Masterclasse com o Professor Ricardo Antão	37
Tabela 12 Tabela com as indicações entregues aos compositores.....	64
Tabela 13 Corpus de obras de cariz temático	66

Índice de Imagens

Figura 1 Parecer do Professor Orientador da aula lecionada ao aluno do ensino básico	33
Figura 2 Parecer do Professor Orientador da aula lecionada ao aluno do ensino básico	34
Figura 3 Parecer do Professor Orientador da aula lecionada ao aluno do ensino secundário	35
Figura 4 Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Com a água dos meus olhos”	67
Figura 5 Reizinho, F., “Com a água dos meus olhos” - Excerto	68
Figura 6 Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Disse o Galo prá Galinha”	69
Figura 7 Jerónimo, P. “Disse o Galo prá Galinha” (versão do Ensino Básico) – Excerto	70
Figura 8 Jerónimo, P. “Disse o Galo prá Galinha” (versão do Ensino Secundário) – Excerto	72
Figura 9 Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Indo o Lavrador à Noite”	73
Figura 10 Ferreira, E., “damasco roxo” - Excerto	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Índice de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa... 77	77
Gráfico 2 Regularidade de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa	77
Gráfico 3 Fonte de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa ...	78
Gráfico 4 Motivação do aluno para o estudo	78
Gráfico 5 Influência motivacional da peça no aluno	79

Gráfico 6 Estimulação do interesse pela Música Tradicional Portuguesa.....	79
Gráfico 7 Motivação do aluno para o estudo - professor	80
Gráfico 8 Motivação do aluno para o estudo - familiar	80
Gráfico 9 Importância da Música Tradicional Portuguesa no contexto do ensino do eufónio – Professor.....	81
Gráfico 10 Uso da Música Tradicional Portuguesa como recurso no ensino do instrumento.....	81
Gráfico 11 Correspondência das peças aos critérios curriculares.....	82
Gráfico 12 Recuso futuro à Música Tradicional Portuguesa no ensino do instrumento	83
Gráfico 13 Pertinência da Música Tradicional Portuguesa na prática pedagógica.....	83
Gráfico 14 Atividade profissional dos membros da comunidade	84
Gráfico 15 Índice de contacto da comunidade com a Música Tradicional Portuguesa	84
Gráfico 16 Frequência de contacto da comunidade com a Música Tradicional Portuguesa	85
Gráfico 17 Fonte de contacto da comunidade com a Música Tradicional Portuguesa.....	85
Gráfico 18 Recurso à Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de estudo/ensino	86
Gráfico 19 Motivo pela não utilização da Música Tradicional Portuguesa	86
Gráfico 20 Importância da Música Tradicional Portuguesa na prática pedagógica – Comunidade	87

Lista de Termos e Abreviaturas

bpm - Batimentos por minuto

ff - Fortíssimo

f - Forte

m - Menor

M - Maior

pp - Pianíssimo

p - Piano

sfz - Sforzando

- Sustenido

b - Bemol

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi construído com base na prática pedagógica exercida durante o ano letivo de 2018/2019. O Estágio Profissional foi realizado no Conservatório de Música do Porto, na classe de tuba do professor Avelino Ramos, e foi supervisionado pelo professor Ricardo Antão. No presente relatório serão apresentados os relatórios das aulas observadas, as descrições das aulas lecionadas, as respetivas planificações e as avaliações das aulas supervisionadas pelo professor Ricardo Antão.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o Capítulo I inclui o Guião de Observação das aulas, onde estão incluídos a Contextualização da Prática Pedagógica (perfil dos alunos e caracterização da escola), os Registos de Observação e o Balanço Geral dessas observações; o Capítulo II destina-se à Prática de Ensino Supervisionada, onde estão incluídos o registo das aulas lecionadas com as respetivas planificações, e reflexão das aulas lecionadas e uma reflexão final relativa ao Estágio Profissional; o Capítulo III apresenta o trabalho de investigação que me propus realizar.

Ao longo do capítulo III, pretende-se destacar a importância e benefícios da utilização de Música Tradicional Portuguesa no ensino, as qualidades dramático-emotivas e potencialidades técnico-performativas existentes nas melodias tradicionais portuguesas, de forma a fomentar e validar a integração desse material nos programas do Ensino Básico e Secundário da disciplina de eufónio/tuba. Resultante da pesquisa, foram encomendadas diversas peças para eufónio de cariz tradicional português e essas que foram trabalhadas por alunos de diversas instituições. Através de questionários diferenciados a alunos, professores e familiares dos alunos, e a um conjunto de tubistas e eufonistas nacionais, foi possível: averiguar se estes têm contacto com Música Tradicional Portuguesa; perceber a importância que inquiridos atribuem à Música Tradicional Portuguesa; se a utilização deste repertório tem influência motivacional no estudo do aluno; compreender se as peças podem corresponder à concretização dos objetivos estipulados pelos programas do ensino do instrumento; perceber se há intenção do uso da Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de trabalho, e no caso de não ser usada, qual o motivo; procedendo-se por fim à análise das respostas aos questionários.

Capítulo I – Guião de observação da Prática Musical

Contextualização

A Escola

O Conservatório de Música do Porto, atualmente uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música situada na freguesia de Cedofeita, é uma instituição já centenária com grande valor histórico e artístico que sempre contribuiu ativamente para a vida cultural da cidade e região do Porto. O Conservatório é uma escola de referência nacional por onde passaram vários e importantes nomes da música, alguns dos quais acabaram por doar os seus espólios à instituição.

Criado pela Câmara Municipal do Porto e inaugurado a 9 de dezembro de 1917, o Conservatório de Música do Porto passou por três edifícios ao longo da sua existência, sempre com o intuito de melhorar as condições de ensino desta instituição de excelência que tem vindo a crescer ao longo de mais de um século. As primeiras instalações do Conservatório de Música do Porto foram no Palacete dos Viscondes de Vilarinho de S. Romão, situado na Travessa do Carregal, onde se manteve até ao ano de 1975. A 13 de março de 1975 muda-se para o Palacete Municipal Pinto Leite, na Rua da Maternidade e por fim, ocupa desde 15 de setembro de 2008 até à atualidade a área oeste da Escola Secundária Rodrigues de Freitas situada na Praça Pedro Nunes. Esta última mudança permitiu responder à procura crescente, assim como assumir novos modelos de organização, prática pedagógica e introduzir o regime integrado na oferta educativa da escola.

O Conservatório é atualmente dotado de ótimas infraestruturas para o ensino vocacional e geral, possuindo salas adaptadas às diferentes características de ensino, assim como à diversidade de alunos, privilegiando o isolamento acústico das salas. O edifício principal é composto por quatro andares: o piso -2, destinado às salas de percussão, harpa, cravo, aulas e combos de jazz e aulas de outros pequenos conjuntos instrumentais; o piso -1 que é totalmente equipado com salas de aula individuais para instrumentos de corda, sopros e piano e nos pisos 0 e 1 situam-se as salas de aula de turma, da formação geral e vocacional. Adjacente a este edifício, o Conservatório possui também desde 13 de abril de 2009 um outro construído de raiz constituído por um Grande Auditório, equipado com material de luz e som necessário para as apresentações públicas, Pequeno Auditório, Sala Piano Bar e Sala de Orquestra. Por

fim, nas traseiras do Grande Auditório localiza-se o edifício da escola primária, onde decorrem as aulas do ensino regular do 1º ciclo.

Desde a sua formação que o conservatório contou com 339 alunos inscritos distribuídos pelas classes de piano, canto, violino, viola d´arco, violoncelo, instrumentos de sopro e composição; atualmente são mais de 1050 os alunos que frequentam esta instituição. Os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 23 anos e são oriundos de 45 municípios diferentes.

Com a missão de “Garantir uma formação integral de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos.” (Conservatório de Música do Porto, 2014), o conservatório tem uma vasta oferta educativa permitindo estudos desde o 1º ano de escolaridade em regime supletivo ou integrado até ao 12º ano em regime supletivo, articulado ou integrado, dispondo também da possibilidade de cursos livres em música tradicional e jazz.

Os Alunos de Eufónio

Alunos do Ensino Básico

Aluno: “A”

Grau: 3º grau

Modalidade de Ensino: Ensino Supletivo

Tempo de aula: 45m de aula partilhada +
45m de aula individual

Aluno: “B”

Grau: 2º grau

Modalidade de Ensino: Ensino articulado

Tempo de aula: 45m de aula individual +
45m de aula partilhada

Alunos do Ensino Secundário

Aluno: “C”

Grau: 6º grau

Modalidade de Ensino: Integrado

Tempo de aula: 90m

Aluno: “D”

Grau: 8º grau

Modalidade de Ensino: Integrado

Tempo de aula: 90m (45m
assistidos)

Caracterização do Perfil Escolar e Psicológico do Aluno

Alunos do Ensino Básico

Aluno “A”

Atualmente no 3º grau, regime supletivo, o aluno “A” iniciou o seu percurso académico no Conservatório de Música do Porto no ano letivo 2015/2016 quando o mesmo já ia avançado, ingressando na classe de tuba do Professor Avelino Ramos.

Apresenta um histórico de fragilidades a nível teórico e nível prático, quer na Formação Musical quer a instrumento. Essas dificuldades refletiram-se numa reprovação no ano inicial, e perduram até ao presente. Das dificuldades sentidas, as mais acentuadas são as dificuldades rítmicas e os problemas no uso do ar (em termos de quantidade e controlo). Não obstante, é um aluno interessado e demonstra ter gosto em tocar eufónio, apesar de nas aulas demonstrar pouca solidez no estudo individual.

O aluno apresenta um bom apoio e ambiente familiar, situação por mim verificada no início e final de cada aula, aquando do seu acompanhamento por um dos pais, que esperam atenciosamente pela entrada e saída do aluno na sala de aula, o mesmo ocorrendo nas audições onde o apoio é aumentado pela presença da irmã e amigas(os). Para além deste apoio, beneficia ainda de apoio por parte de um antigo aluno de eufónio do Conservatório de Música do Porto: este é maestro da Banda da localidade do aluno, trabalhando regularmente com ele e apoiando-o no seu estudo e desenvolvimento.

No presente ano letivo o aluno é abrangido pelo novo plano curricular que, no caso da aula de instrumento, prevê uma carga horária para os alunos do 2º e 3º grau de 45 minutos de aula individual mais 45 minutos de aula partilhada com um aluno dos ciclos anteriormente referenciados. Assim sendo, o aluno “A” inicia a sua aula com 45 minutos de aula partilhada com o aluno “B”, aula onde o Professor Cooperante Avelino Ramos procede a um trabalho de bases com ambos os alunos, sucedidos por mais 45 minutos de aula individual.

Aluno “B”

O aluno “B” iniciou o seu percurso académico no Conservatório de Música do Porto, ingressando na classe de tuba do Professor Avelino Ramos no ano letivo de 2017 /2018, estando atualmente no 2º grau.

É um aluno com um percurso académico com bases sólidas, sendo que a curiosidade, interesse, motivação e entrega são qualidades que sobressaem no decorrer das aulas. O aluno apresenta um bom apoio familiar, situação por mim verificada no início e final de cada aula, quando o seu pai transporta o instrumento e o entrega ao aluno, espera atenciosamente pela saída do filho da sala de aula e procura sempre receber um “feedback” da aula por parte do professor, ocorrendo o mesmo nas audições.

No presente ano letivo o aluno é abrangido pelo novo plano curricular que, no caso da aula de instrumento, prevê uma carga horária para os alunos do 2º e 3º grau de 45 minutos de aula individual mais 45 minutos de aula partilhada com um aluno dos ciclos anteriormente referenciados Assim sendo, o aluno “B” inicia a sua aula com 45 minutos de aula individual procedida de uma aula de 45 minutos partilhada com o aluno “A”, aula onde o Professor Cooperante Avelino Ramos procede a um trabalho de bases com ambos os alunos. Este aluno é aqui referido por participar em parte das aulas do aluno A, como tal, posteriormente não será apresentado o seu plano de estudos, relatório de observação e planificação de aulas de forma isolada.

Alunos do Ensino Secundário

Aluno “C”

Aluno do 10º ano, regime integrado. Iniciou os estudos de eufónio em 2011 na Banda da sua localidade, sob orientação de um professor de trompete, e ingressa no ano letivo de 2011/2012 no ensino oficial, no Fórum Cultural de Gulpilhares na classe de tuba do professor Nélson Carvalho. Com a intenção de procurar um melhor ensino ao nível de Formação Musical e de Orquestra, assim como a possibilidade de numa única escola conjugar o ensino regular e o ensino da música, o aluno transfere-se no presente ano (2018/2019) para o Conservatório de Música do Porto na classe de tuba do professor Avelino Ramos.

No decorrer das aulas observadas foi claro que o aluno evidenciou grandes lacunas nas bases, tanto a nível de Formação Musical como de instrumento, fragilidades essas que incidem especialmente no som, qualidade e apropriação da respiração, coordenação psicomotora e metodologia de estudo, apresentando ainda dificuldades na compreensão e concretização de ritmos e no desenvolvimento do ouvido interno. Contudo, foi notório um elevado esforço por parte do aluno na sua entrega, motivação e interesse por superar todas as suas fragilidades.

O aluno tem objetivos delineados, demonstrando intenções de enveredar por uma carreira na lecionação do instrumento conciliada com a performance em orquestras de sopro: para tal favorece de um bom apoio familiar quer a nível académico quer a nível musical. Sempre que possível, a presença dos familiares diretos é um fator constante nas audições e concertos, apoiando-o e incentivando-o em todos os seus objetivos.

Aluno “D”

Atualmente a frequentar o 12º ano, regime integrado. Iniciou os estudos de eufónio aos 9 anos de idade no Conservatório de Música do Porto, na classe do professor Avelino Ramos, onde desde então se encontra a estudar.

Ao efetuar todo o seu percurso musical sob orientação do professor Avelino, demonstra com muita clareza o domínio dos principais conceitos que o professor considera essenciais: Bases teóricas alicerçadas, preocupação em abranger o maior leque de dinâmicas e articulações possível, ter o maior âmbito possível de registo homogéneo e, especialmente, tudo o que a aluna apresenta tem como objetivo ser apresentado no melhor nível possível. No decorrer das aulas foi claro que a planificação do professor para o aluno se baseou em dois pilares. Por um lado, explorar as virtudes e dificuldades do aluno, e por outro preparar o aluno para as provas de admissão ao ensino superior. Ao longo do processo o aluno demonstrou sempre muito interesse pelo trabalho a desenvolver, correspondendo igualmente às tarefas definidas pelo professor.

O aluno beneficia de um apoio familiar peculiar: para além de todo o apoio por parte da família, este tem um irmão que, embora de outro instrumento, se encontra no mesmo grau e proporcionam mutuamente um apoio incondicional a nível motivacional.

Plano de Estudos dos Alunos

Alunos do Ensino Básico

Aluno “A”

1º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb e Réb.

Cromáticas: Dó, Dó#, Ré, Mib, Láb e Sib.

Estudos

Oldenkemp, M. & Castelain, J. – “Écouter, Lire & Jouer”.

Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudos nº 22, 23, 24, 25 e 26.

Sparke, P. – “Starter Studies, 65 progressive studies for euphonium”, estudos nº 14 e 15.

Peças

Matosinhos, R. - Low Horn Suite.

2º Período

Escalas

Maiores: Dó, Sib, Mib, Láb, Réb, Sol, Ré, Lá e Mi.

Menores: Fá e Si.

Cromáticas: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Ré e Si.

Estudos

Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudos nº 3, 4, 5, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37 e 38.

Sparke, P. – “Starter Studies, 65 progressive studies”, estudos nº 1, 1a, 2, 2a, 3, 3a, 4, 4a, 63 e 64.

Peças

Appermont, B. - Little Rhapsody.

Matosinhos, R. - Low Horn Suite.

Sparke, P. - Adagio do concerto para clarinete de W. A. Mozart (transcrição).

Weber, C. M. V. – Sonatina.

3º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Réb, Solb, Si, Mi, Lá, Ré e Sol.

Menores: Dó# e Fá.

Cromáticas: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Mi e Dó#.

Estudos

Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudos nº 30, 37 e 39.

Fink, R. H. – “Studies in Legato for trombone”, estudo nº 1.

Hering, S. – “40 progressive etudes for Trombone”, estudo nº 1.

Peças

Appermont, B. - Little Rhapsody.

Handel, G. - Minuet from the Royal Fireworks.

Matosinhos, R. – Quatro Peças.

Weber, C. M. V. – Sonatina.

Alunos do Ensino Secundário

Aluno “C”

1º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Réb, Solb, Si, Mi, Lá, Ré e Sol.

Estudos

Kopprasch, C. - “Sixty Studies for Trombone”, estudo nº 14.

Rochut, J. – “120 Melodious Etudes”, estudo nº 1.

Arban, J. B. – “Complete Method for Trombone & Euphonium. First Studies”, nº 11.

Fink, R. H. – “Studies in Legato for trombone”, estudo nº 8, 10, 11 e 14.

Hering, S. – “40 progressive etudes for Trombone”, estudos nº 18 e 20.

Peças

Elgar, E. – Idylle.

Marcello, B. – Sonata em FÁM

2º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Réb, Solb, Si, Mi, Lá, Ré e Sol.

Menores: Dó#.

Estudos

Kopprasch, C. - "Sixty Studies for Trombone", estudo nº 14, 23.

Fink, R. H. – "Studies in Legato for trombone", estudos nº 14, 18, 20, 21, 23 e 28.

Peças

Baratto, P. – Euphonissimo.

Catelinet, P. – Legend.

Graham, P. - The Holy Well.

Marcello, B. – Sonata em Fám.

3º Período

Escalas

Maiores: Si e Solb.

Menores: Sol# e Mib.

Estudos

Fink, R. H. – "Studies in Legato for trombone", estudo nº 25.

Rochut, J. – "120 Melodious Etudes", estudo nº 19.

Peças

Catelinet, P. – Legend.

Guilmant, A. - Morceau Symphonique.

Lima, E. – Miniatura I.

Horovits, J. – Euphonium Concerto.

Aluno "D"

1º Período

Escalas

Maiores: Fá, Sib, Mib, Láb, Réb e Fá#.

Estudos

Arban, J. B. – "Chromatic scales", nº 1, 2, 3, 4.

Goorthuis, R. – "New Concert Studies for euphonium vol.2", Lullaby.

Sparke, P. – “26 Technical Studies for Baritone or Euphonium”, Cantilena 2, nº 23 e 24.
Voxman, H. - “Select Studies”, estudo nº 2.

Peças

Danzi, F. – Concerto para Fagote.
Jacob, G. – Fantasia.

2º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Réb, Solb, Si, Mi, Lá, Ré e Sol.

Estudos

Fritze, G. – “25 Characteristic Etudes for euphonium”, estudo nº 2.
Goorthuis, R. – “New Concert Studies for euphonium vol.2”, Lullaby.
Kopprasch, C. - “Sixty Studies for Trombone”, estudo nº 25.
Rochut, J. – “120 Melodious Etudes”, estudo nº20.
Vining, D. - “Daily Routines for euphonium”, estudo nº 1 e 2.

Peças

Danzi, F. – Concerto para Fagote.
Jacob, G. – Fantasia.
Kelly, T. - Set Adrift.
Sparke, P. - Song for Ina.

3º Período

Escalas

Maiores: Dó, Fá, Sib, Mib, Láb, Réb, Solb, Si, Mi, Lá, Ré e Sol.
Menores: Mi.

Estudos

Fritze, G. – “25 Characteristic Etudes for euphonium”, estudo nº 2.

Peças

Danzi, F. – Concerto para Fagote.
Ferreira, B. – Redondo.
Silva, Á. V. – “Vai-te embora, ó papão”.

Kelly, T. - Set Adrift.

Excertos

Mussorgsky, M. – Pictures at an Exhibition: Bydlo.

Holst, G. – First Suite for Military Band.

Observação de Aulas

Ao longo do estágio tive o privilégio de contactar novamente, de uma perspetiva diferente, com as aulas do professor Avelino Ramos no Conservatório de Música do Porto.

Foi um professor essencial no meu desenvolvimento musical e aguardava com muita expectativa poder assistir e assimilar com outra maturidade a metodologia adotada pelo professor, e assim enriquecer as minhas possibilidades e conhecimentos para o ensino do eufónio. Conhecendo as suas características e competências como docente, decidi que seria o modelo ideal para a minha evolução e para aperfeiçoar as minhas competências como professor.

A calendarização da Prática de Ensino Supervisionada englobou três momentos – observação, cooperação e lecionação – que foram distribuídas conforme apresento de seguida.

Tabela 1 | Calendarização da Prática de Ensino Supervisionada

Semana	Data	Aluno “A” e “B”	Aluno “C”	Aluno “D”
Semana 1	15/10 – 20/10/2018	Observação Aula nº 1	Observação Aula nº 1	Observação Aula nº 1
Semana 2	22/10 – 27/10/2018	Observação Aula nº 2	Observação Aula nº 2	Observação Aula nº 2
Semana 3	29/10 – 03/11/2018	Observação Aula nº 3	Observação Aula nº 3	Observação Aula nº 3
Semana 4	05/11 – 10/11/2018	Observação Aula nº 4	Observação Aula nº 4	Observação Aula nº 4
Semana 5	12/11 – 17/11/2018	Observação Aula nº 5	Observação Aula nº 5	Observação Aula nº 5
Semana 6	19/11 – 24/11/2018	Observação Aula nº 6	Observação Aula nº 6	Observação Aula nº 6
Semana 7	26/11 – 01/12/2018	Observação Aula nº 7	Observação Aula nº 7	Observação Aula nº 7
Semana 8	03/12 – 08/12/2018	Observação Aula nº 8	Observação Aula nº 8	Observação Aula nº 8
Semana 9	10/12 – 15/12/2018	Observação Aula nº 9	Lecionação Aula nº 9	Observação Aula nº 9
Semana 10	31/12 – 05/01/2019	Observação Aula nº 10	Observação Aula nº 10	Lecionação Aula nº 10
Semana 11	07/01 – 12/01/2019	Lecionação Aula nº 11	Observação Aula nº 11	Observação Aula nº 11
Semana 12	14/01 – 19/01/2019	Lecionação Aula nº 12	Observação Aula nº 12	Observação Aula nº 12
Semana 13	21/01 – 26/01/2019	Observação Aula nº 13	Lecionação Aula nº 13	Observação Aula nº 13
Semana 14	28/01 – 02/02/2019	Cooperação Aula nº 14	Observação Aula nº 14	Observação Aula nº 14
Semana 15	04/02 – 09/02/2019	Lecionação Aula nº 15	Observação Aula nº 15	Observação Aula nº 15
Semana 16	11/02 – 16/02/2019	Cooperação Aula nº 16	Observação Aula nº 16	Observação Aula nº 16
Semana 17	18/02 – 23/02/2019	Observação Aula nº 17	Observação Aula nº 17	Observação Aula nº 17
Semana 18	25/02 – 02/03/2019	Observação Aula nº 18	Observação Aula nº 18	Observação Aula nº 18
Semana 19	04/03 – 09/03/2019	Observação Aula nº 19	Observação Aula nº 19	Observação Aula nº 19

Semana 20	11/03 – 16/03/2019	Observação Aula nº 20	Lecionação Aula nº 20	Observação Aula nº 20
Semana 21	18/03 – 23/03/2019	Observação Aula nº 21	Observação Aula nº 21	Observação Aula nº 21
Semana 22	25/03 – 30/03/2019	Lecionação Aula nº 22	Cooperação Aula nº 22	Observação Aula nº 22
Semana 23	01/04 – 06/04/2019	Observação Aula nº 23	Observação Aula nº 23	Observação Aula nº 23
Semana 24	22/04 – 27/04/2019	Observação Aula nº 24	Observação Aula nº 24	Observação Aula nº 24
Semana 25	29/04 – 04/05/2019	Lecionação Aula nº 25	Observação Aula nº 25	Lecionação Aula nº 25
Semana 26	06/05 – 11/05/2019	Observação Aula nº 26	Lecionação Aula nº 26	Observação Aula nº 26
Semana 27	13/05 – 18/05/2019	Observação Aula nº 27	Observação Aula nº 27	Observação Aula nº 27
Semana 28	20/05 – 25/05/2019	Observação Aula nº 28	Observação Aula nº 28	Observação Aula nº 28
Semana 29	27/05 – 01/06/2019	Observação Aula nº 29	Observação Aula nº 29	Observação Aula nº 29
Semana 30	03/06 – 08/06/2019	Observação Aula nº 30	Observação Aula nº 30	Observação Aula nº 30

De seguida, apresento um exemplo por aluno do registo efetuado ao longo das minhas observações. Os restantes registos de observações de aulas encontram-se no Anexo 1.

Registo de observações de Aula

Tabela 2 | Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Básico

Aluno "A" 3º Grau	Aula nº 3	Hora: 09:05-10:55 Data: 03/11/2018
Conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquecimento/técnica de base: exercícios de respiração e flexibilidade, leitura à primeira vista. 2. Matosinhos, R. - Low Horn Suite (2º andamento). 3. Sparke, P. – "Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium", estudo nº 23. 	
Competências por obra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade e apropriação da respiração; Desenvolvimento técnico (flexibilidade); Fluência e segurança da leitura. 2. Qualidade do som; Sentido de pulsação, ritmo, expressão, fraseado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Ensaio com pianista – Familiarizar com o acompanhamento de piano, sensibilidade camerística. 3. Qualidade do som; Sentido de pulsação, ritmo, expressão, fraseado. 	
Descrição	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com o metrónomo numa pulsação 100 bpm, o aluno inspira durante 8 tempos e expira nos 8 tempos seguintes, repetindo sucessivamente. Com o avançar do exercício o número de batimentos para a inspiração é reduzido para 6 e posteriormente 4 mantendo sempre os oito tempos para a expiração. Sobre o mesmo tempo, após a demonstração do professor, o aluno toca o 4º, 3º e 2º harmónicos de cada fundamental (Si, Sib, Lá, Láb, Sol, Solb, Fá, Mi). No próximo passo do exercício é utilizada a sequência 2º- 3º- 4º- 5º- 4º- 3º- 2º, e posteriormente 2º- 3º- 4º- 5º- 6º- 5º- 4º- 3º- 2º de cada uma das fundamentais anteriormente referidas. O professor escolheu e apresentou uma peça desconhecida para ambos os alunos. Estes tiveram 2 minutos para analisar o excerto que posteriormente foi executado. Após a primeira execução, os alunos voltam a tocar tendo em conta alguns aspetos que não foram tidos em conta na primeira execução (tempo, dinâmicas e respirações). 2. O trabalho iniciou com uma leitura solfejada onde se corrigiram dificuldades demonstradas a nível de ritmo e pulsação. De seguida introduziu-se a entoação do trecho trabalhado anteriormente. Após o trabalho de leitura o aluno executa o andamento: neste momento o aluno apresenta algumas questões relacionadas sobre a respiração de acordo com o fraseado, que foram resolvidas com a ajuda do professor. O trabalho terminou com um pequeno ensaio com o pianista acompanhador, onde foram ajustados pormenores como balanço entre pianista e aluno e rigor rítmico. 3. O aluno toca o estudo, onde apresenta dificuldades quanto ao ritmo: assim com a ajuda do professor, o aluno solfeja o estudo. O estudo volta a ser executado com propósito de verificar se o problema foi resolvido, verificando-se que foi resolvido quase por completo. Posteriormente, com uma pequena explicação do professor relativa às dinâmicas, som e fraseado, o aluno volta a tocar o estudo, apresentando melhorias significativas. 	
Observação complementar	<ul style="list-style-type: none"> • A aula foi organizada e planeada de forma similar à aula anterior, sendo que na presente aula o professor, ao utilizar os mesmos exercícios, propôs desafios mais "aliciantes": ao reconhecerem os exercícios que já conseguiram realizar, os alunos apresentam motivação acrescida devido aos novos desafios propostos. • O aluno, em todo o trabalho apresentado, demonstrou fragilidades rítmicas que só foram superadas com a colaboração do professor. 	

Tabela 3 | Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Secundário

Aluno “C” 6º Grau	Aula nº 8	Hora: 10:55-12:35 Data: 06/12/2018
Conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquecimento: respiração, buzzing, escala. 2. Marcello, B. – Sonata em Fá maior e Elgar, E. – Idylle: Ensaio com piano 3. Marcello, B. – Sonata em Fá maior. 4. Fink, R. H. – “Studies in Legato for trombone”, estudo nº 11. 5. Hering, S. – “40 progressive etudes for Trombone”, estudo nº 20. 	
Competências por obra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade e apropriação da respiração; Desenvolvimento do ouvido interno; Desenvolvimento técnico (embocadura, destreza técnica). 2. Qualidade do som; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, expressão, fraseado; Agilidade e segurança na execução; Fluência e segurança da leitura; Ensaio com pianista – Familiarizar com o acompanhamento de piano, sensibilidade camerística. 3. Qualidade e adaptação do som; Desenvolvimento da coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, expressão, fraseado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Capacidade de abordar e manter a ambiência e estilo da obra. 4. Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, expressão e fraseado; Qualidade do som; Qualidade e apropriação da respiração; Fluência e segurança da leitura. 5. Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, expressão e fraseado; Qualidade do som; Qualidade e apropriação da respiração; Fluência e segurança da leitura. 	
Descrição	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com o bocal, posição invertida, o aluno inspira e expira inicialmente em 4 tempos, posteriormente 3 e por fim 2 tempos. Com a vibração dos lábios, o aluno produz uma nota na qual se sinta confortável: a partir da nota produzida em buzzing, o aluno reproduz uma escala maior ascendente e descendente; por fim, o mesmo processo é repetido no instrumento, sendo que aqui são tocadas 4 semínimas, depois 8 colcheias e finalmente 16 semicolcheias para cada nota. 2. Execução na íntegra da obra. No final, o professor faz uma pequena abordagem com o intuito de corrigir o carácter, junção e equilíbrio com o piano, pulsação e articulações. Repetição de alguns fragmentos da obra, e posteriormente realização com o pianista. Execução da obra. 3. Abordagem sobre o contexto histórico da peça, reflexão sobre o estilo e carácter pretendidos para a mesma. Seleção de fragmentos a fim de aplicar os conceitos anteriormente abordados. 4. Execução do estudo, no qual são corrigidos aspetos como tempo e ornamentação, havendo um reforço positivo quanto à respiração. Nova execução do estudo. 5. Execução do estudo, no qual são corrigidos aspetos como o carácter do estudo: a execução seguinte é feita com o professor para transmitir mais energia e confiança ao aluno. 	
Observação complementar	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno demonstrou dificuldades quanto à articulação, em particular na Sonata de Benedetto Marcello. • O aluno, por iniciativa própria, optou por tocar o Idylle de memória, tendo conseguido cumprir com o objetivo e demonstrando maior predisposição e à-vontade na sua expressividade. 	

Tabela 4 | Exemplo de relatório de observação de aula do aluno do Ensino Secundário

Aluno "D" 8º Grau	Aula nº 7	Hora: 14:15-15:00 Data: 29/11/2018
Conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquecimento: exercícios de respiração e buzzing. 2. Arban, J. B. – "Chromatic scales", nº 1, 2, 3, 4 3. Jacob, G. – Fantasia. 	
Competências por obra	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qualidade e apropriação da respiração; Qualidade do som; Utilização de uma postura correta; Desenvolvimento técnico (embocadura); Realização de diferentes articulações; Desenvolvimento do ouvido interno. 5. Desenvolvimento da coordenação psico-motora; Desenvolvimento técnico (destreza técnica). 6. Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Qualidade do som; Familiarizar com o acompanhamento de piano, sensibilidade camerística. 	
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 7. Numa pulsação de 60 bpm, o aluno inspira e expira durante 4 tempos de forma sucessiva. Com o bocal o aluno produz uma melodia por si escolhida. Após identificação das notas produzidas, o aluno repete novamente a melodia, desta vez, de vez com maior consciência sobre as notas e os intervalos. Por fim, executa essa melodia com o instrumento. 8. Execuções dos estudos, intercalados com observações do professor e execuções com flatterzunge e diferentes articulações. 9. Com o bocal o aluno produz a melodia inicial: ao corrigir determinados intervalos, a aluna torna a reproduzir a melodia. Com o instrumento, numa pulsação lenta, o aluno toca a melodia: posteriormente, ao tempo indicado na peça, a aluna toca novamente o excerto. Entre execuções, são corrigidos problemas rítmicos, de entoação, com recurso a batimentos e gestos corporais. Ensaio com pianista 	
Observação complementar	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno demonstrou progressos na interpretação da obra Fantasia – Jacob, G. 	

Atividades de Estágio

Para além da observação de aulas, fizeram parte do presente estágio a observação das atividades que apresento em seguida.

Atividades Assistidas

Designação	Audição da Classe de Tuba
Data	20 de dezembro de 2018
Horário	18.30h
Local	Conservatório de Música do Porto - Pequeno Auditório

Designação	Audição Escolar
Data	16 de janeiro de 2019
Horário	10.00h
Local	Conservatório de Música do Porto -Sala 0.008

Designação	Audição Escolar
Data	16 de janeiro de 2019
Horário	11.50h
Local	Conservatório de Música do Porto - Pequeno Auditório

Designação	Recital Final – Aluno “D”
Data	29 de maio de 2019
Horário	14.30h
Local	Conservatório de Música do Porto - Grande Auditório

Reflexão sobre as Observações

Numa reflexão sobre as aulas observadas, considero que foram um enriquecimento enorme para mim. Para além de o Professor Avelino ser um professor com vasta experiência e resultados no ensino do instrumento, o facto de ser possível absorver e compreender a sua metodologia enquanto observador é algo que muito me complementa. Considero fulcral a possibilidade de observar o método e os seus resultados com uma memória, ainda algo fresca, do ponto de vista do aluno, o que me possibilitou uma consciencialização tanto da perspetiva do professor quanto do aluno.

A adaptação do docente de acordo com a “modernização” dos tempos é um tema sobre o qual frequentemente reflito. As alterações à prática pedagógica são algo que me questiono enquanto futuro docente, refletindo por vezes até que ponto um professor deve ou não ajustar as suas aulas de acordo com os avanços tecnológicos, e também quanto à adaptação da abordagem oral do professor quanto às novas gerações, pois a diferença etária entre professor e aluno será cada vez mais acentuada com o avanço da carreira do docente. Através da observação das aulas foi-me possível averiguar as mudanças aplicadas pelo professor desde que fui seu aluno até aos dias de hoje e, sem dúvida, o professor adotou novas estratégias de ensino, como o uso de novas ferramentas e materiais didáticos a usar nas aulas, e adaptou igualmente o seu discurso para que o mesmo se aproximasse ao do aluno. Hoje o professor recorre muitas vezes a exemplos áudio de gravações para exemplificar ou, por vezes, inspirar os alunos. Utiliza frequentemente métodos que incluem CD's com acompanhamentos, proporcionando ao aluno algo mais “cativante” e possibilitando exploração de temáticas como o trabalho auditivo e a sensibilidade que o aluno tem de adquirir ao tocar com acompanhamento. Estes são apenas dois exemplos do que pude verificar nas observações.

Foi possível observar a forma como o professor adapta a sua metodologia a cada aluno, de acordo com as suas características pessoais, a forma como estrutura as suas aulas, a sua dinâmica, o tipo de diálogo e relação que cria com o aluno e, algo muito importante, a adaptação dos conteúdos programáticos perante os desafios que surgem nas aulas. Este aspeto é para mim importante, pois não obstante o planeamento previsto para a aula, creio ser ainda mais importante corresponder às necessidades apresentadas pelo aluno e ter a capacidade de encontrar alternativas para ajudar o aluno a superar obstáculos.

Foi possível recolher conteúdos e exercícios usados pelo professor que serão muito úteis na minha prática docente, observando a forma como estes atuam e auxiliaram a evolução e aprendizagem dos alunos. Algo muito importante para mim foi compreender e estabelecer padrões de exigência quanto a objetivos e capacidades esperados para um aluno de acordo com a sua idade e grau, bem como compreender a trajetória do desenvolvimento que o aluno pode desenhar ao longo do ano. Esta compreensão foi também essencial para a criação de parâmetros a cumprir para as peças que me propus a encomendar.

Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada

Registo das Aulas Lecionadas

As observações das aulas permitiram-me conhecer os alunos, a sua personalidade, bem como identificar as suas capacidades musicais e as suas dificuldades. Deste modo, a escolha das estratégias a utilizar e a planificação a elaborar para cada aula foram tidas em conta de forma a complementar e continuar o trabalho feito pelo Professor Cooperante.

Planificação das Aulas Lecionadas

As planificações das aulas lecionadas foram elaboradas segundo um modelo escolhido por mim após analisar várias teses. As planificações encontram-se no Anexo 2.

De seguida apresento um exemplar de uma planificação de aula por aluno.

Tabela 5 | Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Básico

PLANO DE AULA

Data	12 de janeiro de 2019
Escola	Conservatório de Música do Porto
Classe do Professor	Avelino Ramos
Estagiário	Álvaro Silva
Disciplina	Eufónio
Ano	3º grau
Duração	90 minutos
Aluno	A

Tema Sumário
Exercícios de técnica de base. Escala de LábM, arpejos, inversões, relativa menor e escala cromática. Sparke, P. - Adagio do concerto para clarinete de W. A. Mozart (transcrição). Sparke, P. - "Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium", estudos nº 29 e nº 30

Objetivos	
Gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conceitos musicais. • Aplicar os conhecimentos em novas situações. • Promover a autonomia (diagnosticar problemas e resolvê-los). • Fomentar a autoavaliação e a capacidade crítica. • Contextualizar e diferenciar fundamentadamente diferentes estilos e géneros musicais. • Desenvolver a musicalidade e o controlo técnico-artístico. 	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o sentido de expressão e fraseado. • Diferenciar e distanciar dinâmicas; • Promover a fluência e destreza da leitura. • Incluir a respiração como elemento expressivo. • Fomentar a concentração e memorização. • Promover a criatividade musical. • Desenvolver a coordenação psico-motora. • Aumentar a agilidade e confiança na execução. • Executar uma correta vibração labial (buzzing).

Conteúdos

Jogos de desenvolvimento de memorização, ouvido interno, entoação, criatividade e som: improvisação sobre tonalidades, “jogo do Cowboy”, imitação e desenvolvimento de melodias.

Escala de LábM, arpejos, inversões, relativa menor e escala cromática: registo, dinâmicas e destreza técnica.

Sparke, P. - Adagio do concerto para clarinete de W. A. Mozart (transcrição): som, respiração, registo, afinação, articulação.

Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudo nº 29 e nº 30: som, respiração, registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica.

Estratégias e metodologia de ensino

Com o objetivo de trabalhar aspetos técnicos de base, mas com intenção de fugir à monotonia, estabeleci uma série de jogos onde de forma lúdica (e adaptado à idade dos alunos), seja possível trabalhar a qualidade de som, articulação, entoação, tonalidades, explorar concentração, criatividade e curiosidade, assim como tornar natural para o aluno os elementos anteriormente referidos, elementos que ao longo das observações realizadas percebi que eram encarados como dificuldades.

No primeiro jogo, um dos alunos toca uma nota longa que seria a fundamental da tonalidade sobre a qual o outro aluno improvisa uma pequena melodia, jogo realizado em várias tonalidades já aprendidas por ambos os alunos.

No segundo jogo, de costas voltadas, um dos alunos emite um som que o outro aluno tem de reproduzir. No terceiro jogo, partindo do mesmo princípio do jogo anterior, um dos alunos toca um gesto melódico que o outro tem de reproduzir com a maior precisão possível.

Escala de LábM, arpejos, inversões, relativa menor e escala cromática. Neste momento da aula pretende-se que o aluno ultrapasse as dificuldades técnicas e que através dos exercícios técnicos explore vários caracteres musicais.

Ensaio com a pianista do Adagio (Mozart) – P. Sparke, tendo como objetivo desenvolver a sensibilidade camerística do aluno e prepará-lo para a audição.

Para o estudo nº 29 é pretendido analisar a capacidade de autonomia, perceber até que ponto de forma o aluno consegue preparar material novo.

Avaliação

Observação direta.

Preenchimento de grelha de observação.

Estratégias de remediação

Na falta de tempo, excluir o momento de desenvolvimento de melodias.

Na falta de tempo, excluir Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudo nº 30

Tabela 6 | Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Básico

Nome do aluno: A	Grau: 3º	Dia: 12/01/2019	Aula n.º 11
<p>Sumário: Exercícios de técnica de base. Escala de Lábm, arpejos, inversões, relativa menor e escala cromática. Sparke, P. - Adagio do concerto para clarinete de W. A Mozart. (transcrição). Sparke, P. – “Skilful Studies, 40 progressive studies for euphonium”, estudos nº 29 e nº 30</p>			

		Níveis de Desempenho			
		Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Domínio das atitudes e valores	Atenção e Concentração			X	
	Cumprimento de regras e compromissos		X		
	Organização de registos e de instrumentos de trabalho		X		
	Autocontrolo e tomada de decisão		X		
	Cooperação e solidariedade			X	
	Respeito pelas pessoas e pelo património				X
	Interesse, empenho e valorização de novos saberes		X		
	Perseverança e honestidade			X	
Domínio e participação no trabalho	Concretização de tarefas na aula e/ou extra-aula		X		
	Frequência de intervenções (respostas, dúvidas, comentários...)		X		
	Rigor científico e/ou técnico das intervenções		X		
Domínio Técnico e Artístico	Coordenação psico-motora		X		
	Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado		X		
	Qualidade do som		X		
	Realização de diferentes articulações e dinâmicas		X		
	Utilização correta das dedilhações			X	
	Fluência da leitura		X		
	Agilidade e segurança na execução		X		
	Respeito pelo andamento		X		
	Concentração e memorização		X		
	Formulação e apreciação crítica		X		
	Capacidade de abordar e explorar repertório novo		X		
	Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los		X		

Tabela 7 | Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Secundário

PLANO DE AULA

Data	23 de Janeiro de 2019
Escola	Conservatório de Música do Porto
Classe do Professor	Avelino Ramos
Estagiário	Álvaro Silva
Disciplina	Eufónio
Ano	10º integrado
Duração	90 minutos
Aluno	“C”

Tema Sumário
Exercícios de técnica de base. Fink, R. H. – “Studies in Legato for trombone”, estudo nº 18. Kopprasch, C. - “Sixty Studies for Trombone”, estudo nº 23. Baratto, P. – Euphonissimo.

Objetivos	
Gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conceitos musicais. • Aplicar os conhecimentos em novas situações. • Promover a autonomia (diagnosticar problemas e resolvê-los). • Fomentar a autoavaliação e a capacidade crítica. • Contextualizar e diferenciar fundamentadamente diferentes estilos e géneros musicais. • Desenvolver a musicalidade e o controlo técnico-artístico. 	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o sentido de expressão e fraseado. • Diferenciar e distanciar dinâmicas; • Promover a fluência e destreza da leitura. • Incluir a respiração como elemento expressivo. • Fomentar a concentração e memorização. • Promover a criatividade musical. • Desenvolver a coordenação psico-motora. • Aumentar a agilidade e confiança na execução. • Executar uma correta vibração labial (buzzing).

Conteúdos
Trabalho de técnica de base sobre duas melodias tradicionais portuguesas (“Dorme, dorme, meu menino” e “Ó Baireira, ó bareirinha”): som, respiração, registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica. Fink, R. H. – “Studies in Legato for trombone”, estudo nº 18: fraseado, som, respiração, dinâmicas. Kopprasch, C. - “Sixty Studies for Trombone”, estudo nº 23: som, respiração, articulação, dinâmicas, destreza técnica. Baratto, P. – Euphonissimo: Som, respiração, registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica.

Estratégias e metodologia de ensino
São apresentadas duas melodias tradicionais portuguesas ao aluno, sendo estas inicialmente abordadas com uma breve discussão em torno da música tradicional portuguesa: carácter e contexto das melodias selecionadas. De seguida, recorrendo ao piano, as melodias são inicialmente entoadas e posteriormente tocadas no instrumento. Estas melodias são utilizadas para trabalhar registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica, trabalho orientado tendo em vista as necessidades requeridas para os estudos que serão apresentados no momento seguinte. A aula prossegue com os estudos de R. Fink e C. Kopprasch, tendo o professor em especial atenção a análise do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da semana no seu estudo individual. As dificuldades apresentadas pelo aluno serão trabalhadas com o auxílio do professor. Na peça Euphonissimo, tomarei especial atenção a análise do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da semana no seu estudo individual. As dificuldades apresentadas pelo aluno serão trabalhadas com o auxílio do professor.

Avaliação
Observação direta. Preenchimento de grelha de observação.

Estratégias de remediação
Eliminar último momento da aula caso não seja possível cumprir todo o plano.

Tabela 8 | Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Secundário

Nome do aluno: "C"	Grau: 6º	Dia: 23/01/2019	Aula n.º 13
Sumário: Exercícios de técnica de base. Fink, R. H. – "Studies in Legato for trombone", estudo nº 18. Kopprasch, C. - "Sixty Studies for Trombone", estudo nº 23. Baratto, P. – Euphonissimo.			

		Níveis de Desempenho			
		Insatisfatóri o	Satisfatório	Bo m	Muito Bom
Domínio das atitudes e valores	Atenção e Concentração			X	
	Cumprimento de regras e compromissos		X		
	Organização de registos e de instrumentos de trabalho			X	
	Autocontrolo e tomada de decisão		X		
	Cooperação e solidariedade			X	
	Respeito pelas pessoas e pelo património				X
	Interesse, empenho e valorização de novos saberes			X	
Domínio e participação no trabalho	Perseverança e honestidade			X	
	Concretização de tarefas na aula e/ou extra-aula		X		
	Frequência de intervenções (respostas, dúvidas, comentários...)		X		
Domínio Técnico e Artístico	Rigor científico e/ou técnico das intervenções		X		
	Coordenação psico-motora		X		
	Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado		X		
	Qualidade do som		X		
	Realização de diferentes articulações e dinâmicas		X		
	Utilização correta das dedilhações			X	
	Fluência da leitura		X		
	Agilidade e segurança na execução		X		
	Respeito pelo andamento		X		
	Concentração e memorização		X		
	Formulação e apreciação crítica	X			
	Capacidade de abordar e explorar repertório novo		X		
Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los	X				

Tabela 9 | Exemplo de planificação de aula do aluno do Ensino Secundário

PLANO DE AULA

Data	03 de janeiro de 2019
Escola	Conservatório de Música do Porto
Classe do Professor	Avelino Ramos
Estagiário	Álvaro Silva
Disciplina	Eufónio
Ano	12º integrado
Duração	60 minutos
Aluno	"D"

Tema Sumário
Exercícios de aquecimento; Escala de FâM Danzi, F. - Concerto para Fagote. Sparke, P. – “Super Studies, 26 Technical Studies for Baritone or Euphonium”, Cantilena 2, nº 23 e nº 24.

Objetivos	
<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conceitos musicais. • Aplicar os conhecimentos em novas situações. • Promover a autonomia (diagnosticar problemas e resolvê-los). • Fomentar a autoavaliação e a capacidade crítica. • Contextualizar e diferenciar fundamentadamente diferentes estilos e géneros musicais. • Desenvolver a musicalidade e o controlo técnico-artístico. 	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar o sentido de expressão e fraseado. • Diferenciar e distanciar dinâmicas; • Promover a fluência e destreza da leitura. • Incluir a respiração como elemento expressivo. • Fomentar a concentração e memorização. • Promover a criatividade musical. • Desenvolver a coordenação psico-motora. • Aumentar a agilidade e confiança na execução. • Executar uma correta vibração labial (buzzing).

Conteúdos
<p>Escala na tonalidade de FâM, modos, arpejos e inversões: som, respiração, registo, articulação, dinâmicas e destreza técnica.</p> <p>Franz Danzi - Concerto para Fagote: som, fraseado, respiração, registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica.</p> <p>Philip Sparke - Super Studies, 26 Technical Studies for Baritone or Euphonium, Cantilena 2, nº23 e nº 24: som, respiração, registo, afinação, articulação, dinâmicas e destreza técnica.</p>

Estratégias e metodologia de ensino
<p>Aquecimento feito através da execução de exercícios baseados em padrões sobre a escala de FâM.</p> <p>Pequena abordagem quanto aos objetivos implícitos no estudo seguido da execução do mesmo, onde no final o aluno é questionado sobre o cumprimento/incumprimento dos objetivos a que se propôs. Após as reflexões, o aluno tenta aproximar-se dos objetivos; caso não os alcance, o professor aplica algumas estratégias de auxílio (Desfragmentação de frases e trabalho sobre o fragmento, transposição, recurso a diversas articulações e dinâmicas, extração de notas).</p> <p>Abordagem quanto aos objetivos implícitos no estudo do concerto: carácter, correntes estilísticas e estrutura do concerto. Execução da primeira secção do concerto e posterior discussão/correção em torno do conceito de estilo, carácter, estrutura. Nova execução da primeira secção. Posteriormente é discutido entre aluno e professor a criação de indicações de dinâmica a aplicar nesta secção do Concerto. Explicação sobre a importância da criação de movimento nas secções aparentemente estáticas (onde não é apresentada alteração de dinâmica). Nova execução da secção do Concerto.</p>

Avaliação
<p>Observação direta.</p> <p>Preenchimento de grelha de observação.</p>

Estratégias de remediação
Na falta de tempo, exclusão do último momento da aula.

Tabela 10 | Exemplo de Grelha de Observação/Avaliação do aluno do Ensino Secundário

Nome do aluno: D	Grau: 12º	Dia: 03/01/2019	Aula n.º 10
Sumário: Exercícios de aquecimento; Escala de Fám. Danzi, F. - Concerto para Fagote. Sparke, P. – "Super Studies, 26 Technical Studies for Baritone or Euphonium", Cantilena 2, nº 23 e nº 24.			

		Níveis de Desempenho			
		Insatisfatóri o	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Domínio das atitudes e valores	Atenção e Concentração			X	
	Cumprimento de regras e compromissos			X	
	Organização de registos e de instrumentos de trabalho				X
	Autocontrolo e tomada de decisão			X	
	Cooperação e solidariedade			X	
	Respeito pelas pessoas e pelo património				X
	Interesse, empenho e valorização de novos saberes				X
	Perseverança e honestidade			X	
Domínio e participação no trabalho	Concretização de tarefas na aula e/ou extra-aula			X	
	Frequência de intervenções (respostas, dúvidas, comentários...)		X		
	Rigor científico e/ou técnico das intervenções		X		
Domínio Técnico e Artístico	Coordenação psico-motora			X	
	Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado			X	
	Qualidade do som			X	
	Realização de diferentes articulações e dinâmicas		X		
	Utilização correta das dedilhações				X
	Fluência da leitura			X	
	Agilidade e segurança na execução			X	
	Respeito pelo andamento			X	
	Concentração e memorização			X	
	Formulação e apreciação crítica		X		
	Capacidade de abordar e explorar repertório novo			X	
	Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los		X		

Parecer das aulas supervisionadas

ESMAE ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA E ARTES
DO ESPETÁCULO

P. PORTO

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019

Estagiário: Álvaro Silva	Instrumento: Eufónio	Ano/Turma: 2º e 3º grau
Escola: Conservatório de Música do Porto Professor Cooperante: Avalino Ramos	Nº de aula: 12	Data: 19/01/2019

Comentário do Orientador/Supervisor

O Álvaro apresentou um discurso adequado ao grau de ensino. O bom ambiente que consegue nas aulas permite que os alunos se sintam à vontade para lançar questões e tirar dúvidas; além de insistir para que os alunos indiquem coisas boas na sua performance, o Álvaro insiste que eles entendam os erros como algo que se pode (e deve) melhorar e não como falhanços, o que incentiva os alunos a melhorar.

Foi sugerido ao Álvaro que, ao invés de pedir aos alunos para não terem medo de responderem, que lhes desse mais tempo para poderem escolher a forma de se expressar; também foi sugerido que falasse com mais calma, para dar mais tempo de os alunos assimilarem a informação.

Quanto ao trabalho com piano, foi sugerido que para resolver algumas passagens mais difíceis seria benéfico isolar as mesmas, para o aluno poder cantar e resolver os problemas de ritmo antes de tentar juntar com piano.

Também foi referido ao Álvaro que, por questões de cumprimento de programa curricular (algo igualmente referido pelo professor cooperante), nem sempre é possível trabalhar todos os detalhes na mesma aula: nesse caso seria mais rentável indicar ao aluno os detalhes a trabalhar e fornecer exercícios para corrigir algumas dificuldades, para que o aluno possa trabalhar em casa.

Em suma, o trabalho realizado pelo Álvaro foi extremamente positivo, havendo apenas alguns detalhes a melhorar.

Assinatura:

R. Antão

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019

Estagiário: Álvaro Silva	Instrumento: Eufónio	Ano/Turma: 2º a 3º grau
Escola: Conservatório de Música do Porto Professor Cooperante: Avelino Ramos	Nº de aula: 25	Data: 04/05/2019

Comentário do Orientador/Supervisor

O Álvaro apresentou um discurso adequado ao grau de ensino. O bom ambiente que consegue nas aulas permite que os alunos se sintam à vontade para lançar questões e tirar dúvidas; além de insistir para que os alunos indiquem coisas boas na sua performance, o Álvaro insiste que eles entendam os erros como algo que se pode (e deve) melhorar e não como falhanços, o que incentiva os alunos a melhorar.

O Álvaro melhorou os pontos mencionados em aulas anteriores (tempo dado aos alunos para pensarem a resposta, forma de falar mais pausada, entre outros).

O Álvaro apresentou sempre um trabalho de qualidade, e demonstrou vontade de adaptar o seu método de trabalho de forma a melhorar os aspetos menos conseguidos mencionados anteriormente.

Assinatura:



Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019

Estagiário: Álvaro Silva	Instrumento: Eufónio	Ano/Turma: 6º grau
Escola: Conservatório de Música do Porto Professor Cooperante: Avelino Ramos	Nº de aula: 26	Data: 08/05/2019

Comentário do Orientador/Supervisor

O Álvaro apresentou um discurso adequado ao grau de ensino. O bom ambiente que consegue nas aulas permite que os alunos se sintam à vontade para lançar questões e tirar dúvidas; além de insistir para que os alunos indiquem os aspetos positivos das suas prestações, o Álvaro insiste que eles entendam os erros como algo que se pode (e deve) melhorar e não como falhanços, o que incentiva os alunos a melhorar.

Os pontos mencionados em aulas anteriores foram quase todos melhorados (tempo dado aos alunos para pensarem a resposta, forma de falar mais pausada, entre outros), embora por vezes o Álvaro ainda se entusiasme e fale de forma mais apressada.

O Álvaro apresentou sempre um trabalho de qualidade, e demonstrou vontade de adaptar o seu método de trabalho de forma a melhorar os aspetos menos conseguidos mencionados anteriormente.

Assinatura:



Atividades desenvolvidas

Para além das aulas lecionadas ao longo do estágio, tive oportunidade de desenvolver algumas atividades, nas quais desempenhei um papel ativo.

As atividades beneficiaram a classe, ao proporcionar aos alunos do conservatório o contacto com duas figuras importantes no panorama nacional do eufónio, mas também foram uma fonte de aprendizagem pessoal, visto que pela primeira vez organizei eventos nos quais também fui responsável pela gestão, logística e organização.

Ao longo do ano organizei duas masterclasses, que de seguida são apresentadas.

Masterclasse com o professor Ricardo Antão

Designação	Masterclasse professor Ricardo Antão
Data	04 e 05 de Março de 2019
Horário	09.30h – 18.00h
Local	Conservatório de Música do Porto

A motivação para a realização desta atividade surge de um duplo interesse: Por um lado, ter a oportunidade de pela primeira vez organizar uma atividade do género; por outro, a vontade de proporcionar aos alunos um contacto com ideias que para mim foram, e continuam a ser, muito importantes para o meu percurso académico, profissional e humano.

Neste sentido, em conjunto com o Professor Cooperante Avelino Ramos, foi idealizado numa fase inicial uma masterclasse destinada aos alunos do Conservatório com um professor de eufónio/tuba experiente e relevante no panorama educativo nacional, e que ao longo da atividade pudesse transmitir conceitos atuais e inspiradores, recaindo a escolha sobre o professor Ricardo Antão.

Após a escolha do professor, e devido ao impacto que este poderia ter na adesão de participantes, foi de imediato ponderado que a masterclasse se desenrolasse ao longo de dois dias, e que ao longo desses dias houvesse oportunidade para pequenas atividades complementares, tais como recitais/concertos, palestras, exposições de instrumentos e bocais, e uma aula de “introdução à improvisação”, de forma a proporcionar um leque vasto de aquisição de conhecimentos e experiências. Posteriormente, essas atividades foram

abertas para os alunos inscritos na Masterclasse de trombone, que decorreu nos mesmos dias na mesma instituição.

O público para esta masterclasse foi composto por alunos de tuba, eufónio e trombone do Conservatório de Música do Porto, bem como por alunos do Conservatório de Guimarães e Academia de Música de Costa Cabral, constituindo assim um total de 10 alunos inscritos.

A masterclasse foi estruturada da seguinte forma:

Tabela 11 | Horário Masterclasse com o Professor Ricardo Antão

Horário	4 de março	5 de março
09,00h 10,00h	Receção dos alunos	Aulas Sala de Orquestra
10,00h 11,00h	Aulas Sala de Orquestra	Aulas Sala de Orquestra
11,00h 12,00h	Aulas Sala de Orquestra	Introdução à improvisação Xavier Sousa
HORA DE ALMOÇO		
14,00h 15,00h	Aulas Sala de Orquestra	Palestra Jorge Montenegro Pequeno Auditório
15,00h 16,00h	Aulas Sala de Orquestra	Aulas Sala de Orquestra
16,00h 17,00h	Aulas Sala de Orquestra	Aulas Sala de Orquestra
17,00h 18,00h	(Teste de som Prof. Ricardo Antão) Grande Auditório	Exposição Bocais RPS Piano Bar
18,00h 19,00h	Recital Prof. Ricardo Antão Grande Auditório	Concerto Bone Appetit Pequeno Auditório

Em ambos os dias, durante a primeira hora realizou-se trabalho de técnica de base: aquecimento, respiração, som, flexibilidade e técnica. Posteriormente, seguiu-se o plano estabelecido, com as aulas individuais.

No primeiro dia, realizaram-se duas atividades, sendo a primeira a exposição de uma marca de bocais portuguesa denominada RPS, onde os alunos puderam experimentar os

bocais e esclarecer eventuais dúvidas. De seguida, para finalizar o primeiro dia, o professor Ricardo Antão apresentou-se em recital, tocando um programa exclusivo de peças para eufónio e eletrónica de compositores portugueses, compositores esses que estiveram presentes no recital.

No segundo dia, para encerrar a sessão da manhã, houve uma aula orientada pelo professor estagiário Xavier Sousa¹, destinada a todos os inscritos nas masterclasses de tuba/eufónio e trombone, uma aula coletiva focada numa introdução à improvisação. Esta aula começou com uma abordagem explicativa dos objetivos, seguida da preparação de uma peça feita pelo professor Xavier Sousa: foram distribuídas partituras pelos alunos, e de seguida os alunos aprenderam os acordes da peça; voluntariando-se alguns alunos para improvisar, estes faziam-no inicialmente apenas com ritmos e, gradualmente, acrescentavam as notas dos acordes; após uma breve explicação, os alunos adicionam notas de passagem aos seus improvisos; sob orientação do professor, estes vão corrigindo e melhorando as suas improvisações.

Para iniciar a parte da tarde foi organizada uma palestra orientada pelo professor Jorge Montenegro², onde foram abordados os seguintes tópicos: a temática do erro, enquanto ferramenta útil e positiva para o estudo; a preparação para as apresentações em público; o domínio da execução das peças; comparação entre a preparação musical de um pianista e a preparação musical de um instrumentista de sopro. Positivamente, a palestra prolongou-se para além do tempo programado, pois foi demonstrado interesse por parte de alunos e em especial pelos professores, proporcionando uma interessante troca de ideias e perspetivas entre todos. O resultado desta palestra foi bastante positivo, pois tanto os professores convidados como os alunos e professores titulares do conservatório refletiram, e de certa forma ponderaram, pequenos ajustes nos seus estudos e lecionação.

O dia prosseguiu com aulas individuais, e a atividade encerrou com um concerto de um grupo de jazz formado maioritariamente por antigos alunos do Conservatório de Música do Porto e que hoje frequentam licenciaturas e Mestrado em Jazz na ESMAE e Universidade de Aveiro. O grupo é constituído por um quarteto de trombones, piano, contrabaixo e bateria.

Em suma, o balanço de todas as atividades decorridas nos dois dias foi bastante positivo: os professores e convidados demonstraram grande satisfação ao longo das atividades em que estavam envolvidos, os alunos demonstraram especial interesse pelas atividades e aulas,

¹ Aluno do mestrado em ensino da música, trombone jazz na Universidade de Aveiro, que se encontra a estagiar no Conservatório de Música do Porto

² Professor de práticas ao teclado no Conservatório de Música do Porto

colocando regularmente perguntas, e vários alunos demonstraram motivação acrescida para o seu trabalho futuro.

Masterclasse com a professora Inês Luzio

Designação	Masterclasse professora Inês Luzio
Data	06 de abril de 2019
Horário	09.30h – 18.00h
Local	Conservatório de Música do Porto

A realização desta atividade surge por iniciativa do Professor Cooperante, com o intuito de proporcionar aos alunos da classe que não participaram na masterclasse do professor Ricardo Antão, a possibilidade de contactar com um professor externo. Em conjunto optámos pela escolha da professora Inês Luzio, que embora relativamente jovem é uma pessoa com alguma experiência e trabalho reconhecido.

Não obstante a definição do público alvo, foi aberta a possibilidade de alguns alunos do ensino secundário poderem também trabalhar com a professora. As aulas decorreram o dia 6 de abril no Piano Bar – Conservatório de Música do Porto.

O dia começou com trabalho de técnica de base (aquecimento, respiração, som, flexibilidade e técnica), prosseguindo com aulas individuais. A secção da tarde iniciou com um momento musical, em que a professora convidada tocou uma peça a solo, ao qual se seguiu um pequeno debate sobre temáticas como: o estudo; perspetivas de trabalho; experiências pessoais. De seguida deu-se continuidade às aulas individuais, tendo a atividade terminado com mais um momento musical, novamente proporcionado pela professora.

Em suma, o balanço da atividade foi bastante positivo: os professores e alunos demonstraram grande satisfação ao longo das atividades em que estavam envolvidos, os alunos demonstraram especial interesse pelas aulas, colocando regularmente perguntas, e vários alunos demonstraram motivação acrescida para o seu trabalho futuro.

Reflexão sobre as Aulas Lecionadas

Durante este estágio profissional, as aulas por mim lecionadas tornaram-se uma experiência importante, de onde pude reter conselhos e ensinamentos do Professor Supervisor Ricardo Antão e do Professor Cooperante Avelino Ramos, indicações essas muito úteis e importantes para perceber que aspetos posso corrigir, mas também para perceber que algumas metodologias e ideias estão num bom caminho e assim encorajar o meu percurso futuro.

Nas primeiras aulas lecionadas foi possível tomar consciência da gestão do tempo de aula. Num caso concreto, tendo uma aula planeada com diversos tópicos, cedo percebi que o tempo necessário para que o aluno execute e assimile as competências esperadas pode variar bastante, levando assim a que o tempo efetivo da aula não seja suficiente para abordar todos os objetivos por mim traçados. Então, em planificações seguintes, conscientemente optei por aulas com menos tópicos, e noutras ocasiões, quando era importante abordar um maior número de tópicos foi necessário abordá-los durante um tempo mais limitado.

Nas minhas planificações procurei incluir aspetos que observei não serem profundamente explorados, e que a meu ver são fundamentais. Ao longo das minhas aulas procurei incutir a criatividade, improvisação e curiosidade em momentos como o aquecimento e a prática de escalas. Por um lado, para tentar fugir à monotonia e formalidade desse mesmo trabalho e, por outro, para explorar essas competências que geralmente não são abordadas com tanta proeminência. Embora o Professor Cooperante compreendesse a importância e demonstrasse receptividade a que eu aplicasse esses tópicos nas minhas aulas, muitas vezes tive de acelerar o processo (ou eventualmente não o abordar de todo), pois o tempo não seria suficiente para que o aluno pudesse trabalhar os estudos, peças e restante material. Esta reflexão leva-me a ponderar que o programa curricular do instrumento impõe aos professores a obrigatoriedade de cumprir um programa excessivo, tendo em conta o tempo de aula do aluno; por outro lado, talvez haja uma ênfase excessiva na preparação e apresentação de peças e estudos.

Com o auxílio do Professor Supervisor e do Professor Cooperante tomei consciência da necessidade e importância de uma boa e concisa explicação. Percebi que ao longo das aulas lecionadas alongava-me demasiado com informações e em explicações quando queria transmitir uma determinada ideia ao aluno, o que fazia com que a ideia não fosse transmitida eficazmente e o aluno não percebesse, ficasse confuso ou perdesse a atenção. Com esta ideia, passei a organizar mentalmente o plano de ação, filtrando por etapas os objetivos que queria trabalhar e expondo gradualmente quais os objetivos que queria que o aluno atingisse.

Apercebi-me da importância do ritmo que o professor deve incutir em determinados momentos da aula. Mesmo sendo eu uma pessoa calma e tranquila, nas aulas por vezes tinha de adotar uma postura diferente para que a aula não se tornasse monótona e, noutras ocasiões, para incentivar o aluno quando este pode estar mais cansado e sem grande motivação, o que ocorria principalmente nos finais das aulas. Porém, também me foi sugerido por ambos os professores abrandar o ritmo de trabalho, nomeadamente quando se trata de abordar algo novo, dando tempo para que o aluno pense e assimile os novos conceitos.

As críticas dadas por ambos os professores foram muito construtivas e ajudaram-me a adequar e melhorar a minha metodologia de ensino. Penso que ao longo do estágio melhorei estes aspetos e que estes trarão benefícios à minha atividade pedagógica futura.

Reflexão Final do Estágio Profissional

Desde o início que o Mestrado em Ensino da Música tem sido um desafio, e considero que o estágio profissional, realizado no ano letivo 2018/2019, foi para mim bastante positivo e instrutivo. Aprendi e refleti sobre muitos processos que surgem dentro de uma sala de aula e adquiri ferramentas extremamente úteis para a minha futura prática pedagógica.

Da orientação dos professores Avelino Ramos e Ricardo Antão pude obter conselhos que sempre terei em conta ao longo da minha carreira docente. Foi gratificante poder trabalhar, aprender e discutir ideias com dois professores experientes, com percursos diferentes e muito enriquecedores. Esta troca de experiências auxiliou-me a corrigir o meu perfil, mas também a confiar mais em mim, e encorajou-me a exercer a profissão de professor.

Em suma, considero que adquiri novos saberes, competências e ensinamentos que serão preciosos para a minha vida futura como docente. Estes irão ser determinantes e fundamentais, motivando-me a ser cada vez melhor e a prosseguir a minha prática com a atualização frequente das minhas metodologias de ensino.

Capítulo III – Música Tradicional Portuguesa no ensino do Eufónio. Criação de um *corpus* de obras de cariz temático.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo averiguar a importância e benefícios que advêm da utilização de Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio, de forma a fomentar e validar a integração desse material nos programas do Ensino Básico e Secundário da disciplina. Conexo ao trabalho, servindo-me das qualidades dramáticas e emotivas existentes nas melodias tradicionais portuguesas, proponho-me à criação de um conjunto de obras baseadas nessas melodias.

A escolha do tema para este trabalho advém do meu recente fascínio pela Música Tradicional Portuguesa: após um contacto contínuo, constatei notórios progressos performativos e motivacionais que me impulsionaram a desenvolver o presente projeto de investigação. Após ter estudado, executado e composto peças de cariz tradicional português, foram-se tornando claras as qualidades e valores histórico-humanos associados a estas melodias. Como refere Fernando Lopes-Graça, estas melodias estão “(...) carregadas de um potencial ora dramático, ora patético³, ora simplesmente lírico, que faz delas pequenas maravilhas de expressão e musicalidade” (citado em Torres, 1998, p. 95). Assim sendo, por ter vivenciado o processo e por encontrar fundamentos e defensores da importância e benefícios da Música Tradicional Portuguesa no estudo/ensino da música, tenciono sensibilizar para a utilidade deste repertório a nível pedagógico quando aplicado no ensino do eufónio. Derivado desta motivação, efetuei um levantamento do repertório existente para eufónio tendo como base melodias provenientes da Música Tradicional Portuguesa, tendo-me deparado com uma notória escassez de material, facto que não só redobrou a minha motivação para o trabalho como também relevou a pertinência da temática.

Inerentes à temática, considero pertinente o levantamento de um conjunto de questões base para o desenrolar da investigação: Haverá repertório para eufónio com influência tradicional portuguesa? O repertório baseado em Música Tradicional Portuguesa permitirá a concretização dos objetivos estipulados pelos programas do ensino do instrumento? Será que o uso das peças de cariz tradicional português pode beneficiar o desenvolvimento do aluno a nível motivacional, emocional, cognitivo e técnico-performativo?

O presente estudo foi desenhado de forma a obter respostas às minhas questões de investigação. No enquadramento e fundamentação teórica defino conceitos associados ao tema, refiro as opiniões que fundamentam os valores intrínsecos associados à Música

³ Patético: latim *patheticus*, -a, -um, do grego *pathetikós*, -é, -ón, capaz de emoção ou sentimento, cheio de sentimento; Que move afetos; O que comove, o que fala ao coração. (“Patético”, em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/pat%C3%A9tico>)

Tradicional Portuguesa, analiso os conteúdos programáticos da disciplina de eufónio dos conservatórios oficiais de música, averiguo a existência e utilização de peças sob influência tradicional portuguesa e, por fim, são descritas as diretrizes que pautaram a escrita das obras encomendadas a propósito deste trabalho. Procurando suprimir a escassez de repertório para eufónio baseado na Música Tradicional Portuguesa, foram contactados diversos compositores com o propósito de criarem obras que pudessem ser incluídas nos programas da disciplina de eufónio do 3º ao 8º grau.

Com a realização desta investigação pretendo defender e promover os valores culturais e pedagógicos da Música Tradicional Portuguesa, contribuindo também para o aumento do material didático disponível para o ensino do eufónio.

Enquadramento e fundamentação teórica

Motivação

Definição

Consultando um dicionário online⁴, motivação aparece com as entradas: “1. Ato de motivar; 2. Ato de despertar o interesse para algo; 3. Conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém; 4. Processo que desencadeia uma atividade consciente; 5. Exposição de motivos; 6. LITERATURA relação intrínseca e natural existente entre um signo e o seu referente; 7. Apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a atividade do aluno” (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, 2019).

Na sua tese de mestrado, Diana Sampaio (2017) descreve motivação como:

(...) aquilo que induz, move ou incita um sujeito à ação, é um estado psicológico que se desenvolve no interior do sujeito e que o impulsiona a realizar algo. A Motivação é baseada em emoções, principalmente pela procura de experiências positivas e evitando as negativas, e no nosso dia-a-dia, tudo o que fazemos é fruto de uma motivação seja ela positiva ou negativa.

(Sampaio, 2017, p. 63)

Esta ideia complementa em certa medida uma outra, apresentada num trabalho conjunto entre Ana Maria Coelho, Goretti Santos e Raquel Gomes (2011): “O termo motivação deriva do verbo latino “movere” que significa movimento, ou seja, motivação é o processo que leva a pessoa a fazer algo de determinada maneira e a mover-se em direção a um objetivo” (Coelho, Santos, & Gomes, 2011, p. 3).

⁴ Motivação em Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-04-25 19:07:15]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivacao>

A motivação é, portanto, uma força interior que leva o indivíduo a agir quer mental quer fisicamente: “Num ponto de vista didático, é caracterizada como um processo de incentivação, desencadeador de impulsos internos no aluno que o levam a interessar-se pelas atividades escolares” (Sampaio, 2017, p. 63).

Motivação para a Aprendizagem

Tal como afirmam Abílio Lourenço e Maria Paiva (2010): “No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Lourenço, & Paiva, 2010, p. 2).

Referindo-se ao papel da motivação na aprendizagem de um instrumento, Francisco Cardoso (2007) escreve:

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens (Clarke, 2002). Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura. [...] Se adicionarmos a esta realidade a tensão usualmente ligada às audições e aos concertos, bem como a velocidade de aprendizagem e de evolução imposta no ensino especializado de música, será fácil, portanto, adivinhar a importância da motivação para a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para tocar um instrumento musical
(F. Cardoso, 2007, pp. 1–2)

A motivação é um fator importante para a aprendizagem da música e do instrumento, pois para além dos desafios inerentes, e de evitar que os alunos desmotivem, é necessário manter os índices de motivação dos alunos em alta para que estes consigam superar as dificuldades. Marco Pereira (2011), na sua dissertação de Mestrado, defende a mesma opinião, afirmando que:

A maneira como determinadas crianças desenvolvem um maior gosto pela continuidade e valorização dos seus estudos musicais, uma maior persistência na obtenção de resultados e uma maior adaptabilidade ao lidar com os seus sucessos e fracassos, são alguns dos fatores que colocam a motivação como uma parte importante da aprendizagem. Desta forma, a sua compreensão poderá ser preponderante para auxiliar o aluno na obtenção de determinados comportamentos, que incrementarão todo o seu potencial.

(Pereira, 2011, p. 3)

Sampaio (2017) acrescenta ainda que:

Para que um aluno realize as atividades de forma satisfatória, é preciso que exista, para além de um bom nível intelectual e cognitivo, um componente motivacional-emocional suficiente. As técnicas de motivação são inúmeras e podem ser: a autossuperação, os elogios e censuras, o material didático, as necessidades individuais, a motivação pela própria matéria, entre outras.

(Sampaio, 2017, p. 64)

Desde há muito tempo que as teorias da motivação são objeto de estudo, contudo, “(...) só recentemente tem sido estudado o impacto dessas teorias na aprendizagem musical” (Cardoso, F., 2007, p. 1). Ana Cardoso (2013) escreve que, no ramo da música, a investigação tem “(...) tentado compreender a motivação para aprender música e a motivação para continuar a aprender apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências não só cognitivas como também motoras aquando da prática musical” (Cardoso, A., 2013, p. 67).

Margarida Neves (2011), citando Susan Hallam, diz que o enorme interesse da pesquisa pela área musical deve-se, sobretudo, ao facto de a motivação “(...) estar estreitamente relacionada com aprendizagem e aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, uma vez que é necessário muita persistência e muito trabalho para conseguir o domínio técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos” (citado em Neves, 2011, pp. 24–25). A autora acrescenta ainda que as pesquisas realizadas desde o séc. XIX até à atualidade foram-se ramificando e especializando em diversas áreas do conhecimento. As ciências da educação foram uma dessas áreas, que transferiu e aperfeiçoou o conhecimento já existente sobre motivação. “As pesquisas realizadas desde então pretendem compreender a grande quantidade de elementos relativos aos diversos tipos de motivação teorizados e relacioná-los com a aquisição de conhecimentos e competências, ou seja, com o processo de aprendizagem de um indivíduo” (Neves, 2011, p. 20).

Como se constata, a motivação está na base da aprendizagem, sendo determinante na qualidade da mesma e no desempenho dos alunos. Se os alunos estiverem motivados são mais persistentes na execução de tarefas, mais curiosos e mais empenhados. Os alunos estando motivados, “(...) consideram as tarefas escolares significativas e tentam obter benefícios através destas” (Sampaio, 2017, p. 71). Quando se fala de motivação na aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. É importante que os professores sejam capazes de captar a curiosidade dos alunos e criar um ambiente propício à aprendizagem; contudo este trabalho deve ser feito em parceria com os pais, os quais devem incentivar o interesse pelas atividades escolares.

Visto que a aprendizagem de um instrumento requer um tempo elevado de estudo e um grande esforço, o que leva então uma criança a despender essa elevada quantidade de tempo e esforço a estudar e praticar o instrumento? Cardoso (2007) diz que, de acordo com vários estudos, a motivação das crianças tende a depender de fatores externos:

Os motivos podem ser, entre outros, coisas tais como ‘querer agradar aos pais’, ‘evitar que o professor fique triste’, ou simplesmente ‘evitar um castigo’ (Sloboda & Davidson, 1996). Entre os investigadores, é consensual achar que um factor determinante na continuação da aprendizagem

após a transição para adolescência depende de a criança ter trocado os factores externos de motivação por factores internos (McPherson, 2001).

(Cardoso, F., 2007, p. 2)

Sampaio (2017) complementa a ideia anterior dizendo que Hallam “(...) apresenta um modelo de motivação em música que demonstra as possíveis interações entre características do indivíduo e do ambiente, as quais podem influenciar a motivação do aluno para aprender música. Os fatores são individuais e ambientais e estes podem inter-relacionar-se” (citado em Sampaio, 2017, pp. 74–75). O centro deste modelo é o processo cognitivo, que se refere à interpretação do indivíduo sobre as situações experienciadas no ambiente de aprendizagem e sobre as atribuições de sucesso e fracasso, resultantes das tarefas musicais que realiza. Estes estão na origem de um processo reflexivo individual feito pelo aluno, que inclui a sua perceção sobre as interações que estabeleceu no contexto e sobre o seu desenvolvimento musical. Este processo de reflexão determinará o seu comportamento futuro nos seus estudos musicais (Condessa, 2011, p. 91).

Em suma, a motivação dos alunos é afetada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interação com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam citado em Cardoso, F., 2007, p. 4). Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta perceção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. “Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos” (citado em Cardoso, F., 2007, p. 4).

Tipos de Motivação

Os tipos de motivação variam consoante diversos fatores, que incluem a idade, interesse, contexto social, contexto escolar, contexto familiar, entre outros. O contexto de aprendizagem dos alunos é definido pelas diferentes formas de aprender dos alunos e pelo ambiente que os rodeia a nível de escola e sala de aula. Tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca do aluno influenciam o processo de aprendizagem (Sampaio, 2017, p. 64).

Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca tem origem no interior do sujeito. Neves (2011) considera que a motivação intrínseca “É a grande responsável pela procura do conhecimento e pelo desejo de aquisição de competências. Só o indivíduo intrinsecamente motivado realiza todo o esforço associado à prática de um instrumento musical de uma forma prazerosa, sem considerar que

esse esforço é superior à recompensa esperada” (Neves, 2011, p. 26). O mesmo autor diz ainda que “(...) a motivação intrínseca é diversas vezes referida como sendo a forma de motivação mais favorável ao desenvolvimento de competências e à aquisição de conhecimentos” (Neves, 2011, p. 26). De facto, a motivação intrínseca de um aluno favorece a aprendizagem, uma vez que o torna menos dependente dos seus professores e mais interessado pelos conteúdos de aprendizagem, o que traz resultados positivos ao seu desempenho (Coelho, Santos, & Gomes, 2011, p. 6).

Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca é derivada de fatores externos ao sujeito. Segundo Veronica Sichivitsa, existem quatro fatores extrínsecos importantíssimos: “os encarregados de educação, os professores, os pares e as experiências positivas anteriores” (citado em Cardoso, A., 2013, p. 73). As estratégias motivacionais extrínsecas não são tão efetivas como as intrínsecas, uma vez que os alunos com este tipo de motivação efetuam atividades com a intenção de agradar ao professor ou aos pais, para obter recompensas externas ou para evitar uma punição.

A falta de motivação pessoal pode criar uma dependência em relação ao professor e às suas instruções para realizar tarefas. O aluno pretende apenas cumprir os requisitos pedidos pelo docente e memoriza a informação suficiente para realizar provas ou exames, por exemplo, encarando este esforço como uma imposição externa e não com o objetivo de aprender (Coelho, Santos, & Gomes, 2011, p. 7). Muitas vezes estas não se revelam aprendizagens efetivas, criando ansiedade, frustração e, muitas vezes, efeitos negativos no desempenho do aluno. Contudo, segundo Hallam (2002), apesar da performance em contexto escolar não ser, para a maioria dos alunos, intrinsecamente motivante, a motivação extrínseca proporcionada pelo desejo de evitar o insucesso é muitas vezes suficiente para incentivar o estudo (Hallam, 2002, p. 237).

Um dos objetivos do professor é conseguir que através de uma motivação extrínseca, por si transmitida, seja criada uma motivação intrínseca no aluno, derivada do seu interesse pela matéria transmitida e curiosidade para aprender mais.

Terminologia adotada: Música Tradicional Portuguesa

Definição

A tarefa de definir e diferenciar os conceitos de música tradicional, música popular e música folclórica, entre outros termos análogos, além de exigente, permite concluir que as suas linhas delimitadoras são muito ténues e que, por vezes, estes termos são utilizados como sinónimos.

Anna Hoefnagels (2007) considera que não há uma definição que delimite ou explique o conceito de tradicional. Para a autora, o facto de haver muitas definições pode ser explicado com a abrangência musical que pode ser incluída nas tradições: “There are various and contrasting definitions of tradition, many highlighting the fact that traditions, and traditional music, can be defined broadly, to allow for inclusion of many different musical expressions and ideas about music” (Hoefnagels & Smith, 2007, p. 187). Na sua investigação sobre os hábitos musicais e tradicionais de uma comunidade canadiana, sobre o conceito de tradição a autora diz que “tradition is considered a tool to define appropriate behaviours, ideas, beliefs and values of the people, and to create a sense of belonging and identity” (Hoefnagels & Smith, 2007, p. 188).

Na sua tese de mestrado, João Resende (2017) cita Ana Resende, dizendo que os conceitos que tentamos definir são usados de forma a que não haja, num sentido óbvio, diferenças entre eles e são geralmente associadas e usadas diferentes palavras que definem o mesmo: “Os termos popular, tradicional, folclórico quase sempre estão imbuídos do conceito de tradicional. No fundo, diferentes termos para designar um mesmo conceito, ou pelo menos conceitos muito próximos e com fronteiras muito ténues” (Resende, A., 2008 citado em Resende, J., 2017, p. 14). Ana Veloso (2015), na sua tese de mestrado cita igualmente Resende (2008), escrevendo que “o uso de diferentes designações poderá ter a ver com questões somente temporais e contextuais. Para ela, a música tradicional não é “pura”, mas sim o resultado da cultura de um povo conexo a atividades rurais (Resende, A., 2008 citado em Veloso, 2015, pp. 23–24).

Salwa Castelo-Branco (2010), em *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX*, apresenta uma ideia paralela de música popular como um termo conceptual no discurso e prática musical em Portugal desde meados do séc. XIX, adquirindo vários significados e conotado a práticas expressivas várias, tais como a música de matriz rural, a canção urbana (incluindo o fado, sobretudo a partir da II Guerra Mundial) e a canção de intervenção: “(...) ao longo do séc. XX adquiriu vários significados, por vezes sobrepostos e em constante resignificação, articulados por diferentes actores (políticos, músicos, etnográficos, folcloristas e colectores) no contexto social, cultural e político português” (Castelo-Branco, 2010, p. 875).

Susana Sardo (2008) escreve que a este conceito surgem associados outros termos, múltiplos significados adjectivantes como música folclórica, música regional, música de matriz rural ou música tradicional (Sardo, 2008, p. 409). O termo música popular assentou nas noções de povo e de cultura popular utilizado no período romântico, no Estado Novo e no quadro da democracia. Assim, "(...) deve ser analisado tendo em conta o processo de construção da nação, em que a cultura expressiva desempenhou, historicamente, um papel central" (Castelo-Branco, 2010, p. 875).

Pelo mesmo autor, a música tradicional portuguesa é apresentada como sendo um termo para denominar o conjunto de práticas, géneros e estilos musicais associados ao contexto rural.

"Este termo veio a substituir designações como música popular, canção popular, folclore, música folclórica e música regional que, desde o último quartel do séc. XIX, tiveram vários referentes entre os quais a música praticada em meios rurais, transmitida oralmente, criada coletivamente, tida como autêntica, arcaica e representativa da essência da nação"

(Castelo-Branco, 2010, p. 887).

Na procura de compreender a música portuguesa, Sardo (2008) realça que precisamos de procurar o entendimento "da história, da etnografia, da psicologia social, da política, para logo nos situarmos na análise de conceitos como o de tradição, memória, de *habitus*, de ecologia ou mesmo de localização" (Sardo, 2008, p. 411).

Resende (2017) faz referência ao Cancioneiro Popular de Cete de Cardoso e Oliveira, de 1963, onde os autores afirmam que, com base na teoria etnográfica clássica, o termo popular poderia explicar-se por "aquilo que fosse património do povo, entendido como classe social" (p. 10). Fernando Reis (2007), analisando o documento anteriormente mencionado, escreve que:

Acharam os mesmos autores que o termo "popular" deveria ser entendido como tradicional, pelo facto de ser mais abrangente. Segundo o pensamento dos autores referidos, a pesquisa que realizaram teve como alvo toda a sociedade cetense, logo o termo "popular" pelo facto de se circunscrever somente à plebe, ou seja, aos camponeses (plebs), deveria ser evitado ou entendido como "tradicional", pelo facto de ser mais abrangente.

(Reis, 2007, p. 61)

O autor considera que o conceito de Música Popular que melhor se aplica ao seu trabalho delimita-se pela música profana para os recreios, a música laica de saber trovadoresco; música que fala da natureza, do amor e da morte, das relações familiares e sociais; música assumida como "popular" circunscrevendo-se à plebe; todas aquelas (danças) musicais que correspondem a uma função social meramente recreativa, sem qualquer significado ritualista, mágico, litúrgico ou religioso e "danças recreativas" que o nosso povo ainda hoje baila, o vira, o fandango, o malhão (Reis, 2007, p. 64). Assim:

(...) o conceito de Música Popular assumido nesta pesquisa, prende-se com a mensagem poética, no que ela tem de comum, quer ao povo da cidade, quer ao povo do campo, exteriorizada e transmitida em forma de poema. (...) o Povo, que, através da linguagem escrita ou oral, música, dança,..., exprimiu as suas emoções e sensibilidade estética, em perfeita consonância com os contextos criados pelo próprio povo, escrevendo a sua história através das suas manifestações artísticas ao longo dos séculos.

(Reis, 2007, pp. 64–65)

O mesmo autor atribui ao conceito Música Folclórica um significado mais restrito, ou seja, representativas do trabalho, as tarefas agrícolas. Estas, sendo abordadas separadamente das restantes formas de expressão permite que "(...) o conceito de Música Folclórica fique mais claro, permitindo uma abordagem pedagógica mais rica e inteligível, quer para os alunos, quer para os leitores em geral. Os poemas rústicos que corporizam este género musical, são representativos das diversas acções de trabalho" (Reis, 2007, p. 72).

Resende (2017) descreve que Middleton (2002) faz a distinção sobre as várias ideologias de relativas ao conceito de popular (num pensamento social generalizado) entre as quais a que associa o termo popular ao que é vendido em massa pelos meios média e do mercado, isto é, a música torna-se popular ao ser vendida nas grandes superfícies:

Technologic-economic definitions. Popular music is disseminated by mass media and/or in a mass market (citado em Middleton, 2002, p. 4). Esta ideologia é contestada pelo autor, afirmando que "The development of methods of mass diffusion (...) has affected all forms of music" (Middleton, 2002, p. 4). De seguida, fundamenta esta contestação ao dar um exemplo de música já afectada pelos média mas que não é nem nunca irá ser determinada como popular, pois simplesmente não se enquadra nesta definição: "if a widely distributed recording of a Tchaikovsky symphony turns the piece into 'popular music', then the definition is, to say at least, unhelpful"

(citado em Resende, 2017, p. 12)

Podendo ser associada a produtos musicais de qualidade inferior, por popular, não se entenda o mesmo que ordinário e vulgarucho, tal como criticamente ilustrou Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 46). "(...) o nosso folclore musical adquiriu uma imagem caracterizadamente infantil e inconsequente. Nesta ordem de ideias, as criações populares foram quase sempre tidas por produtos culturais inferiores, isto é, resíduos ou adaptações *sui generis* da chamada arte culta" (Giacometti, 1981, p. 7).

Ana Resende (2008) escreve que Música Tradicional é aquela que nasce sobretudo do anonimato e das condições de trabalho das comunidades. Vive da oralidade e representa, de forma pura, as raízes de um povo. A música vai sofrendo uma evolução, pelo facto de ser transmitida oralmente, e pela absorção de influências culturais externas. A partir do momento em que é transcrita para o papel, vai também sofrendo versões e adaptações assim como diferentes acompanhamentos instrumentais, esquecendo as suas raízes originais e popularizando-se (p. 5). Resende (2017) afirma que neste pensamento, Resende (2008) "(...) aproxima-se de Birrer (1985) ao entender que ao popular é atribuído o sentido da popularização" (p. 14). Resende (2008) define música popular como:

Música que se inspira na Música Tradicional e que, a partir da sua estrutura rítmica e melódica, desenvolve um trabalho de estilização (...) influenciado por elementos de outras zonas tornando-se, muitas vezes, mais sugestiva, mais elaborada. Poder-se-á definir como uma música com raízes tradicionais ou inspirada na música tradicional mas mais vulgarizada, adaptada por autores e trabalhada por grupos ou cantores

(Resende, A., 2008, p. 9).

Como facilmente se conclui, as definições dos termos atrás apresentados não são unânimes. Então, para clarificação, defino em seguida os termos empregues de aqui em diante no trabalho. Utilizo o termo *música tradicional* sempre que me referir à música caracterizadora da mais profunda identidade e cultura portuguesas. Devido à grande variedade de utilização do termo *música popular*, irei substituir o mesmo por *música de cariz tradicional*: assim, quando utilizo o termo *música de cariz tradicional*, estou a referir-me à música que foi buscar influências diretamente à música tradicional, adaptando-a, não havendo necessariamente lugar a uma divulgação massificada para exploração económica da mesma.

Recolhas da Música Tradicional

Ao longo dos tempos, o Homem tem sentido a necessidade de preservar a sua história. Abrangendo diversas áreas de expressão, este transmite – por via oral, escrita ou ambas - aquilo que considera ser de maior relevância para as gerações vindouras, numa longa herança cultural, mostrando caminhos e valores que julgam mais adequados à preservação da sociedade em que está inserido (Torres, 1998, p. 13). Na atualidade, os *mídia* são o maior veículo de transmissão da informação, acabando por ficar “(...) muitas vezes indiferentes a qualquer critério de seleção ou a qualquer política encaminhadora para um profundo reconhecimento dos nossos valores culturais”, podendo originar uma descaracterização cultural (Torres, 1998, p. 14).

Para Maria Nunes (1978), o cancionero⁵ pode representar um documento importantíssimo na revelação do povo “(...) encarado tanto na sua vida psíquica como no material, na evolução do meio em que habita, nas relações do indivíduo com a coletividade. Conceitos de vida, sentimentos, crenças, usos e costumes tradicionais, em grande parte dos casos já obliterados nas classes evoluídas, tudo aí se espelha” (Nunes, 1978, p. 94).

⁵ “Entenda-se por Cancioneiro Musical um conjunto de canções reunidas em algum tipo de suporte (por exemplo livro) e para as quais existe uma transcrição musical e respetivo poema associado. As canções podem ser monodias ou polifonias (com ou sem acompanhamento instrumental) e, por vezes, podem estar associadas a uma coreografia” (Sardo citado em Magalhães, 2016, p. 8)

Em Portugal, este interesse surge no Romantismo, pelas composições poéticas populares de tradição oral, altura em que surge a publicação de *Romanceiro* (1843 a 1851), a primeira coletânea de Almeida Garrett (Nunes, 1978, p. 6). Este autor acreditava que a verdadeira poesia “sai destas suas fontes primeiras e genuínas” e do “aproveitamento das tradições nacionais tão persistentes na boca e no coração do povo” (Nunes, 1978, pp. 7-8). Enumerando trabalhos de Teófilo Braga, Leite de Vasconcelos e António Tomás Pires, Magalhães (2016) escreve que estes trabalhos serviram “(...) de modelo de inspiração para os estudos e recolhas desenvolvidos na área da música” (Magalhães, 2016, p. 10). Os primeiros estudos surgem no final do século XIX e, como afirma Sardo (2008), estes “(...) remetem especialmente para um Portugal rural, procurando formas ‘arcaicas’ de música e traduzindo-as para um público mais erudito” (p. 417). Até cerca de 1920 a metodologia usada nestes estudos não incluía trabalho de campo, recorrendo à colaboração de correspondentes de diversas localidades do país que enviavam exemplares das suas transcrições da música local (Sardo, 2008, p. 419). A autora acrescenta ainda que na representação das canções populares, os investigadores apresentavam maior preocupação com o texto do que com a música, e que como objetivo tinham não só o registo, mas sobretudo a sua divulgação, que por ser português e fazer parte da tradição, esta deveria ser difundida e preservada (Sardo, 2008, p. 420).

O aparecimento do fonógrafo (1877) acontece primeiro na Europa Central, como é o caso do Arquivo de Berlim, e somente mais tarde, entre 1928 e 1931, é utilizado em Portugal, por Kurt Schindler (Sardo 2008, p. 425). Este aparelho permitia a gravação em registo áudio onde podiam ser identificados pormenores rítmicos e melódicos, necessários para manter a originalidade das canções (Torres, 1998, p. 28).

António Arroio, com a publicação de “Sobre as canções populares portuguesas e o modo de fazer a sua colheita” em 1913, veio influenciar e moldar o processo de recolha de canções portuguesas.

(...) as metodologias de edição foram alteradas, assim como os próprios processos de registo da informação sobre os materiais coligidos no terreno passaram a dar atenção a outros pormenores. As harmonizações dos investigadores foram praticamente suprimidas e, quando existiam, faziam parte do exemplo testemunhado, assim como as informações sobre o contexto de recolha passou a ser mais exaustivo, remetendo, na maioria dos casos, apenas para especificidades sobre o local e/ou o contexto de recolha e, noutros, incluindo já o nome e alguns dados biográficos sobre os informantes. (...) procuram agora oferecer uma imagem menos global do País, tentando mapear as práticas musicais no sentido de perceber a «origem» da música nacional, «mesmo dos lugares mais pequeninos», como refere Neuparth, e, também, cruzando as componentes musicais com outros factores de carácter naturalista, como as características físicas do território, a localização geográfica ou os meios de produção

(Sardo, 2008, pp. 425-426)

Com o impulso de Arroio e derivado do ambiente sociopolítico, emergiu o interesse pela música tradicional de regiões concretas, do norte ao sul do país, inclusive Açores e Madeira. Existindo a vontade de criação de cancioneiros mais abrangentes, incluindo a diversidade da

música popular portuguesa, surgem *Velhas Canções e Romances Populares Portugueses* (1913), *Cantares do Povo* (1919) e *Canções Portuguesas* (1934) de Pedro Fernandes Tomás, *Folk Music and Poetry from Spain and Portugal* (1941) de Kurt Schindler, *Música Popular Portuguesa* (1946) de Armando Leça, *Cantares do Povo Português* (1960) de Rodney Gallop e *O Cancioneiro Popular Português* (1981) de Michel Giacometti e com a colaboração de Fernando Lopes-Graça (Magalhães, 2016, p. 14).

Torres (1998), demonstra que a aplicação da música tradicional portuguesa é um recurso útil para os docentes de música porque “através das simples melodias, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades” (Torres, 1998, p. 35).

Trabalhos sobre a música tradicional

É com base nas seguintes palavras proferidas por Fernando Lopes-Graça que se desperta a consciencialização da importância e valores oferecidos pela Música Tradicional, quer para a criação de novas obras, quer para oferecer uma ferramenta útil para o ensino da música e desenvolvimento dos alunos:

Em todos os tempos, grandes compositores reconheceram a riqueza da verdadeira música popular, as suas virtudes por assim dizer tonificantes e a incorporaram, já directamente, já por processos de transposição e decantamento, nas suas geniais criações. Haydn, Beethoven, Chopin, Mussorgsky, Falla, Ravel, Stravinsky, Bartók, para não citar senão exemplos dos mais ilustres, não o desdenharam fazer, e é justamente às fontes inesgotáveis da canção e da dança populares que a sua arte vai beber uma boa parte da sua vitalidade irradiante, do seu poder de comunicação, da sua generosidade humana.

(citado em Weffort, 2006, p. 47)

Em conformidade com Magalhães (2016), acredito que “(...) contactar com a “nossa” música, enriquecerá a formação dos alunos porque permitirá maior diversidade num mundo tão globalizado” (p. 6). Com isto é de salientar a importância da necessidade de uma formação integral do aluno e patriótica que está como objetivo definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – porque nos termos da alínea a) do artigo 3.º está previsto que o sistema educativo deve estar organizado de forma a:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

(“Lei de Bases do Sistema Educativo,” 1986)

Para uma formação integral e completa da música, esta deverá incluir o estudo da música tradicional portuguesa porque, “(...) como refere Allan Moore, é pelo “estudo” que

verdadeiramente conhecemos a música” (Magalhães, 2016, p. 7). Mais do que preservar as tradições, essa música “cultivará a compreensão própria da arte no contexto do estudante como músico e cidadão, para o homem comum e responsável numa comunidade” (Magalhães, 2016, p. 7).

Primeiros exemplos de recolha para uso como material didático

A ideia de incluir a música tradicional no ensino da música foi aplicada um pouco por todo o mundo. Promovida por personagens históricas da música, são vários os exemplos da sua aplicação e que culminaram em notórios resultados, acabando por cimentar estratégias de ensino que perduram até aos dias de hoje.

De seguida apresento exemplos de movimentos surgidos na Europa, América do Sul e Ásia.

1. Europa

1.1 Método de Kodály e Bartók

O movimento que foi realizado na Hungria na área da Educação Musical liderado por Béla Bartók (1881-1945) e Zoltán Kodály (1882-1967), começaram por efetuar um levantamento da música tradicional nos meios rurais, não só através de gravações, mas também escrevendo as canções com vista à sua aplicação didática, quer musicalmente, quer em termos poéticos

(Reis, 2007, p. 55)

Para um breve entendimento do que foi o trabalho de Kodály e Bartók, conhecido como Método Kodály, recorro às palavras de Ana Lopes (2014) para apresentar uma visão geral do mesmo: “Apesar de ser conhecido como “Método Kodály”, o Método Húngaro resultou de um trabalho etnomusicológico feito inicialmente com Bartók e depois com discípulos de ambos, e de uma organização pedagógica orientada por Kodály e feita com a colaboração de professores” (p. 11). Quanto ao que compõe o método e suas finalidades, continua Lopes (2014), escrevendo que “a selecção de repertório inclui rimas, canções e jogos infantis tradicionais e música erudita, incluindo obras compostas por Bartók, Kodály e discípulos de ambos, para serem cantadas em situação de sala de aula e simultaneamente em concertos corais” (p. 18).

1.2 Orphéon francês

Lina Noronha (1998) apresenta a prática orfeónica em França como uma ferramenta para a exaltação dos valores nacionais e de coesão social e difusão da cultura. A autora escreve

que quando se inicia a prática orfeónica em França (séc. XX), vivia-se um período em que a valorização da civilização urbana se contrapunha à “*barbárie*” da vida rural, apresentando essa oposição uma entrave à construção de uma unidade nacional. A autora continua escrevendo que era preciso criar uma unidade enquanto nação que englobasse todos os habitantes, para tal era necessário a disseminação do ensino primário e a difusão da prática orfeónica, promovendo a atuação do estado, neste sentido, os grupos orfeónicos eram vistos como a boa ferramenta difusora de cultura (Lina Noronha, 1998, p. 87).

Esta prática é baseada na aplicação ao ensino do repertório nacionalista: “(...) implantado no início do século XIX nas escolas francesas, calcado no ensino da leitura e da escrita e no uso de marchas e hinos como repertório básico inicial” (Noronha, 1998, p. 87).

2. América do Sul – Canto orfeónico de Villa-Lobos

Nas palavras de Ednardo Monti (2008), o aspeto de maior relevo do canto orfeónico de Villa-Lobos é o facto de este ter sido uma forma de educação aplicada no sistema de ensino regular ao invés de unicamente nos conservatórios. Isto quer dizer que foi acedido a uma maior parte da população de diferentes camadas sociais e não só a uma classe privilegiada. Assim descreve que:

(...) sua função pedagógico-musical, diferenciando-se do ensino musical profissional, realizado em escolas e conservatórios especializados, que busca o aprimoramento técnico com fins performáticos. Uma vez implantado o canto orfeónico nas redes regulares de ensino no Brasil, possibilitou-se a democratização da prática e dos conhecimentos teóricos musicais, que passaram a ser disseminados nos diferentes segmentos da sociedade.

(Monti, 2008, p. 78)

Neste projeto aplicado nas escolas brasileiras, Villa-Lobos inspirou-se no Orphéon francês e no modelo das escolas alemãs. Na visão de Villa-Lobos, a prática orfeónica francesa e a brasileira, assim como a alemã, têm em comum o fato de ocorrerem em momentos em que, nesses países, se levantava a “ (...) necessidade de se criar um sentido de unidade enquanto nação, buscando-se a fixação de valores representativos para a invenção de uma identidade nacional” (Noronha, 2009, p. 1).

Voltando a Villa-Lobos, neste movimento aplicado no ensino musical brasileiro destacam-se três publicações do autor que serviram como manual a serem usados. *Guia Prático* tratou-se da sua primeira publicação, constituído por uma “(...) coleção de músicas folclóricas, ou populares de inspiração folclórica, sem abordar outros estilos musicais, tais como os de carácter cívico-patriótico ou de louvor ao trabalho” (Monti, 2008, p. 83). Seguiram-se duas outras obras, intituladas *Solfejos* e *Canto Orfeônico*.

3. Ásia – Método Suzuki

Shinichi Suzuki é o autor do método Japonês de ensino instrumental do violino conhecido como Método Suzuki. Nas palavras de Reis (2007), este método baseia-se nos processos da “(...) audição, da imitação e constante repetição, o elogio e encorajamento como estratégias de ensino-aprendizagem” (p. 482).

O método Suzuki é aqui referenciado, pois embora a essência seja o processo de repetição, este acaba por utilizar e explorar também a música tradicional, tendo como propósito uma proximidade cultural entre o aluno e a sua língua materna presente nas músicas aprendidas. A linguagem serve por isso como um facilitador da aprendizagem. Reis (2007) afirma:

Para elaboração do seu método, Suzuki apoiou-se nos métodos pedagógicos de ensino da língua materna. As crianças aprendem a sua própria língua através dos pais, imitando-os. (...) Da mesma forma, se a criança vive rodeada de sons musicais, irá por certo assimilá-los e desenvolvê-los.
(Reis, 2007, p. 483)

Tatiana Teixeira (2009) refere a aproximação deste método com o método Kodály: “Assim como Kodály, Suzuki também inclui em seu método repertório folclórico, por proporcionar a aproximação entre a linguagem já compreendida e assimilada pela criança, e a linguagem nova (musical)” (p. 18).

Música tradicional portuguesa no ensino musical

No panorama nacional já se efetuou algum trabalho de recolha de músicas e temas/melodias caracterizadores das regiões de todo o país. Entre os nomes já referenciados, os mais representativos são Francisco Serrano, Fernando Lopes-Graça, Michel Giacometti e Rodney Gallop, sendo estes “(...) responsáveis pela concepção de obras e cancioneiros que tanto contribuíram para o arquivo, sistematização e divulgação da tradição musical portuguesa” (Resende, 2017, p. 33).

Os trabalhos realizados por estes autores tiveram como por consequência a publicação de manuais, métodos e livros didáticos com base nestas recolhas, entre eles (e por ordem alfabética de autor):

1. Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko – *Manual de piano* (1994)
2. Maria de Lourdes Martins – *Canções para as escolas, dez canções populares portuguesas* (1961) e *Música para jovens* [volume I (1974) e volume II (1978)]
3. Raquel Marques Simões – *Canções para a educação musical* (1976)

4. Rosa Maria Torres – *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zoltán Kodály* (1998)

Considerando pertinente, para informações complementares do conteúdo destes métodos recomendo a consulta da tese de mestrado de João Resende (2017, pp. 33-35) onde, de forma sucinta, estão descritos os conteúdos e o público-alvo dos mesmos no contexto do ensino da música.

Na área das cordas, destaco os trabalhos realizados por Gabriela Magalhães⁶ e João Resende⁷ e, na área dos sopros, os trabalhos realizados por Cláudia Torres⁸, Ricardo Lameiro⁹ e Bruno Pascoal¹⁰.

Vantagens sociais e musicais da utilização de repertório tradicional em contexto didático

Neste capítulo do trabalho pretendo apresentar a utilização da música tradicional enquanto material que proporcione a aprendizagem musical. Para tal procurei autores que, de algum modo, entendam este género como indicado para os estudos musicais.

Música Tradicional como língua materna

Mónica Raposo (2009) acredita que a música tradicional facilita o começo dos estudos musicais, “(...) pois parte dos conhecimentos que já se encontram adquiridos para só mais tarde introduzir novo repertório” (p.13).

Kodály é recorrentemente associado a esta prática de ensino. Segundo Raposo (2009):

Vários autores defendem que a canção, particularmente a canção de cariz tradicional trabalhada desde tenra idade, é o ponto de partida para um verdadeiro desenvolvimento musical. Kodály foi um dos pedagogos que mais defendeu a importância da canção de cariz tradicional para a aquisição de

⁶ Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18767>

⁷ Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro <https://ria.ua.pt/handle/10773/21844>

⁸ Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/17221>

⁹ Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/3737>

¹⁰ Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9816>

competências musicais de uma criança, defendendo que é no canto e, mais particularmente, através da canção tradicional que a criança adquire competências musicais básicas.

(Raposo, 2009, p. 13)

Resende (2017) faz referência às palavras de Kodály, escrevendo: “Folk traditions, first of all with their singing games and children’s songs, are the best foundations for subconscious national features” (p. 20). Torres (1998), num pensamento equiparado à ideia aqui defendida, sobre a importância da cultura de um povo na educação musical, realça que é através da língua materna (encontrada nas canções tradicionais) que a identificação com a cultura herdada é assegurada:

A cultura de um povo engloba todo um património assente em valores humanos e sociais (...) As canções tradicionais são uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado. (...) A língua materna é o primeiro veículo para ensinar os comportamentos fundamentais dessa cultura. (...) Língua materna e canções tradicionais estão intimamente ligadas.

(Torres, 1998, pp. 22–23)

Quanto à importância da música tradicional no ensino musical em oposição às músicas divulgadas pelos *mídia*, evidenciando a importância da cultura e da tradição (através da música) *versus* a banalização e comercialização dos géneros musicais, Torres (1998) escreve que “desde o início da minha actividade docente que a canção tradicional portuguesa se me apresentou como a grande fonte alternativa a todo este amálgama sonoro dos *mass media*” (p. 14). A mesma autora, quanto ao uso desta música no ensino, acrescenta que “uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas” (Torres, 1998, p. 14).

Música Tradicional como valor estético

Recorrendo novamente a Torres (1998), e em complemento aos valores anteriormente referidos, a autora escreve que “(...) as canções tradicionais parecem-nos o melhor material para iniciar o ensino da linguagem musical, já que, além do seu contributo para a formação musical, permitem-nos aproveitar o seu valor estético e pedagógico para uma formação global do aluno” (p. 23).

Torres faz aqui referência ao valor estético da canção tradicional como ferramenta a usar no ensino. Tal como a autora, também Reis (2007) entende que a música tradicional aplicada no ensino musical pode ser usada para uma educação estética. Resende (2017), referenciando Reis (2007), acrescenta que “(...) a música tradicional aplicada no ensino musical pode ser tida como uma educação estética, isto é, a forma como a música tradicional influencia o gosto musical dos alunos” (p. 22). Reis (2007) conclui que o uso de repertório tradicional (folclórico para o autor) no ensino da música pode proporcionar vantagens a nível

da expressão musical: “as crianças ao ouvirem, tocarem ou comporem canções folclóricas terão oportunidade de revelarem as suas experiências estéticas através das suas respostas em termos musicais, exprimindo através da linguagem dos sons as suas emoções, experiências e estados de espírito” (p. 54).

Música Tradicional como valor pedagógico

Resende (2017), referindo-se a Edgar Willems, escreve que este considera importante a integração da canção tradicional no ensino da música, pois entende que através desta é possível cultivar o gosto musical do aluno (num sentido estético) e, partindo daí, prosseguir para fins pedagógicos (Resende, 2017, p. 23):

É necessário, além disso, que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do génio da sua raça, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas. (...) insistir particularmente [o educador] sobre as canções populares interessantes do ponto de vista do ritmo, dos intervalos, dos acordes e dos modos.”

(Willems, 1970, citado em Resende, 2017, p. 23)

Resende (2017) volta a usar a palavra de Willems, escrevendo que o autor dá o exemplo da adaptação das canções populares aos instrumentos, dizendo que substituem positivamente os métodos técnicos: “as canções populares foram introduzidas no solfejo e nos métodos instrumentais para principiantes, substituindo com vantagem os exercícios de entoação ou de técnica” (Willems, 1970, citado em Resende, 2017, p. 23).

Keith Swanwick (2000) afirma que a teoria do ensino musical mais bem fundamentada é a que defende os alunos enquanto herdeiros de valores e práticas musicais: “Quizá¹¹ la teoría sobre educación musical más antigua y mejor fundamentada sea la que define que los alumnos son herederos de una serie de valores y de prácticas culturales, que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales” (Swanwick, 2000, p. 14)¹². Relativamente às palavras redigidas pelo autor, Resende (2017) escreve que Swanwick, não define claramente o que considera como valores e as práticas culturais, no entanto, “podemos considerar que, por referir Kodály e o seu trabalho a título de exemplo, o repertório tradicional dos povos é integrado nesta teoria (Resende, 2017, p. 24).

¹¹ Talvez a mais antiga e melhor fundamentada teoria da educação musical seja aquela que define os estudantes como herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, que precisam dominar certas capacidades e acumular informação para participar nos temas musicais. – Tradução de autor

¹² Tradução de Manuel Olasagasti

Peças para eufónio sobre melodias tradicionais portuguesas

Ao contrário de noutros instrumentos, o leque de peças de cariz tradicional português para eufónio é muito reduzido. Nas pesquisas efetuadas, foram encontradas duas peças para eufónio e um método para eufónio com utilização de melodias tradicionais portuguesas.

A primeira obra denomina-se “Fantasia do Minho” (2003), tendo sido escrita por Afonso Alves¹³ a convite da empresa de instrumentos musicais Besson, e foi estreada por Steven Mead numa masterclasse que o mesmo orientou em Portugal. É uma peça para eufónio e banda, com a forma de tema e variações sobre um tema de “Vira”. A segunda peça intitula-se “Vai-te embora, ó papão”, escrita em 2018 por Álvaro V. da Silva¹⁴ que partiu de uma encomenda feita por Inês Luzio, a propósito do seu recital de mestrado em Lucerna – Suíça. É uma obra para eufónio e piano, onde é utilizada uma melodia de uma canção de berço de Arganil.

Por fim, o método para eufónio surge integrado no projeto de mestrado de Bruno Pascoal (2018). Este método para eufónio, destinado ao ensino do 1º ao 3º grau, é constituído por 18 estudos que utilizam temas tradicionais portugueses, sendo que as melodias originais sofrem adaptações de tessitura, tonalidade, figuras rítmicas, introdução de dinâmicas, suspensões e repetições, de modo a corresponder às exigências de cada um dos graus visados. (Pascoal, 2018, p. 53).

Construção do projeto

Uma vez evidenciada a escassez de repertório de cariz tradicional adaptado ao ensino do eufónio e, incentivado pelo trabalho desenvolvido por Bruno Pascoal (2018), surge a motivação para a realização do presente projeto. Assim sendo, proponho-me a reunir um conjunto de peças para eufónio de cariz tradicional português que se enquadram no ensino do eufónio entre o 3º e 8º grau, por forma a criar repertório para os graus de ensino que não foram incluídos no trabalho anteriormente referido; no entanto, importa ressaltar outra diferença: ao invés de estudos, o meu projeto visa a criação de obras para o instrumento.

Com o propósito de criar um *corpus* de obras de cariz tradicional português, foram reunidas 19 obras para as formações de eufónio de solo, duo, trio, com acompanhamento de piano e

¹³ <https://alvesafonso.wixsite.com/afonso-alves/peas-de-concerto>

¹⁴ <http://www.editions-ava.com/pt/store/work/2085/>

com acompanhamento de eletrónica. Estas obras baseadas em melodias tradicionais, incorporam e exploram estas melodias através de diferentes formações instrumentais, linguagens e características técnicas, possibilitando uma abordagem didática, aliada à experiência do contacto com a música tradicional portuguesa.

Para tal, foi contactado um conjunto de compositores, lançando o desafio de escreverem peças para eufónio baseadas em melodias tradicionais portuguesas que correspondessem às exigências de cada um dos graus em estudo. Dos 34 compositores contactados, 14 entregaram peças que estão incluídas no presente trabalho; 6 demonstraram indisponibilidade para participar no projeto; 11 não concluíram as peças na data estipulada e 3 compositores entregaram peças que, por não se enquadrarem na temática, não foram incluídas.

A recolha e delimitação dos critérios a corresponder em cada um dos graus foi sustentada na análise dos programas de eufónio dos conservatórios nacionais, que permitiu a criação de uma tabela orientadora que foi entregue aos compositores contactados (tabela apresentada de seguida).

Por fim, foi elaborado um questionário anónimo destinado a alunos, familiares e professores, com o intuito de: aferir o contacto dos inquiridos com a música tradicional portuguesa; perceber a importância que estes atribuem à música tradicional portuguesa; compreender se a utilização destas peças influencia a motivação dos alunos para o estudo; perceber se as peças encomendadas correspondem à concretização dos objetivos estipulados pelos programas do ensino do instrumento; averiguar a intenção dos professores em usar a Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de ensino e, no caso de inutilização, qual o motivo.

As peças

Da análise feita aos programas curriculares dos Conservatórios Nacionais¹⁵ foi possível identificar características técnicas e musicais (tonalidade, registo, exigências técnicas e musicais) comuns entre as peças e estudos aplicados em cada um dos graus. Dessa análise resultou a seguinte tabela, onde estão reunidas as características que considere essenciais para orientar os compositores na realização das obras.

¹⁵ Conservatório de Braga, Conservatório do Porto, Conservatório de Aveiro, Conservatório de Coimbra e Conservatório de Lisboa

Tabela 12 | Tabela com as indicações entregues aos **compositores**

Grau	Registo Dó central (3)	Tonalidades	Aspetos técnicos	Competências
12º/8ºG	Dó - 4 - Mib - 0	Todas as tonalidades (usual Até 4 alterações) Modos	Escalas maiores e menores (=120/bpm); Arpejos maiores e menores com inversões (4sons) (120/bpm); Arpejo de 7ª da Dominante (e inversões); Escala cromática com articulações (= 120/bpm); Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 4a/5d; 5P; 6M/m; 7M/m; 8P; 9M/m; 10M/m; 11; 12; Compassos mistos;	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Respeito e manutenção pelo andamento que as obras determinam; Agilidade e segurança na execução;
11º/7ºG	Sib - 3 - Fá - 0		Escalas maiores e menores (= 100/bpm); Arpejos maiores e menores com inversões (4 sons) (=100/bpm); Arpejo de 7ª da Dominante (estado fundamental); Escala cromática com articulações (= 100/bpm); Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 5P; 6M/m; 7M/m; 8P; 9M/m; 10M/m; 11; 12; Compassos mistos;	Capacidade de abordar e manter a ambiência e estilo da obra; Fluência e segurança da leitura; Qualidade do som; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo;
10º/6ºG	Sol - 3 - Dó - 1		Todas as escalas maiores e menores (= 100bpm); Arpejos maiores e menores com inversões (4 sons) (= 80/bpm); Arpejo de 7ª da Dominante (estado fundamental); Escala cromática com articulações (= 100/bpm) Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 5P; 6M/m; 7M/m; 8P; 9M/m; 10M/m; Alguma recorrência de compassos mistos;	Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;

9º/5ºG	Sol - 3 - Mib - 1	Maiores e menores, (usual Até 3 alterações)	Todas as escalas maiores e menores (= 80/bpm); Arpejos maiores e menores com inversões (3 sons) (= 80bpm); Arpejo de 7ª da Dominante (estado fundamental); Escala cromática com articulações (= 100/bpm); Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 5P; 6M/m; 7M/m; 8P; Introdução de compassos mistos;	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Respeito e manutenção pelo andamento que as obras determinam; Agilidade e segurança na execução;
8º/4ºG	Fá - 3 - Mib - 1	Maiores e menores até 5 alterações; (usual Até 2 alterações)	Arpejos maiores e menores com inversões; Arpejo de 7ª da Dominante (estado fundamental); Escala cromática com articulações (=100/bpm); Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 5P; 6M/m; 8P; Alternância entre compasso simples e compasso composto;	Capacidade de abordar e manter a ambiência e estilo da obra; Fluência e segurança da leitura; Qualidade do som; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de formulação e apreciação crítica;
7º/3ºG	Mib - 3 - Fá - 1	Maiores e menores até 3 alterações; (usual Até 2 alterações)	Escalas maiores e menores; Arpejos maiores e menores; Escala cromática; Compassos simples ou compostos; Sincopas, galopes, tercinas; Intervalos: 2M/m; 3M/m; 4P; 5P; 6M/m; 8P;	Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;

Nota: Ao indicar (p. ex. =120/bpm) significa que uma escala pode ser executada em semicolcheias, sendo a marcação de tempo à Semínima (a 120/bpm).

Das encomendas efetuadas resultou um conjunto de 19 peças, que englobam: peças para eufónio solo; eufónio com acompanhamento de piano; duo de eufónio e eufónio/tuba; trio de eufónio, violoncelo e piano; e ainda peças para eufónio e eletrónica.

Em seguida apresento a lista de obras (com respetivo autor), agrupadas pelos ciclos a que se destinam.

Tabela 13 | *Corpus* de obras de cariz temático

Ensino Básico		Ensino Secundário	
<i>Louros? Os papagaios?</i> Mariana Louros	3º Grau	<i>“Ó do bira, bira”</i> Álvaro V. da Silva	6º Grau
<i>Serenata</i> Francisco Reizinho	3/4º Grau	<i>Miniatura I</i> Eduardo Lima	6º Grau
<i>“Os homens que vão para a guerra”</i> Álvaro V. da Silva	3/4º Grau	<i>Disse o Galo prá Galinha</i> Pedro Jerónimo (versão ensino secundário)	6/7º Grau
<i>Com a água dos meus olhos</i> Francisco Reizinho	3/4º Grau	<i>Viagem a Lusos tempos de outrora</i> Gil Silva	7º Grau
<i>Carvalhesa</i> Francisco Reizinho	3/4º Grau	<i>damasco roxo</i> Ema Ferreira	7º Grau
<i>Fandango dos 4 fandangos</i> Guilherme Catita	3/4º Grau	<i>Seguedim</i> Fernando Valente	7/8º Grau
<i>Melodia popular de Cercosa</i> Nuno Ventura de Sousa	4º Grau	<i>Estudo sobre Tema Popular Português nº 1</i> Ivo Pinho	8º Grau
<i>Disse o Galo prá Galinha</i> Pedro Jerónimo (versão ensino básico)	4/5º Grau	<i>De noite, ao luar?</i> José Brandão	8º Grau
<i>Na janela do porão</i> Bernardo Lima	4/5º Grau	<i>Fui ao Jardim às Flores</i> Miguel Pilão	8º Grau
<i>4 Impressões</i> Ricardo Matosinhos	5º Grau		

Notas e comentários às peças

De entre as obras encomendadas foram seleccionadas 4 para serem apresentadas na presente secção. A escolha visa apresentar 4 exemplos contrastantes a nível de grau de ensino e de linguagem utilizada. As peças seleccionadas foram: *Com a água dos meus olhos*, de Francisco Reizinho; *Disse o Galo prá Galinha*, de Pedro Jerónimo (versão para o ensino básico); *Disse o Galo prá Galinha*, de Pedro Jerónimo (versão para o ensino secundário); e *damasco roxo*, de Ema Ferreira.

De seguida apresento uma pequena nota explicativa referente a cada uma das obras, apresentando a melodia original¹⁶, o contexto/origem da melodia e uma breve descrição da peça, realçando os aspetos mais relevantes. Este modelo foi aplicado a todas as peças incluídas nesta tese. As informações sobre as restantes obras podem ser consultadas no anexo 3.

¹⁶ Com base no *Cancioneiro Popular Português*; *Arouca a cantar as Janeiras*; *Cantar Mais*.

Com a água dos meus olhos

É um romance novelesco, também conhecido por outras designações como “A cativa”, “Branca Flor”, “Mouro”, “Se fores à guerra”, “Rosa Branca” (Giacometti, 1981, p. 331).

Os romances e textos populares tinham outrora uma presença relevante na sociedade; no geral, os temas representam situações amorosas e transparecem indicadores sociais e culturais do mundo campesino. Este género, em certa medida, parecia atuar como “regulador de tensões psicossociais, a acautelar o equilibrado relacionamento dos homens na comunidade tradicional” (Giacometti, 1981, p.319).

231. COM A ÁGUA DOS MEUS OLHOS (A cativa) *Romance novelesco*

F. Serrano
Macão / Santarém
1913-1921 (?)

Andante

Com a água dos meus olhos, filha,
eu te estou lavando! co'a trança dos meus ca-
belos, filha, te estou a limpar-do!

Figura 4 | Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Com a água dos meus olhos”

Nesta peça¹⁷ o eufónio assume o papel de solista (predominantemente em formato de melodia acompanhada); contudo, em alguns momentos, há uma igualdade de preponderância entre eufónio e piano.

Esta obra explora contrastes dinâmicos, diferentes articulações (*legato*, *staccato*, acento com ponto e *portato*), balanço e subdivisão da divisão ternária e uma alternância entre gestos melódicos e gestos rítmicos.

¹⁷ As obras estão disponíveis integralmente no anexo 3.

Disse o Galo Prá Galinha (Versão Ensino Básico)

Lengalenga que servia de passatempo nos serões de inverno. Cantada em qualquer circunstância (em casa, no campo) por duas pessoas, rapaz e rapariga. “A boda dos pintainhos” é assinalada por Cesar das Neves e Gualdino de Campos como uma variante desta lengalenga (Giacometti, 1981, p. 321).

142. DISSE O GALO PRÁ GALINHA
Lengalenga

F. Serrano
Mozão/Santarem
1913-1921 (?)

Allegretto

Dis-se o ga-lo prá ga-li-nha, -Ca-se-mos, ó pri-ma -Sim,
sim, ca-sa-re-mos, mas fal-ta a ma-dri-nha.
Res-pon-deu a co-bra lá da Ri-bei-ri-nha, que e-
-la es-ta-va pron-ta pa-ra ser ma-dri-nha.

Figura 6 | Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Disse o Galo prá Galinha”

Com base nesta melodia o autor desenvolveu duas peças distintas, uma direccionada aos alunos do 3º ciclo e outra para os alunos do ensino secundário. Duas das grandes características presentes em ambas as versões são a exploração de articulações e a forte influência jazzística.

A versão do 3º ciclo explora as dinâmicas e a conexão entre elas, através do uso de crescendos e decrescendos. Devido à forma da própria melodia, surgem frequentemente ligaduras de prolongação do 3º tempo (tempo fraco) para o primeiro tempo do compasso seguinte (tempo forte). Na secção B o autor introduz a possibilidade de improvisação (com indicação dos acordes) e um improviso escrito sugerido pelo autor. Se o aluno tocar o solo escrito pelo autor terá de o fazer “soar a improviso”.

DISSE O GALO PRÁ GALINHA

LEGALENGA

EUFÓNIO

F. SERRANO
ARR. PEDRO JERÓNIMO

EXPOSIÇÃO DO TEMA

$\text{♩} = 120$

mf

f

mf

f

SOLO EUFÓNIO

17 FΔ Dm7 Gm7 C7(b9)

21 FΔ Dm7 G7 C7(b9) D7Δ

25 FΔ Dm7 Gm7 C7(b9)

29 FΔ Dm7 Gm7 C7(b9) F

Figura 7 | Jerónimo, P. "Disse o Galo prá Galinha" (versão do Ensino Básico) – Excerto

Disse o Galo Prá Galinha (Versão Ensino Secundário)

Na versão direcionada ao ensino secundário, além das características anteriormente referidas, o autor estendeu a estrutura da peça para: introdução – exposição do tema - solo escrito – solo livre – solo piano – interlúdio – reexposição do tema - coda.

Esta versão requer que o aluno se ajuste a outros tipos de diálogos musicais. Na introdução há um ambiente suave e um discurso envolvente entre piano e eufónio, preenchido por uma textura harmónica; posteriormente, durante o solo de piano, o aluno terá que ter a capacidade de se adaptar a outra função musical, pois aqui será o aluno a acompanhar o pianista enquanto este improvisa. No interlúdio o ambiente é reminescente da introdução, mas com uma inversão dos papéis: o aluno tem o início do gesto musical e o pianista tem a conclusão do gesto. Na secção dos solos, além de o autor fornecer uma sugestão de solo, esta secção é estendida, havendo a indicação de improvisação livre (aqui o autor indica cada escala sobre a qual o aluno baseará o improviso). É, portanto, uma versão mais elaborada e exigente, adequada a alunos mais avançados.

DISSE O GALO PRÁ GALINHA LEGALENGA

F. SERRANO
ARR. PEDRO JERÓNIMO

♩ = 120

INTRO

EUFÓNIO

PIANO

EUF.

PNO.

mf

f

5

Figura 8 | Jerónimo, P. “Disse o Galo prá Galinha” (versão do Ensino Secundário) – Excerto

damasco roxo

Romance de assunto religioso, conhecido também como “O Lavrador da Arada” ou “Oração do Lavrador”. Cantado predominantemente no nordeste transmontano (por norma depois do crepúsculo), e também um pouco por todo o país, por altura da Quaresma era cantado à lareira, como uma oração, “(...) neste tempo penitencial, participava dos cantos obrigatoriamente entoados nos trabalhos coletivos do campo (...)” (Giacometti, 1981, p. 318).

Outrora, os romances e textos populares desempenhavam um papel relevante na sociedade rural; no geral, os temas representam situações amorosas e transparecem indicadores sociais e culturais do mundo campesino. Este género, em certa medida, pareciam atuar como “reguladores de tensões psicossociais, a acautelar o equilibrado relacionamento dos homens na comunidade tradicional” (Giacometti, 1981, pp. 318-319).

118. INDO O LAVRADOR À NOITE**
(O lavrador da arada)
Xácara da Quaresma

M. Giacometti
Alcoutim / Faro
1962
F. Lopes-Graça

$\text{♩} = 50$

In do o la - vra - dor à no - ite.
(Eis) po - bre - zi - nho.
In - te, Oh, va - lue - me Deus!
dis - se, Oh, va - lue - me Deus!
(cum) po - bre - zi - nho en - con - tra - va, Oh, va - lue - me
le - va - me a - i - nes - se - car - ro, Oh, va - lue - me.
Sa - gra - da - do!

Figura 9 | Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Indo o Lavrador à Noite”

A pedido da compositora, a seguinte secção, pertencente da memória descritiva da peça, deverão constar integralmente em todas as notas de programa da peça.

“damasco roxo é uma peça para eufónio e electrónica que foi feita a pedido do Álvaro Valente da Silva, aluno do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) no presente ano lectivo (2018/19), cuja tese incide sobre “Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um corpus de obras de cariz temático”.

A melodia popular escolhida para base da peça foi “Indo o Lavrador à Noite”, presente no Cancioneiro Popular Português e recolhida por Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça. Esta é uma xácara da quaresma da região de Alcoutim (que pertence ao distrito de Faro).

Nos estúdios da ESMAE e com a cantora jazz Inês Gonçalves, foram gravadas várias versões desta melodia, do seu texto e improvisações bastante livres sobre a mesma. A produção destas gravações foi feita pelo Filipe Moço. Posteriormente, toda a electrónica foi feita com base nestas gravações, que foram sobretudo trabalhadas em corte e colagem, timestretch, reverberação e afinação. A linha de eufónio é também feita com base na melodia popular, procurando explorar os vários timbres do instrumento e a ligação destes com a voz presente na electrónica.”

(Ferreira, 2019)

Peça dividida em três secções, sendo que tanto a primeira como a terceira utilizam em predominância a melodia original: ora com e sem texto, ora com o ritmo original e alterado. A secção central apresenta a componente eletrónica feita com base nas gravações de improvisação e esta, no seu todo, apresenta-nos muitas vezes no plano de fundo um motivo repetido quase em loop por várias vozes e de forma desfasada (tanto na eletrónica como no eufónio, embora neste, por vezes, ligeiramente diferente). Nesta secção foram usadas palavras e frases faladas, sendo que a escolha, bem como a sua colocação, vai sobretudo ao encontro do efeito que os sons das consoantes podem criar (Ferreira, 2019).

Por fim, esta peça procurou ser uma experiência ao nível da perceção do ouvinte, pois é pedido nas notas de execução desta peça para a mesma ser realizada com o mínimo de luz na sala. Dado a curta e ambígua frase usada para o efeito, esta experiência de perceção vai ser, também aqui, influenciada pela vontade do intérprete ¹⁸(Ferreira, 2019)

damasco roxo
para eufónio e electrónica

Ema Ferreira

c. 0:00 min.

♩ = 60

Eufónio

Electrónica

c. 4" c. 14" c. 5"

ppp *mp* *p*

di da

c. 00:30 min.

mf *p*

ord. ond.

poá 2

c. 0:57 min.

legato

p *mp*

iiá á á á á
iiá , á á á á

c. 01:30 min.

marcato *legato espressivo*

mf *mp*

Figura 10 | Ferreira, E., "damasco roxo" - Excerto

¹⁸ Texto com base na memória descritiva escrita pela autora. Disponível no anexo 3

Recolha de dados primários

De forma a fundamentar a problemática existente em torno do tema de investigação foi elaborado um conjunto de 7 questionários online, direcionados a públicos distintos.

Tendo como referência o estudo da peça por parte do aluno, foram elaborados inquéritos para dois momentos distintos: três inquéritos por questionário a serem preenchidos antes do estudo da peça (um para o aluno, outro para o professor e outro para o encarregado de educação), e três questionários a serem preenchidos no final do ano letivo, pelo mesmo público-alvo. A par destes inquéritos, foi elaborado outro inquérito direcionado a um conjunto de 100 inquiridos que de algum modo estejam ligados ao instrumento (desde amadores a alunos, professores e profissionais).

Após a obtenção dos resultados, procedeu-se ao tratamento dos dados através da sua análise e transformação dos mesmos em gráficos.

Estruturação do questionário

Os questionários foram preparados após uma consulta prévia do trabalho realizado por Manuela Hill e Andrew Hill (1998) - *A construção de um questionário*.

Tendo em conta as sugestões apresentadas pelos autores, a construção dos questionários foi conduzida de forma a que, com as respostas às perguntas, reunisse os dados necessários à compreensão e fundamentação da temática. As respostas agrupam-se em três categorias: factos, opiniões e valores. Destas categorias, a presento um exemplo:

Factos:

Tem contacto com música tradicional Portuguesa?

a) Sim **b)** Não

Opiniões:

Considera a temática deste inquérito pertinente para a prática pedagógica do Eufónio?

a) Pouco pertinente **b)** Pertinente **c)** Muito pertinente

Valores:

Qual o grau de importância que atribui ao uso da Música Tradicional Portuguesa em contexto do ensino do Eufónio?

a) Nenhuma importância **b)** Pouca importância **c)** Importante **d)** Muito importante

Quanto à realização das perguntas, procurei formulá-las com um vocabulário claro, evitando perguntas sofisticadas e adaptando-as ao público inquirido. De acordo com estas preocupações, Hill (1998) alerta que quando escrevemos um questionário, devemos lembrar-nos que em geral: “Clareza está inversamente relacionada com a extensão de uma pergunta; Quanto mais “literárias” e sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado; São muitas as pessoas que têm vocabulários e habilitações literárias restritos” (Hill, 1998, p. 18).

Optei por elaborar questões fechadas, isto é, o inquirido teve de escolher a sua resposta em função das alternativas dadas pelo autor (Hill, 1998, p. 16). Tive em conta a elaboração de perguntas neutras, não contendo informação persuasiva, de forma a não pressionar e influenciar o inquirido na sua resposta, tal como Hill (1998) descreve: “As perguntas de um questionário escritas para medir opiniões, atitudes ou satisfações devem ter uma forma neutra, ou seja, não devem ter uma forma que convide a uma só resposta positiva (ou só uma resposta negativa)” (Hill, 1998, p. 21). Contendo um questionário de perguntas fechadas, é preciso fornecer um conjunto de alternativas para as respostas destas perguntas (Hill, 1998, p. 25). Para tal, optei por usar escalas nominais, “(...) que consiste num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas” (Hill, 1998, p. 25). Como por exemplo:

a) Sim b) Não;

a) Nunca b) Ocasionalmente c) Frequentemente;

a) Inexistência b) Irrelevante c) Desapropriado.

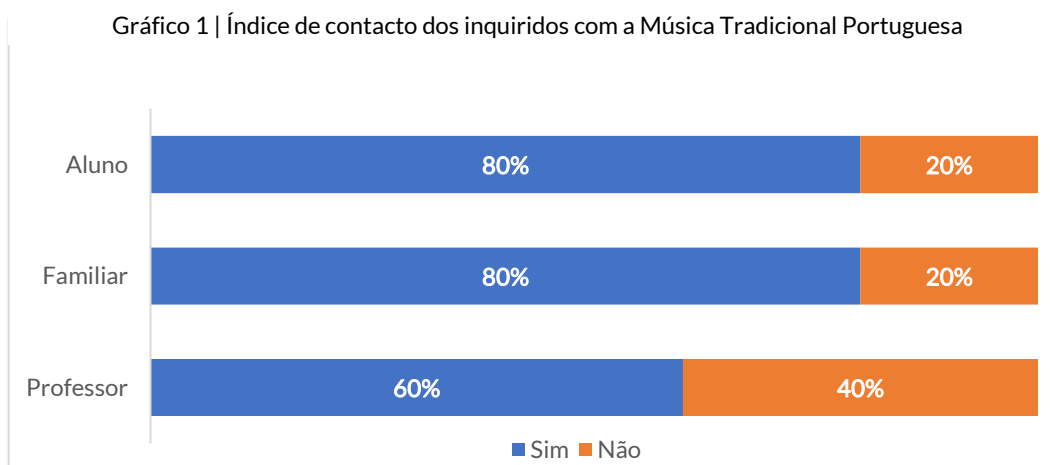
Análise e discussão dos resultados

Os resultados obtidos através dos inquéritos realizados são representativos de uma amostra de 15 pessoas, correspondente a 5 alunos, 3 professores e 5 encarregados de educação. Os alunos em estudo são de localidades e escolas distintas, bem como de diferentes professores. Dos 5 alunos, 3 frequentam estabelecimentos de ensino da zona norte e 2 da zona centro do país. A idade dos alunos está compreendida entre os 11 e os 17 anos de idade.

Para cada questão serão apresentados os respetivos resultados, com o recurso a gráficos circulares e de barras, de modo a facilitar a interpretação da informação disponibilizada.

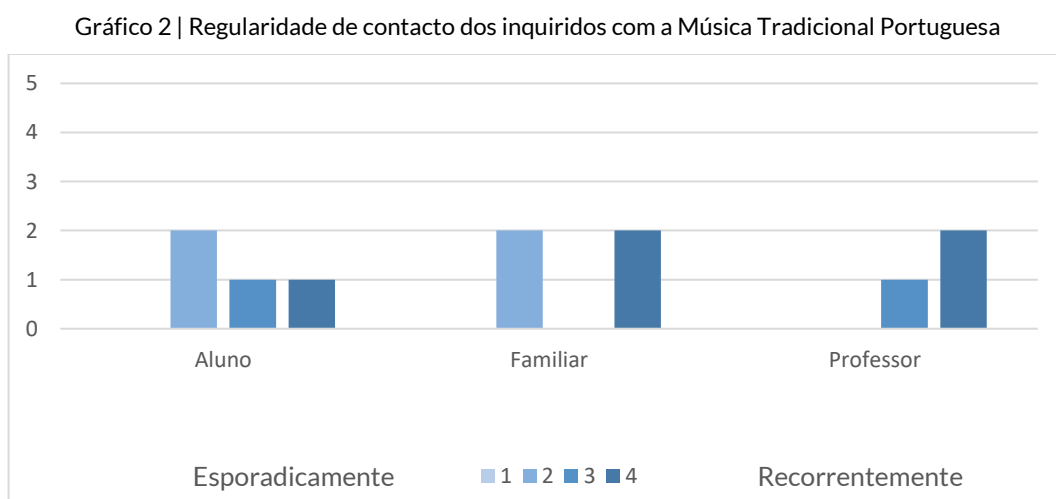
1 Contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa

1.1 Tens contacto com a Música Tradicional Portuguesa?



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual o índice de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico 1, verifica-se que a maioria dos inquiridos contacta com a Música Tradicional Portuguesa, sendo mais significativa nos alunos e familiares do que nos professores; esta diferença pode dever-se a uma definição mais clara do termo por parte dos professores, tendo os alunos e familiares uma perspetiva bastante ampla e abrangente do termo.

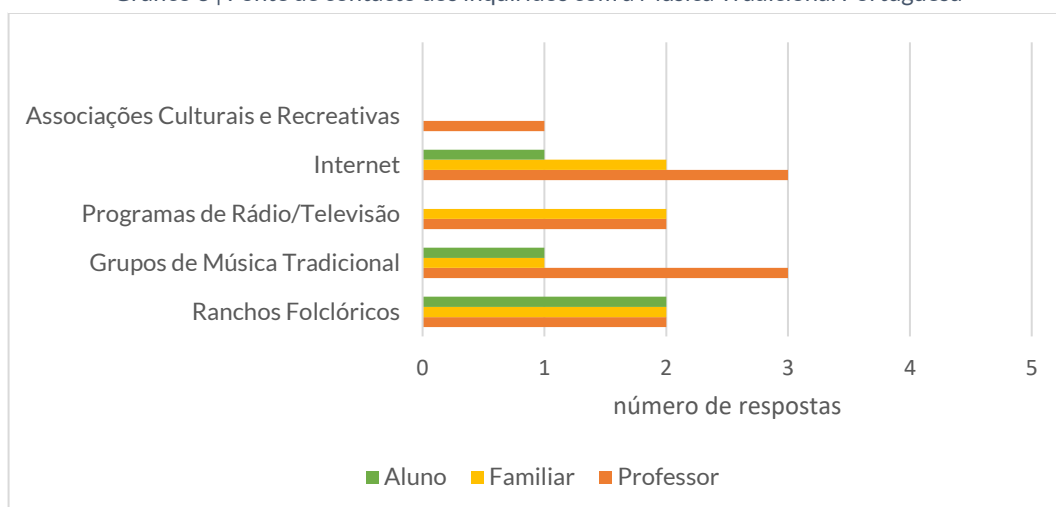
1.2 Em caso afirmativo, com que frequência contactas com Música Tradicional Portuguesa?



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual a frequência de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico 2, verifica-se que os alunos indicam uma regularidade inferior aos familiares e professores: os professores apresentam os índices mais altos.

1.3 Através de que fontes contactas com a Música tradicional Portuguesa?

Gráfico 3 | Fonte de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa

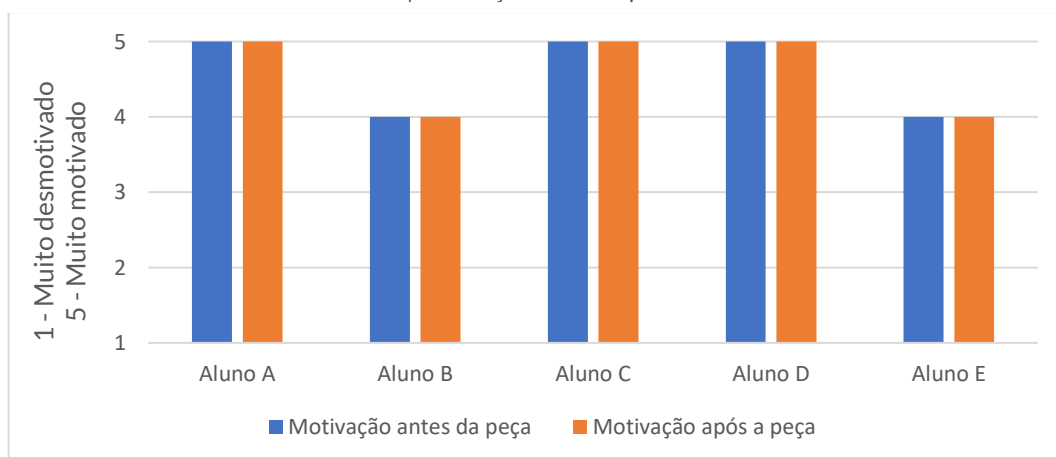


Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual a fonte de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico 3 verifica-se que os alunos indicam que a sua maior fonte de contacto são os Ranchos Folclóricos: seguem a internet, as Bandas Filarmónicas e os Grupos de Música Tradicional. Nos familiares dos alunos, as respostas apresentam outras fontes predominantes: a internet e os programas de rádio/televisão, a par dos Ranchos Folclóricos, são as fontes predominantes de contacto com a Música Tradicional Portuguesa. Para os professores, os Grupos de Música Tradicional e a internet são as fontes predominantes, seguindo-se os Ranchos Folclóricos e os programas de rádio/televisão, surgindo em último lugar as Associações Culturais e Recreativas.

2 Influência motivacional

2.1 Como classificarias a tua motivação para o estudo do instrumento?

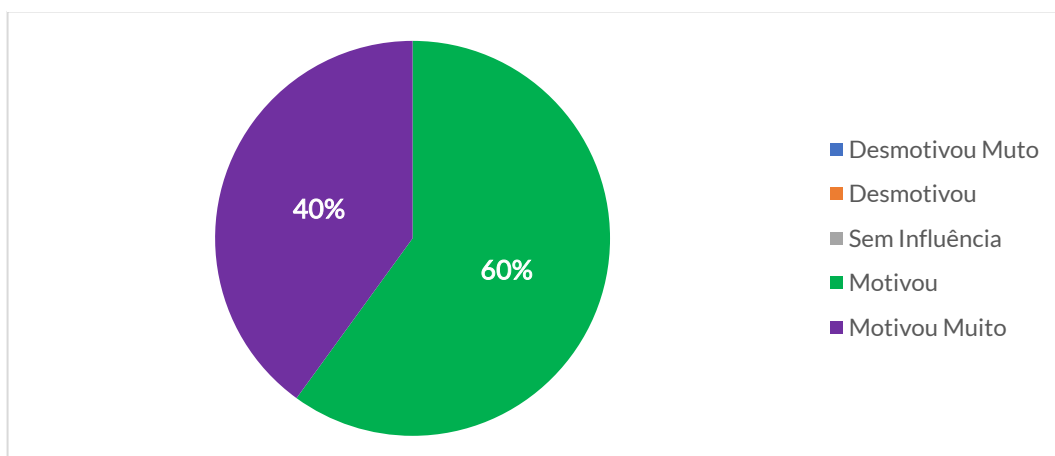
Gráfico 4 | Motivação do aluno para o estudo



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual o nível motivacional do aluno para o estudo do instrumento, anterior e posteriormente à aplicação da peça de cariz tradicional. Pelo gráfico 4, verifica-se que as respostas indicam que a motivação dos alunos para o estudo do instrumento se manteve inalterada com a aplicação da peça.

2.1.2 A peça que estudaste influenciou a tua motivação para o estudo?

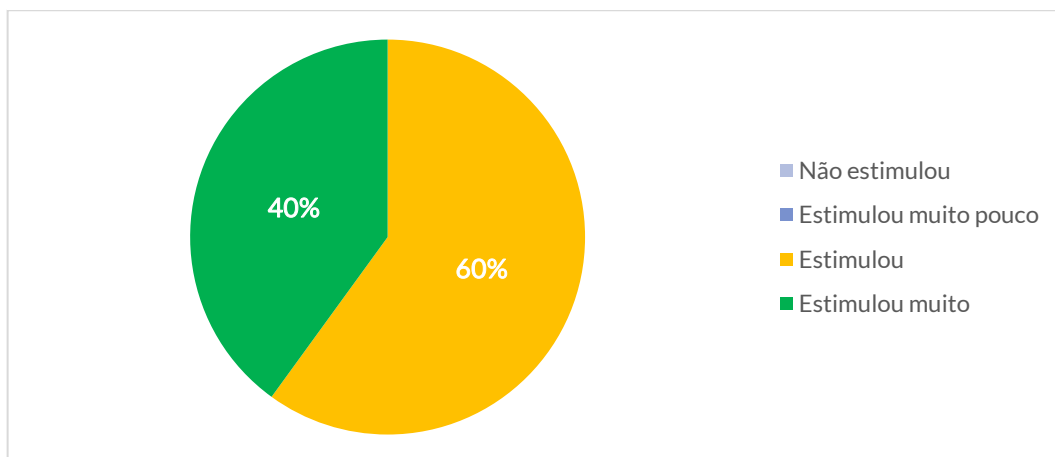
Gráfico 5 | Influência motivacional da peça no aluno



Através desta pergunta direcionada ao aluno pretendeu-se aferir qual a influência motivacional direta resultante da aplicação das peças de cariz tradicional. Pelo gráfico, percebemos que todos os alunos responderam que a peça os motivou para o estudo, sendo que 60% consideraram que a peça os motivou, e 40% indicaram sentir que a peça os motivou muito para o estudo do instrumento.

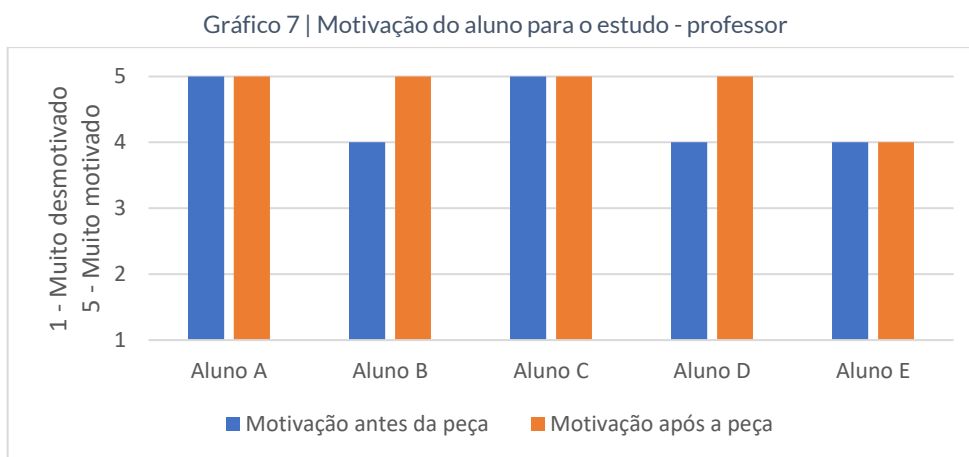
2.1.3 A peça estimulou a tua curiosidade sobre a Música Tradicional Portuguesa?

Gráfico 6 Estimulação do interesse pela Música Tradicional Portuguesa



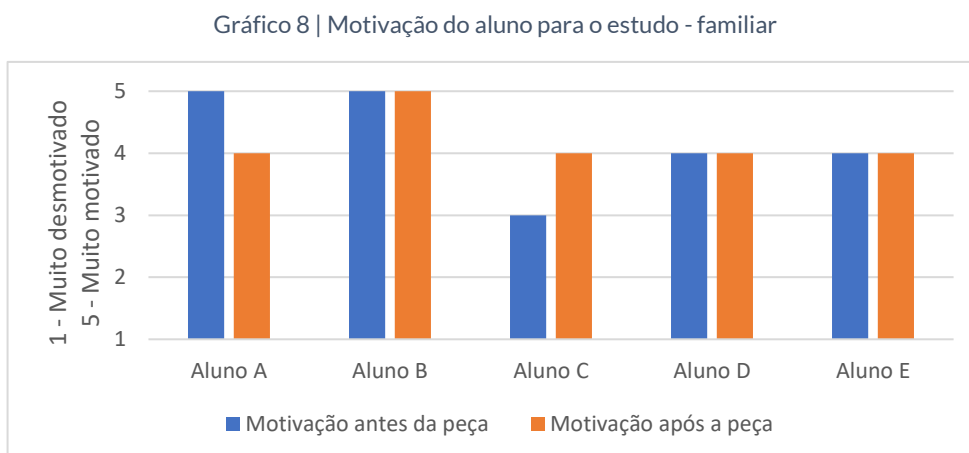
Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual o nível de curiosidade sobre a temática resultante da aplicação das peças de cariz tradicional. Pelo gráfico 6, percebemos que todos os alunos responderam que a peça lhes despertou curiosidade sobre a Música Tradicional Portuguesa, sendo que 60% consideraram que se sentiram estimulados, e 40% indicaram que a peça lhes estimulou muito a curiosidade pela Música Tradicional Portuguesa.

2.2 Relativamente ao aluno, como classifica a sua motivação para o estudo?



Através desta pergunta direcionada aos professores, pretendeu-se aferir qual o nível de motivação apresentado pelo aluno para o estudo do instrumento. Pelo gráfico 7, verifica-se que o resultado evoluiu favoravelmente com a aplicação da peça. Inicialmente os professores consideravam que três alunos demonstraram estar motivados e dois muito motivados; no final, o resultado demonstra que 4 alunos demonstraram estar muito motivados, havendo assim um crescimento acentuado da motivação dos alunos para o estudo do instrumento, na perspetiva dos professores.

2.3 Relativamente ao aluno, como classifica a sua motivação para o estudo do instrumento?

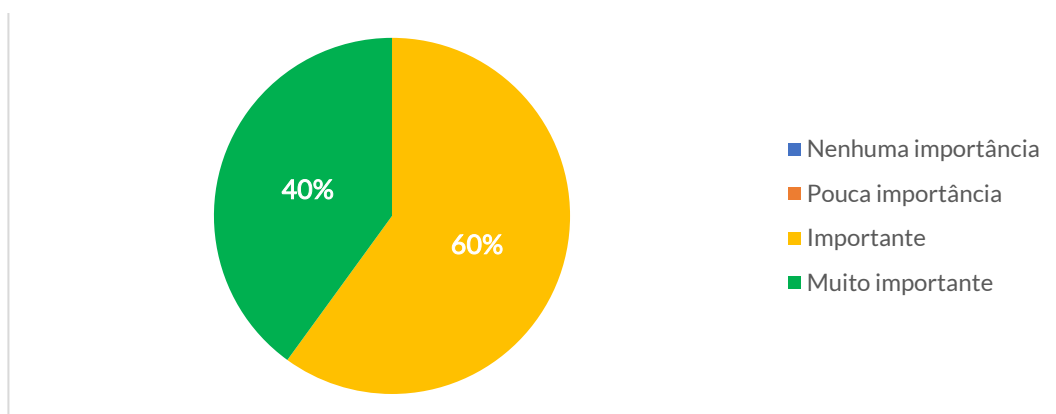


Através desta pergunta direcionada aos familiares dos alunos, pretendeu-se aferir qual o nível de motivação apresentado pelo aluno para o estudo do instrumento. Pelo gráfico 8, verifica-se que houve influências motivacionais distintas em dois alunos, sendo que um aluno foi motivado e outro apresentou um pouco de desmotivação

3 Aplicação da Música Tradicional no contexto pedagógico do Eufónio

3.1 Qual o grau de importância que atribui ao uso da Música Tradicional Portuguesa em contexto do ensino do Eufónio?

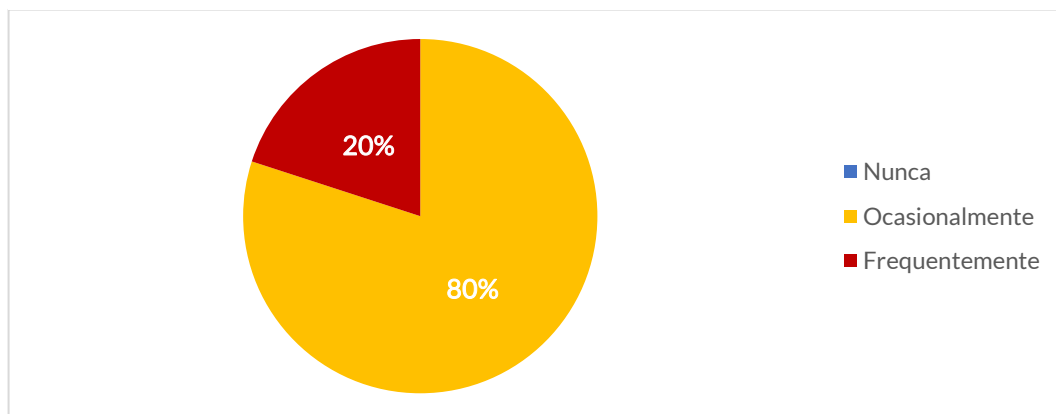
Gráfico 9 | Importância da Música Tradicional Portuguesa no contexto do ensino do eufónio – Professor



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual o nível de importância que os professores atribuem ao uso da Música Tradicional Portuguesa no contexto do ensino do eufónio. Pelo gráfico, percebemos que todos os professores atribuíram importância à temática, sendo que 60% considerou importante e 40% considerou muito importante.

3.2 Nas suas aulas, recorre à Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de trabalho?

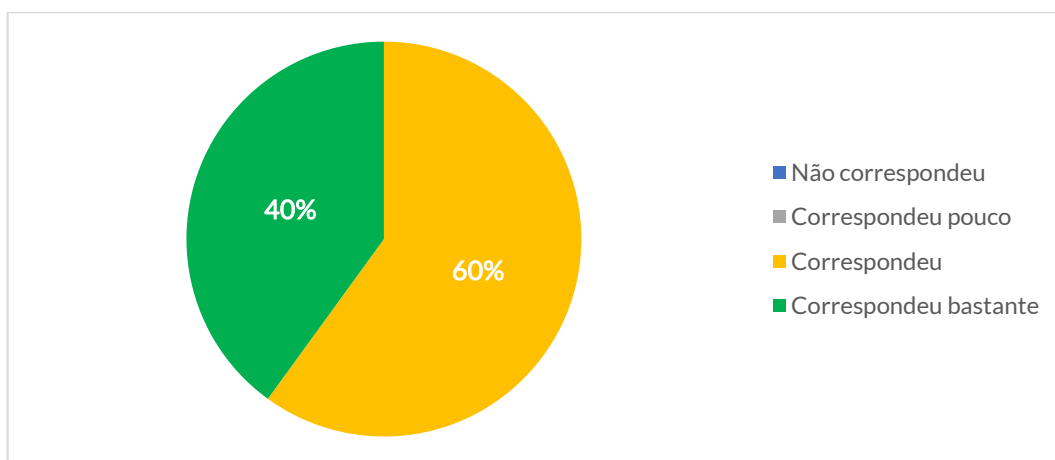
Gráfico 10 | Uso da Música Tradicional Portuguesa como recurso no ensino do instrumento



Através desta pergunta pretendeu-se aferir se os professores inquiridos recorrem ao uso da Música Tradicional Portuguesa no ensino do instrumento. As respostas indicam que todos os inquiridos recorrem ao uso de Música Tradicional Portuguesa no ensino do instrumento, sendo que a maioria (80%) recorre ocasionalmente, e 20% frequentemente. Importante realçar que nenhum dos professores indicou não utilizar a Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio.

3.3 De acordo com o programa curricular da disciplina, considera que a peça correspondeu com os objetivos estipulados para o aluno?

Gráfico 11 | Correspondência das peças aos critérios curriculares



Através desta pergunta pretendeu-se aferir se as peças encomendadas correspondem aos critérios curriculares estipulados para o ensino do instrumento. Conforme as respostas, todos os professores indicaram que as peças se enquadram com os critérios curriculares: 60% dos professores indicaram que as peças se enquadravam com os critérios e 40% indicaram que se enquadravam bastante.

De acordo com os professores, ao ser indicado o cumprimento dos objetivos curriculares, infere-se que as obras de cariz tradicional português permitem o desenvolvimento a nível cognitivo e técnico-performativo do aluno. Assim, com estes dados, conclui-se que as peças encomendadas constituem uma boa fonte de auxílio no ensino do instrumento.

3.4 No futuro, pondera recorrer ao uso da Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de trabalho?

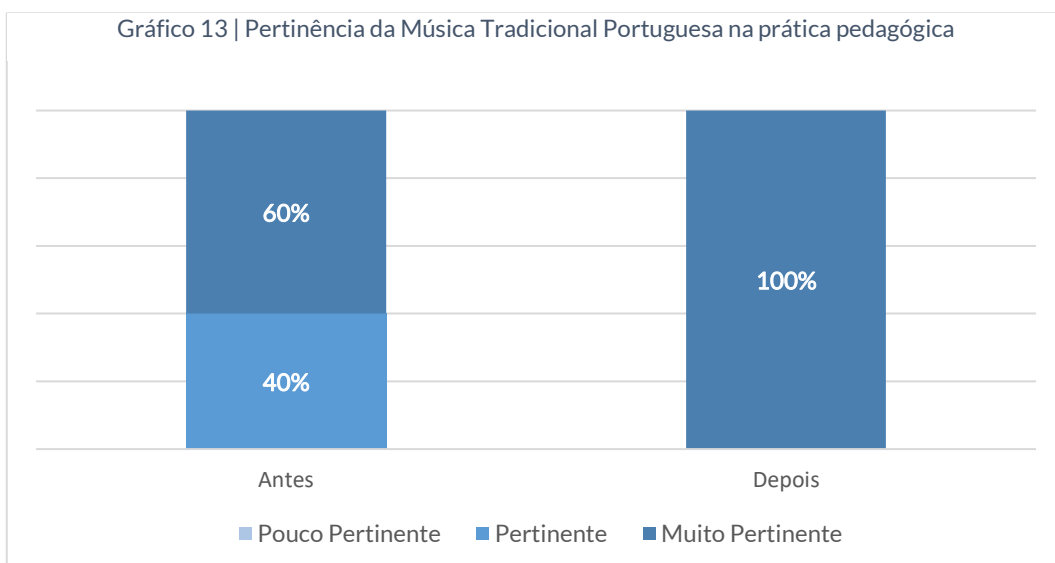
Gráfico 12 | Recuso futuro à Música Tradicional Portuguesa no ensino do instrumento



Através desta pergunta, foi pretendido perceber se futuramente os professores ponderavam recorrer novamente ao uso da Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio, ao que todos os inquiridos responderam positivamente.

3.5 Considera a temática deste inquérito pertinente para a prática pedagógica do eufónio?

Gráfico 13 | Pertinência da Música Tradicional Portuguesa na prática pedagógica

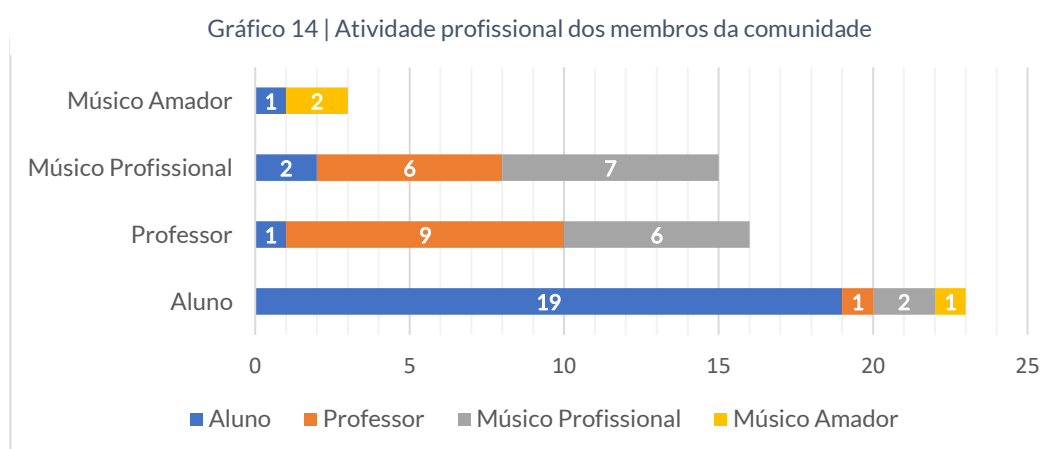


Através desta pergunta, foi pretendido perceber qual o nível de pertinência atribuído à temática para a prática pedagógica do instrumento. Numa fase inicial, 60% dos professores inquiridos responderam ser muito pertinente e 40% consideraram ser pertinente. Posteriormente, após o término das aulas, todos os professores inquiridos responderam que o tema era muito pertinente para a prática pedagógica do eufónio.

4 Questionário à Comunidade (eufónios e tubas)

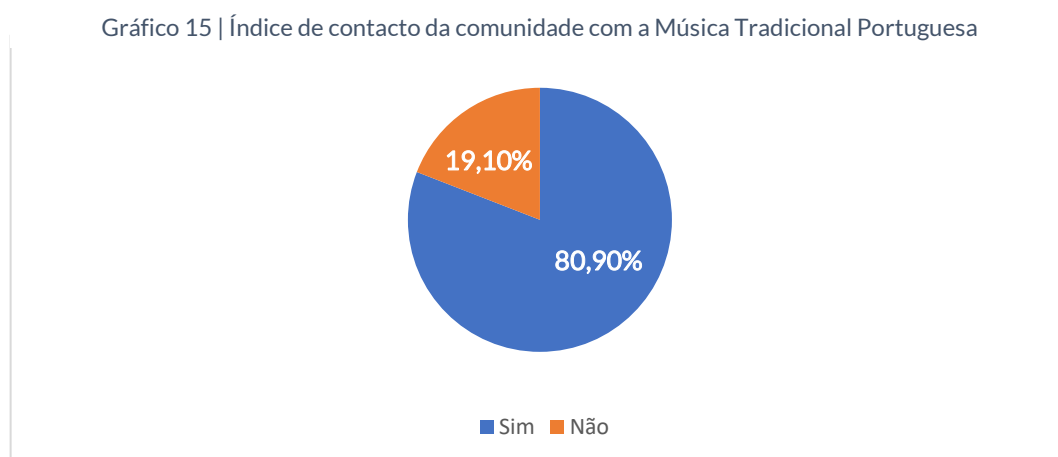
Como os resultados anteriormente analisados são representativos de uma amostra muito reduzida, procedeu-se a um breve questionário destinado a um grupo de inquiridos mais alargado, de forma a obter uma perceção mais real da aplicação e da importância atribuída à Música Tradicional Portuguesa na leção e estudo do eufónio. Deste grupo de inquiridos fazem parte pessoas que de algum modo estejam ligados à prática do instrumento (eufónio e tuba¹⁹), sejam eles amadores, alunos, professores ou profissionais. Este questionário foi entregue via online a 100 pessoas, das quais 47 participaram.

4.1 Qual a atividade em que se insere?



Do grupo de 47 inquiridos, a maior representação existente é a de alunos (48,9%), posteriormente professores (34%), músicos profissionais (32,9%), e por fim músicos amadores (6,4%). Pelos dados apresentados, é possível constatar que há participantes que se incluem em mais que uma atividade profissional.

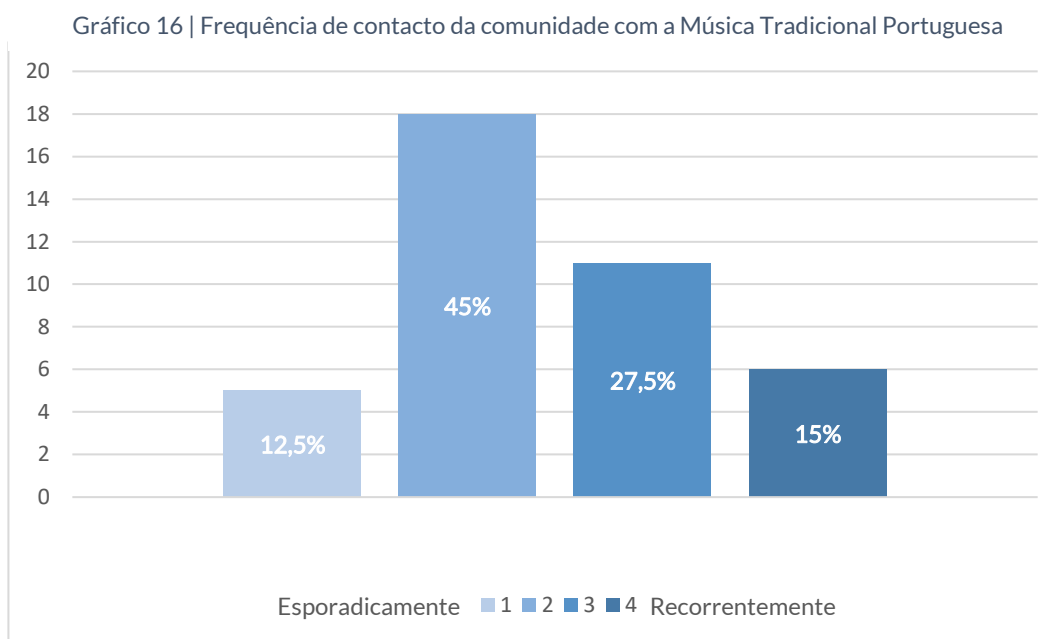
4.2 Tem contacto com a Música Tradicional Portuguesa?



¹⁹ Este grupo de inquiridos abrange tubistas devido à sua frequente prática do eufónio.

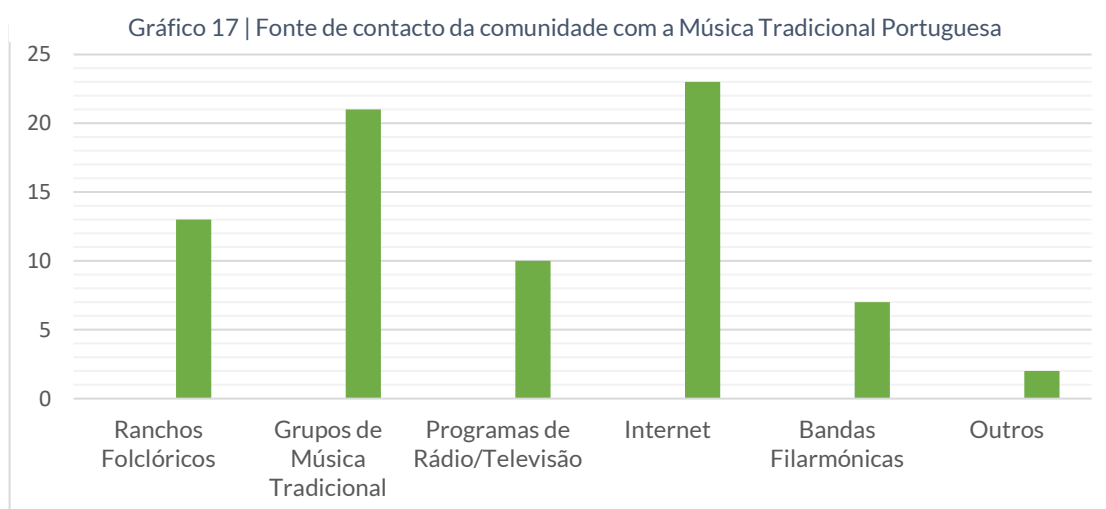
Esta pergunta foi colocada com intuito de aferir se os inquiridos contactam com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico 16 verifica-se que a maioria dos inquiridos contacta com a Música Tradicional Portuguesa.

4.3 Em caso afirmativo, com que frequência contactas com Música Tradicional Portuguesa?



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual a frequência de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico observamos que 5 inquiridos (12,5%) contacta esporadicamente e 6 (15%) recorrentemente: a maioria (72,5%) encontra-se entre estes dois níveis de regularidade.

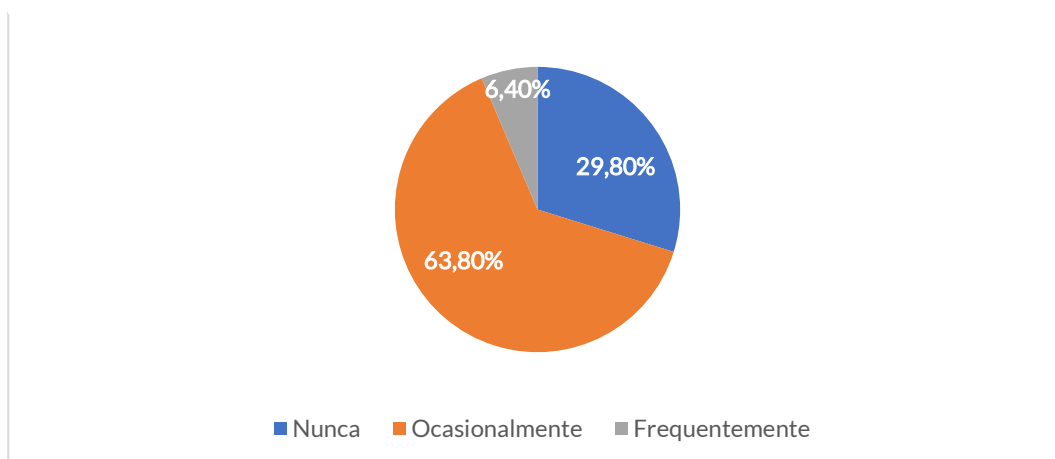
4.4 Através de que fontes contacta com a Música tradicional Portuguesa?



Através desta pergunta pretendeu-se aferir qual a fonte de contacto dos inquiridos com a Música Tradicional Portuguesa. Pelo gráfico 18 verifica-se que a comunidade indica que a sua maior fonte de contacto é a internet; posteriormente surgem os Grupos de Música Tradicional, os Ranchos Folclóricos, Programas de Rádio/Televisão e, por fim, as Bandas Filarmónicas.

4.5 Nas suas aulas/estudo recorre à Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de trabalho?

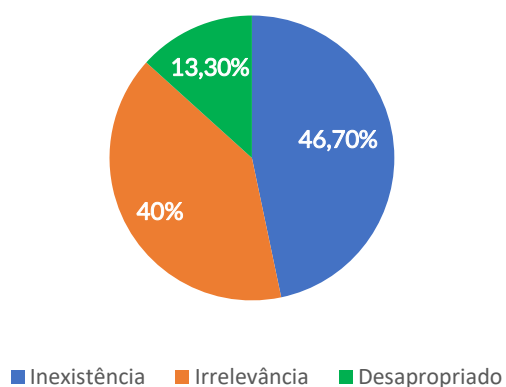
Gráfico 18 | Recurso à Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de estudo/ensino



Através desta pergunta pretendeu-se aferir a frequência com que a comunidade inquirida recorre ao uso da Música Tradicional Portuguesa como ferramenta de estudo/ensino. As respostas indicam que 63,8% dos inquiridos recorrem ocasionalmente à Música Tradicional Portuguesa, 6,4% responderam que recorrem frequentemente e 29,8% indicaram que não usam a Música Tradicional Portuguesa no seu estudo/lecionação.

4.5.1 Se nunca, por que motivo?

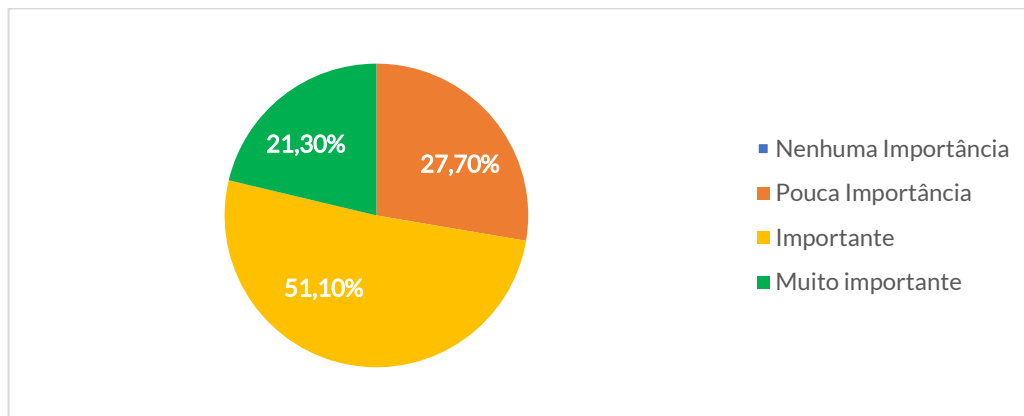
Gráfico 19 | Motivo pela não utilização da Música Tradicional Portuguesa



Dos 29,8% de inquiridos que indicaram não usar a Música Tradicional Portuguesa no seu estudo/leção, a maioria (46,7%) respondeu que tal acontece devido à inexistência de material; 13,3% indicam considerar desapropriado e 40% irrelevante.

4.6 Qual o grau de importância que atribui ao uso da Música Tradicional Portuguesa em contexto do ensino do eufónio?

Gráfico 20 | Importância da Música Tradicional Portuguesa na prática pedagógica – Comunidade



Através desta pergunta, foi pretendido perceber qual o nível de importância atribuído à temática na prática pedagógica. 27,7% dos inquiridos atribuíram pouca importância, 51,1% indicaram ser importante, e 21,3% responderam que o uso da Música Tradicional Portuguesa é muito importante no ensino do eufónio.

Reflexão sobre os dados recolhidos

Da análise efetuada dos dados recolhidos é possível responder às perguntas levantadas na fase inicial do projeto, mas dos inquéritos surgem também outros dados que considero relevantes.

Questionando os alunos sobre a sua motivação para o estudo do instrumento, foi possível apurar que, no geral, todos os alunos apresentavam motivação para o estudo (Gráfico 4). Este dado indica que, em certa medida, seria difícil indicar melhorias claras na motivação dos alunos. Conforme esta expectativa, e de acordo com as respostas dos alunos aos inquéritos após o estudo das peças de cariz tradicional, estes indicaram os mesmos índices motivacionais para o estudo; deste modo, não houve uma influência direta evidente das peças na motivação dos alunos (Gráfico 4).

Contudo, os dados recolhidos dos inquéritos aos professores indicam perceções diferentes. Os professores entenderam que os alunos apresentavam uma maior motivação para o estudo após a aplicação da peça de cariz tradicional (Gráfico 7). Daqui podemos ponderar que o crescimento motivacional para o estudo pode não ter sido tão perceptível para os alunos como para os professores. O espaçamento de tempo existente entre o contacto Professor – Aluno pode ser uma justificação para estes dados, pois a perceção dos resultados de um estudo diário regular (caso dos alunos) é diferente quando o resultado do estudo é percecionado com espaçamento de tempo, como por exemplo ao final de uma semana (caso dos professores. De forma a ter dados mais concretos da influência direta das peças encomendadas na motivação dos alunos, os alunos foram inquiridos quanto à sua perceção da influência que as peças tiveram no seu estudo, ao que todos os alunos responderam que as peças os motivaram para o estudo (Gráfico 5). Foi ainda possível concluir que todos os alunos estimularam o seu interesse pela Música Tradicional Portuguesa (Gráfico 6).

Quanto ao uso da Música Tradicional Portuguesa na sala de aula, foi possível perceber que os professores inquiridos, em diferentes proporções, socorrem-se desta música nas suas aulas (Gráfico 10). Estes professores também consideraram que a temática é algo importante, sendo que 60% considerou importante e 40% considerou muito importante (Gráfico 9), e a população inquirida foi unânime quanto à possibilidade de voltar a usar a Música Tradicional Portuguesa nas suas aulas (Gráfico 12).

Sobre as peças encomendadas e aplicadas aos alunos, os professores indicaram que estas correspondem aos critérios curriculares estipulados para o ensino do eufónio: 60% dos professores indicaram que as peças se enquadravam com os critérios e 40% indicaram que se enquadravam bastante (Gráfico 11). De acordo com os professores, ao ser indicado o

cumprimento dos objetivos curriculares, infere-se que as obras de cariz tradicional português permitem o desenvolvimento a nível cognitivo e técnico-performativo do aluno, e assim, de acordo com estes dados, o *corpus* de obras resultante deste projeto representa uma fonte de trabalho útil que propicia a concretização dos objetivos estipulados para o ensino do instrumento, e neste sentido, é validado a sua efetiva integração nos programas do Ensino Básico e Secundário do instrumento. Algo muito interessante de constatar foi que após os professores aplicarem as peças encomendadas, todos consideraram que o tema era muito pertinente para a prática pedagógica do eufónio (Gráfico 13).

De uma amostra mais alargada, denominada como “Comunidade”, foi possível aferir que todos os inquiridos deste grupo consideraram importante a Música Tradicional Portuguesa no contexto do ensino do eufónio. Cerca de 50% indicaram ser um tema importante, e cerca de 21% responderam que o uso da Música Tradicional Portuguesa é muito importante no ensino do eufónio (Gráfico 20).

Realço que cerca de 30% dos inquiridos desse grupo indicaram não recorrer ao uso da Música Tradicional Portuguesa no seu estudo diário, trabalho ou aulas (Gráfico 18): desta falange, cerca de 50% indicaram que a inexistência de material era a causa de não usar a Música Tradicional Portuguesa, e cerca de 21% consideraram como desapropriado (Gráfico 19). Constatando uma dicotomia entre um grupo que indica inexistência de material de cariz tradicional e outros grupos que consideraram esse material como irrelevante e desapropriado, dever-se-á entender que por inexistência, se deva entender desconhecimento, ou até mesmo pouca divulgação do mesmo. Quanto à irrelevância ou desapropriação do mesmo, tal pode ser explicado pelo baixo número de obras disponíveis, sendo que uma das três obras referidas na secção “Peças para eufónio sobre melodias tradicionais portuguesas” apenas se encontrou disponível em 2018, o que dificultaria a sua aplicação por parte dos docentes neste ano letivo.

Assim, quanto à de inexistência e desapropriado apresentados neste gráfico, adverte-se que o presente trabalho pode vir a influenciar os resultados de uma investigação futura. Pois, quanto à inexistência de material, esta lacuna foi colmatada com a criação de 19 novas peças para eufónio, que ao corresponderem satisfatoriamente aos critérios curriculares estipulados para o ensino do instrumento, (tal como anteriormente analisado) é igualmente suprimido os índices de desapropriação do material existente.

Em suma, estes fatores realçam a pertinência do presente projeto, que acaba por fomentar a criação de novo material didático para o instrumento e por divulgar material desconhecido do público-alvo, sendo a sua inclusão nos Conteúdos da disciplina uma estratégia que ajudaria a combater o desconhecimento deste material.

Conclusão

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, no Conservatório de Música do Porto, procurei desempenhar todas as funções que me foram atribuídas com o máximo empenho.

Ao longo do presente ano letivo fui assíduo e pontual em todas as aulas que assisti e que lecionei. Destas aulas procurei adquirir o máximo de conhecimento possível, a fim de crescer quer como pessoa quer como professor, de me tornar mais experiente e eficiente e, acima de tudo, adquirir ferramentas que me possam conduzir e auxiliar na minha superação enquanto humano e docente. Nas aulas observadas procurei auxiliar o Professor Avelino Ramos em tudo o que era necessário, expus as minhas dúvidas acerca da prática de ensino e absorvi conhecimentos que me permitiram orientar e planificar as minhas aulas, o que me possibilitou compreender melhor os alunos. Nas aulas que lecionei, a minha maior preocupação foi motivar e orientar os alunos de forma a que estes se tornem melhores músicos e cidadãos.

Procurei desenvolver os meus conhecimentos teóricos e a sua aplicação prática. Na lecionação tive o cuidado de observar, identificar e procurar soluções para cada situação ocorrida na sala de aula. Durante estas aulas tive de adaptar algumas das minhas planificações porque, por vezes, surgiam imprevistos que alteravam o curso previsto da aula. Essa adaptação consistiu em, pontualmente, reduzir ou adaptar os tópicos a trabalhar na aula, mas consistiu essencialmente em reorganizar o meu discurso para com os alunos de forma a que estes entendam as ideias transmitidas, e assim alcançar os objetivos de forma mais rápida e eficiente.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada valorizei cada oportunidade de aprender com os professores Avelino Ramos e Ricardo Antão e com cada aluno que tutelei ao longo desta experiência. Considero que o meu estágio no Conservatório de Música do Porto foi extremamente emotivo, positivo e enriquecedor, quer a nível profissional quer pessoal. Em suma, considero que foi um ano de consciencialização sobre a eficiência no ensino e que me levou a criar novas perspetivas e experiências sobre o ensino do eufónio.

Quanto ao Projeto de Investigação, este foi uma fonte motivacional ininterrupta ao longo da Prática de Ensino, e em especial, para a concretização do presente trabalho. A música de cariz tradicional portuguesa, evidenciando as suas vantagens pedagógicas, foi o objeto de estudo.

Ao iniciar a presente investigação verifiquei que o repertório de cariz tradicional português existente para eufónio era escasso, além de desconhecido por uma parte da comunidade eufonística. Posto isto, reuni as informações mais pertinentes de forma a validar a sua

aplicação no ensino do eufónio e propus-me a fomentar a criação de um *corpus* de obras didáticas para eufónio, o que resultou num total de 19 obras aplicáveis a diferentes graus de ensino.

A aplicação destas peças na sua componente prática demonstrou ser praticável e um fator motivador, que acredito ter enriquecido todos os envolvidos no processo. Este reportório mostrou-se válido para atingir os objetivos contemplados nos programas curriculares da disciplina de eufónio do Ensino Básico e Secundário. Não se pretende com esta afirmação atribuir uma superior importância à Música Tradicional, nem tão-pouco substituir os métodos e reportório normalmente utilizados, mas sim valorizar a Música Tradicional como recurso didático, que pode complementar os materiais atualmente empregues.

Com este trabalho espero ter contribuído para o enriquecimento do repertório de cariz tradicional português para eufónio, assim como para a sua divulgação e sensibilização do gosto pela música tradicional, também como forma de dar a conhecer a nossa história enquanto Povo Português.

Referências Bibliográficas

Azevedo, F. (2003). Entrevista a Vitor Dores. Acedido em [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2161/2/IX.%20Entrevista%20\(01\)%20Informante%20Victor%20Rui%20Ramalho%20Bettencourt%20Dores,%20cap%C3%ADtulo%2001.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2161/2/IX.%20Entrevista%20(01)%20Informante%20Victor%20Rui%20Ramalho%20Bettencourt%20Dores,%20cap%C3%ADtulo%2001.pdf).

Câmara, J. (1980). Música Tradicional Açoriana. A Questão Histórica (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa. Acedido em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/musica-1/144-144/file.html>.

Cardoso, A. (2013). O Ensino Especializado da Música Como Promotor da Aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Acedido em [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana Cardoso.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf).

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.

Castelo-Branco, S. (2010). Folclore. In Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX Vol. 2 (pp. 507-508). Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Castelo-Branco, S. (2010). Folclorização. In Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX Vol. 2 (pp. 508-512). Lisboa: Círculo de Leitores – Temas e Debates.

Castelo-Branco, S. (2010). Música Popular. In Enciclopédia da Música Em Portugal no Século XX Vol. 3 (pp. 875–878). Círculo de Leitores - Temas e Debates.

Castelo-Branco, S. (2010). Música Tradicional. In Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX Vol. 3 (pp. 887–894). Círculo de Leitores - Temas e Debates.

Coelho, A., Gomes, R., & Santos, G. (2011). A motivação. Trabalho Académico, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Arcozelo. Acedido em [http://files.anacoelhomusica.webnode.pt/200000038-b21d3b318f/A MotivaçãoTG.pdf](http://files.anacoelhomusica.webnode.pt/200000038-b21d3b318f/A%20MotivaçãoTG.pdf).

Condessa, J. (2011). A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acedido em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32473>.

Diário da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. (2019). Motivação. Consultado a 25 de abril de 2019, em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivacao>.

Ferreira, E. (2019). *damasco roxo*. Porto: partitura não editada.

Giacometti, M. (1981). *Cancioneiro Popular Português (1a ed.)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Hill, A., & Hill, M. (1998). *A construção de um questionário. Dinâmica - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica*.

Hoefnagels, A., & Smith, G. (Ed.) (2007). *Folk Music, Traditional Music, Ethnomusicology: Canadian Perspectives, Past and Present (1ª ed.)*. Uk: Cambridge Scholars Publishing.

Lima, E. (2018). *Miniatura I*. Porto: partitura não editada.

Lopes, A. (2014). *Música Tradicional na Iniciação Musical*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Lopes, G. (2017). *O Local nos Musicares de Fernando Lopes-Graça*. *Unirio* (19), 136–165. Acedido em https://run.unl.pt/bitstream/10362/32023/1/CESEM_7028_34700_1_PB.pdf.

Lourenço, A., & Paiva, M. *A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem*. *Ciência & Cognição*, 15 (2), 132-141. Acedido em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>.

Magalhães, G. (2016). *A aplicação de Música Popular Portuguesa no ensino do violoncelo: construção de um corpus de obras de cariz didático*. Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro. Acedido em <http://hdl.handle.net/10773/18767>.

Monti, E. (2008). *Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as Representações Sociais do trabalho na era Vargas*. *Teias*, 18, 78-90. Acedido em <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24046/17015>.

Neves, M. (2011). *A performance musical: factor de motivação no estudo do instrumento*. Dissertação de Mestrado Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido em <https://ria.ua.pt/handle/10773/7412>.

Noronha, L. (1998). *O Canto Orfeônico e a Construção do Conceito de Identidade Nacional*. *Artcultura*, 13 (23), 85-94.

Nunes, M. (1978). *O Cancioneiro Popular em Portugal (1ª ed.)*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

Pascoal, B. (2018). *A Música Popular Portuguesa no Contexto Educacional do Eufónio*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Pereira, M. (2011). *Motivação Dos Alunos No Ensino Especializado Da Música. Implementaçãp de uma Ferramenta Metedológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Raposo, M. (2009). *As Canções de Embalar nos Cancioneiros Populares Portugueses. Sugestões para a sua Aplicação Didáctica no Ensino Pré-Escolar*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga. Acedido em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11015/1/tese.pdf>.

Reis, F. (2007). *A Música Popular e Folclórica, como Estratégia de Ensino/Aprendizagem na Disciplina de Educação Musical do Ensino Básico (Uma Abordagem Estética)*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Acedido em <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/64>.

Resende, J. (2017). *Música Tradicional Portuguesa Como Estratégia de Ensino da Guitarra Clássica: Construção de um Manual Didático*. Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido em <https://doi.org/10.1145/2168836.2168863>.

Rosado, L. (2009). *Cante Alentejano. A Identidade Social Alentejana Estudada Através do Cante Alentejano*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Acedido em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4265/1/14786.pdf>.

Sampaio, D. (2017). *“Clarinetisses” - Uma ferramenta motivadora para o ensino e aprendizagem do clarinete*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto.

Sardo, S. (2008). *Música Popular e Diferenças Regionais*. In Lopes, M., & Matos, A. (Ed.), *Percursos de Interculturalidade: Raízes e Estruturas Vol. 1* (pp. 407 - 476). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Acedido em <https://doi.org/978-989-8000-58-3>.

Swanwick, K. (2000). *Musica Pensamiento y Educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata. Acedido em <https://books.google.pt/books?id=TBycYcIN2XoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=#v=onepage&q&f=false>.

Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodaly*. Lisboa: Caminho.

Veloso, A. (2015). *Nove Canções Populares Portuguesas para Violino com Acompanhamento de Piano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Acedido em

http://www.arsnorte.min-saude.pt/wpcontent/uploads/sites/3/2018/01/Parecer_47_2010_Dissertacao_Burnout.pdf.

Weffort, A. (2006). *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Lisboa: Editorial Caminho.

Anexos

Anexo 3
Comentários e Peças

Loiros? Os papagaios? – Mariana Louros

Sobre esta melodia, Giacometti (1981) deixa um breve comentário: “Canção de roda memorizada por F. Lopes-Graça, que com outras crianças a havia cantado na sua infância em Tomar” (Giacometti, 1981, p. 304). Nas palavras de Nunes (1978), as danças de rodas são apresentadas como tendo geralmente apenas o acompanhamento das vozes (Nunes, 1978, p. 18).

Quanto à letra, a poesia de carácter amoroso torna-se uma fonte inesgotável da tradição oral, neste caso, e como em muitos outros, são escolhidos alguns elementos da natureza como elemento representativo do amor e saudade (Nunes, 1978, pp. 32–36). Tal como descreve Nunes (1978): [“Papagaio louro/ De bico dourado” como prestimoso auxiliar dos apaixonados ausentes, visto a moça lhe pedir: “Leva-me esta carta/ Ao meu namorado”] (p.36).

13. PAPAGAIO LOURO *Canção de roda*

F. Lopes-Graça
Tomar/ Santarém

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the first staff, the lyrics are: "Pa-pa-gai-o leu-ro, do bi-co dou-ra-do, le-va-me esta car-ta ao meu na-mo-ra-do." The second staff continues the melody with similar rhythmic patterns. Below the second staff, the lyrics are: "E-le não é fra-de, nem ho-mem ca-sa-do, é ra-paz sol-tei-ro, lin-do como um cra-vo."

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Papagaio Louro”

Com base nas melodias, a compositora desenvolveu um duo para dois eufónios, havendo possibilidade de a segunda voz de eufónio ser tocada por uma tuba. Um grande benefício desta peça é a necessidade de desenvolver o trabalho de música de câmara, havendo a vantagem de o aluno poder tocar com o professor. Este duo explora um determinado registo: médio/grave, médio e médio-agudo (maioritariamente compreendido entre sol 1 e ré 3, surgindo por duas vezes o mi 1). Neste campo, os registos são geralmente ligados por intervalos curtos, proporcionando a exploração da conexão entre registos. O mesmo sucede com as dinâmicas, (compreendidas entre pp e ff, com alguns sfz), sendo estas exploradas de forma gradual. As articulações também são exploradas, desde o *legato* ao *stacatto* e acentos, que em conjunto com as dinâmicas propiciam ligeiros contrastes de carácter.

Dedicado a Alvaro Valente da Silva
Louros? Os papagaios?
Peça baseada na melodia "Papagaio Louro" do Cancioneiro Popular

Mariana Louros
(2019)

Adagio $\text{♩} = 60$

Eufônio 1

Eufônio 2

11

21

31

41

2

51

Euf. 1

Euf. 2

f *mf* *mp*

61

Euf. 1

Euf. 2

mf *mp*

71

Euf. 1

Euf. 2

sfz *p* *f* *mf*

81

Euf. 1

Euf. 2

mf *f* *mf*

91

Euf. 1

Euf. 2

mf

Serenata – Francisco Reizinho

Sobre esta melodia não foi possível encontrar muita informação relevante. Sabe-se que esta melodia, pertencente ao “imaginário” português, tenha sofrido o seu maior impulso pelas mãos do cantor Vitorino Salomé, que em 1975 lançou o seu primeiro Cd onde incluía esta mesma melodia, intitulada “*Menina estás à janela*”.



Fonte própria – “Menina estás à janela”

Com base nas melodias, o compositor desenvolveu um duo para dois eufónios, havendo possibilidade de a segunda voz de eufónio ser tocada por uma tuba. Uma grande característica desta peça é a necessidade de desenvolver o trabalho de música de câmara, havendo a grande vantagem de o aluno puder tocar com o professor.

Este duo explora um determinado registo: médio/grave, médio e médio-agudo (maioritariamente compreendido entre sol 1 e ré 3, surgindo por uma vez o mi 1 na segunda voz). Neste campo, os registos são geralmente ligados por intervalos curtos, proporcionando a exploração da conexão entre registos. Um conteúdo interessante neste dueto é a recorrente inversão de papéis ao longo do dueto, isto é, a voz principal vai variando entre a voz um e a voz dois ao longo da peça, propiciando que o aluno se ajuste e adapte em função do seu papel em diversos momentos.

Score

Serenata

para dois eufónios

F. Reizinho

The score is written for two euphoniums in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first system (measures 1-4) shows Euphonium 1 playing a melodic line with slurs and accents, starting with a forte (*f*) dynamic. Euphonium 2 plays a simple harmonic accompaniment of quarter notes, starting with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second system (measures 5-8) continues the melodic line in Euphonium 1 and the accompaniment in Euphonium 2. The third system (measures 9-12) shows Euphonium 1 with a more active melodic line and Euphonium 2 with a similar accompaniment. The fourth system (measures 13-16) features a change in dynamics: Euphonium 1 is marked *mp* and Euphonium 2 is marked *f*. The fifth system (measures 17-20) concludes the passage with both instruments playing melodic lines.

25

Euph. 1

Euph. 2

30

Euph. 1

Euph. 2

f

mp

35

Euph. 1

Euph. 2

40

Euph. 1

Euph. 2

f

44

Euph. 1

Euph. 2

rit.

“Os homens que vão para a guerra” – Álvaro Valente da Silva

Sobre esta canção, Guilhermina Lopes (2017) refere que, devido a determinadas palavras ou pelo teor crítico do seu texto, algumas canções eram tomadas como heróicas. É o caso desta canção do Douro Litoral, tal como “Canta, Camarada, Canta” (canção da Beira Alta), entendidas como referência às guerras coloniais em África (Lopes, G., 2017, p. 155).

7. Os homens que vão prá guerra
(Douro Litoral)

♩ = 60 pp poco sf sf 1. pp

pp f D.C.

que vos não tir do ser

Lopes-Graça, F., – “Os Homens que vão prá guerra”

Peça com propósito de uma melodia acompanhada, procurando assim explorar o fraseado e lirismo. A harmonia presente na obra foi retirada da versão que Fernando Lopes-Graça utilizou no seu arranjo para coro.

Nesta peça são também exploradas outras áreas interpretativas, neste caso a declamação. A assimilação das ideias presentes no texto, o contexto histórico e musical da canção, sensibilizarão o aluno a transmitir as ideias através de palavras, entrelaçando várias expressões interpretativas numa só peça.

Score

"Os homens que vão para a guerra"

Douro Litoral

Fernando Lopes-Graça

Álvaro Valente da Silva

$\text{♩} = \text{ppp}$

Declamação 1.)

Euphonium

Piano

pp *pp* *p*

repetir até acabar declamação

To Coda

6

Euph.

poco sf *sf* *p* *mf*

Pno.

6

poco sf *sf* *p* *mf*

12

Euph.

f *piu f*

Pno.

12

f *piu f*

2 "Os homens que vão para a guerra"

Euph. 18 *D.C. al Coda* *p* θ

Pno. 18 *p*

1.)

*Os homens que vão para a guerra
Vão para a guerra, vão morrer*

*Diz adeus a pai e mãe
Que vos não torno a ver* \lceil

\lceil
*Os homens que vão para a guerra,
Vão para nunca mais voltar*

*Diz adeus a pai e mãe
Que vos não torno a abraçar*

Com a água dos meus olhos – Francisco Reizinho

É um romance novelesco, também conhecido por outras designações como “A cativa”, “Branca Flor”, “Mouro”, “Se fores à guerra”, “Rosa Branca” (Giacometti, 1981, p. 331).

Os romances e textos populares tinham outrora uma presença relevante na sociedade; no geral, os temas representam situações amorosas e transparecem indicadores sociais e culturais do mundo campesino. Este género, em certa medida, pareciam atuar como “regulador de tensões psicossociais, a acautelar o equilibrado relacionamento dos homens na comunidade tradicional” (Giacometti, 1981, p.319).

231. COM A ÁGUA DOS MEUS OLHOS

(A cativa)

Romance novelesco

F. Serrano
Mação / Semarém
1913-1921 (?)

Andante

Com a água dos meus olhos, fi-lha,
eu te es-tou la-van-do! co'a tran-ça dos meus ca-
-be-los, fi-lha, te es-tou a-lim-pan-do!

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Com a água dos meus olhos”

Nesta peça o eufónio assume o papel de solista (predominantemente em formato de melodia acompanhada); contudo, em alguns momentos, há uma igualdade de preponderância entre eufónio e piano.

Esta obra explora contrastes dinâmicos, diferentes articulações (*legato*, *staccato*, acento com ponto e *portato*), balanço e subdivisão da divisão ternária e uma alternância entre gestos melódicos e gestos rítmicos.

Com a água dos meus olhos

A Álvaro Silva

F. Reizinho
franciscoreizinho@gmail.com

Andante $\text{♩} = 75$

The musical score is written in bass clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 6/8 time signature. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a whole rest marked with an '8' above it, followed by a melodic line starting on a half note G2. The tempo is marked 'Andante' with a quarter note equal to 75 beats per minute. The dynamic is *mf*. The second staff continues the melody. The third staff has a measure with a fermata and a dynamic of *mf*. The fourth staff starts at measure 13 and features a melodic line with a dynamic of *pp*. The fifth staff starts at measure 18 and includes accents (>) over the notes. The sixth staff starts at measure 25 and has a dynamic of *pp*. The seventh staff starts at measure 31 and includes a first ending bracket (marked '1.') and a dynamic of *f*. The eighth staff starts at measure 37 and includes a second ending bracket (marked '2.') and a dynamic of *mf*. The final staff starts at measure 47 and includes accents (>) and a *rit.* marking.

8

mf

13

18

25

pp

31

f

37

1.

42

2.

mf

47

rit.

Carvalhesa – Francisco Reizinho

Dança de quatro laços, original de Bragança, tal como Murinheira e o Passeado. Estas danças são normalmente acompanhadas pela gaita-de-foles (Giacometti, 1981, p. 325).

166. CARVALHESA

K. Schindler
Tuiseiro/Vinhais. Bragança
1932

Allegro con brio
Flauta 8.^a sup.

The musical score is written for a single flute part in G major and 2/4 time. It consists of four staves of music. The first staff begins with a repeat sign and a first ending bracket. The second staff continues the melody and includes a first ending bracket with a '1^a' marking and a second ending bracket with a '2^a' marking. The third and fourth staves continue the piece, with the fourth staff ending with a double bar line and the instruction 'D.C.' (Da Capo).

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, "Carvalhesa"

Peça onde o eufónio assume o papel de solista, predominantemente sob a forma de melodia acompanhada; contudo, em alguns momentos, há uma exploração camerística entre eufónio e piano. Peça que explora os contrastes dinâmicos e, derivado das características da melodia, possibilita a exploração de ornamentações.

Carvalhesa

A Álvaro Silva

F. Reizinho
franciscoreizinho@gmail.com

Allegro $\text{♩} = 90$

f

8 1. 2.
p

17
mf

26 1.
f

34 2.
ff

43 *rit.* *a tempo*
p

53
f

60
f

68 *rit.* *tr.* *tr.*
ff

Melodia popular de Cercosa – Nuno Ventura

As canções de berço, embalar ou acalantar, são noutras regiões do país também conhecidas por cantigas de engalhar (ou ingalhar) ou por arrular os meninos (Giacometti, 1981, p. 303).

Nestas melodias conservam-se estruturas de sistemas musicais arcaicos e possivelmente extra europeu; por norma apresentam lamentações desesperadas em que a mãe exprime dores e sentimentos íntimos que refletem a sua situação de subalternidade psicossocial; as palavras de ameaça e as promessas nelas contidas evocam de certo modo ritos de magia mimética; as imagens de morte parecem querer cautelar o perigo, e ao mesmo tempo, alertar para a transitoriedade da vida; intenções didáticas de inculturação testemunham o processo de integração numa sociedade onde sons, imagens e cores procuravam-se harmonizar-se para modelar à sua convivência os seres que nela nasciam, viviam e morriam (Giacometti, 1981, p. 303).

1. DORME, DORME, MEU MENINO** *Canção de berço*

M. Giacometti
Cercosa. Campia/Vouzela. Viseu
1969
F. Lopes-Graça

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 58. The melody consists of three staves of music. The lyrics are written below the notes.

Dor - me, dor - me, meu me - ni - no, que a tua mãe tem que fa - zer.
Ah... ah! Ru... ru! E - la tem mui - to tra - ba - lho
e tem pou - co que co - mer. Ah... ah! Ru... ru!

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, "Dorme, Dorme Meu Menino"

Peça para eufónio e piano, onde o eufónio assume predominantemente o papel de solista. Este papel de solista tem como influência pequenos traços do *lied*, que por sua vez propiciam incitar o aluno a "simular" uma declamação/recitação através do instrumento. Quanto ao âmbito do registo, este está compreendido maioritariamente no registo médio (ré 2 – dó 3), surgindo pontualmente o registo entre dó 2 e fá# 1. Numa secção intermediária, o solista inverte o seu papel com o acompanhamento, propiciando ao aluno uma adaptação a diferentes papeis e funções. Ainda antes da reexposição do tema, o autor faz uma reminiscência a uma melodia popular de S. Miguel de Acha.

Euphonium

Melodia popular de Cercosa

encomendada por Álvaro Silva

Nuno Ventura de Sousa (2019)
mventura1@gmail.com

$\text{♩} = 80$

p

8 *f*

17 *mf cresc.*

25 *ff* *mp cresc.*

34

39 *subito pp*

44 *accel.*

48 $\text{♩} = 110$ *f*

Melodia popular de S. Miguel de Acha/Idainha-a-Nova (Castelo Branco)

62 *dim.* *rit*

72 $\text{♩} = 70$ *pp*

77 *f* *3*

Fandango dos 4 Fandangos – Guilherme Catita

Giacometti (1981) refere que estas são quatro variantes de Fandango, tocadas em gaita de foles no arraial da Senhora dos Enfermos, festejada no Domingo e Segunda Feira do Espírito Santo (p. 325).

O Fandango é um género que, vindo de Espanha, fixou-se no Ribatejo, de onde se difundiu para Alentejo, Algarve, Extremadura e Beira Baixa (Giacometti, 1981, p. 325). Caracterizada como ágil, visa atrair a atenção feminina. “Por vezes, e assim o vimos dançar, um dos executantes, à maneira de desafio, baila com um copo de vinho na testa” (Giacometti, 1981, p. 325).

168. FANDANGOS

M. N. Cruz e J. D. Ribeiro
Altiús. Alfabeto (S. Vicente)/Alcobaça. Leiria
1917 (?)

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Fandangos”

Peça com forte influência ternária, propiciando ao aluno a exploração e interiorização deste característico balanço ternário. Um aspeto interessante desta peça é que em cada secção é explorado um determinado registo: primeiro um registo médio-grave; posteriormente médio; de seguida médio-agudo, voltando a fazer o percurso inverso – médio, médio-grave. Outra característica interessante nesta peça é que, antes do final, a voz do eufónio troca de papel com a do piano, passando o aluno a assumir um papel

de acompanhador enquanto o piano dá seguimento à melodia, permitindo que o aluno se ajuste e adapte em função do seu papel em diversos momentos.

Euphonium

Fandango dos 4 fandangos

a Álvaro Silva

Guilherme Catita
guicatita2003@gmail.com

12
f

19

26

33
7

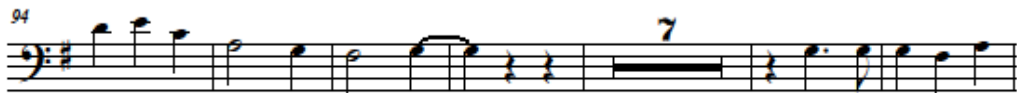
46

53

60
7

2

Fandango dos 4 fandangos



Disse o Galo Prá Galinha – Pedro Jerónimo (Versão Ensino Básico)

Lengalenga que servia de passatempo nos serões de inverno. Cantada em qualquer circunstância (em casa, no campo) por duas pessoas, rapaz e rapariga. “A boda dos pintainhos” é assinalada por Cesar das Neves e Gualdino de Campos como uma variante desta lengalenga (Giacometti, 1981, p. 321).

142. DISSE O GALO PRÁ GALINHA *Lengalenga*

F. Serrano
Música: Sarraceni
1913-1921 (?)

Allegretto



Dis-se o ga-lo prá ga-li-nha, -Ca-se-mos, ó pri-ma - Sim,
sim, ca-sa-re-mos, mas fal-ta a ma-dri-nha.
Res-pon-deu a co-bra lá da Ri-bei-ri-nha, que e -
-la es-ta-va pron-ta pa-ra ser ma-dri-nha.

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Disse o Galo prá Galinha”

Com base nesta melodia o autor desenvolveu duas peças distintas, uma direcionada aos alunos do 3º ciclo e outra para os alunos do ensino secundário. Duas das grandes características presentes em ambas as versões são a exploração de articulações e a forte influência jazzística.

A versão do 3º ciclo explora as dinâmicas e a conexão entre elas, através do uso de crescendos e decrescendos. Devido à forma da própria melodia, surgem frequentemente ligaduras de prolongação do 3º tempo (tempo fraco) para o primeiro tempo do compasso seguinte (tempo forte). Na secção B o autor introduz a possibilidade de improvisação (com indicação dos acordes) e um improviso escrito sugerido pelo autor. Se o aluno tocar o solo escrito pelo autor terá de o fazer “soar a improviso”.

DISSE O GALO PRÁ GALINHA

LEGALENÇA

EUFÔNIO

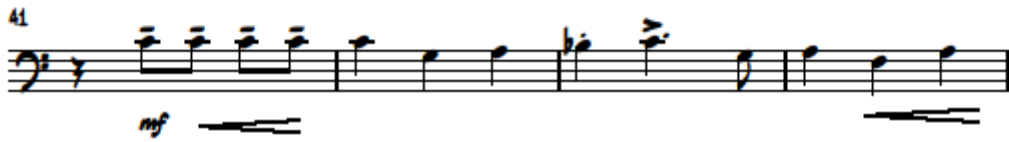
F. SERRANO
ARR. PEDRO TERNONIMO

EXPOSIÇÃO DO TEMA
♩ = 120

SOLO EUFÔNIO

V.5

35 REEXPOSIÇÃO DO TEMA



Na Janela do Porão – Bernardo Lima

Das nove ilhas dos Açores conhecem-se outros exemplos com a mesma designação de Chamarrita. A *Grande Enciclopédia Portuguesa Brasileira* define-a como “Dança popular e espécie de fandango bailado, onde se trai uma certa influência do corte rítmico da valsa” (citado em Câmara, 1980, p. 40).

Vítor Dores (2000) afirma que esta celebra “(...) a alegria de estar junto com os amigos, celebram a vontade de viver, de movimentar o corpo em sincronia com o ritmo da música e com os parceiros” (Dores, 2000, p. 5).

5 – CHAMARRITA (S. JORGE)

Chama- Rita, chama-Rosa, venham

ambas à ja----ne--la

ver uma cara for-mosa duma

tão linda don---ze--la.

Chama- Rita; chama-Rosa, venham

am-bas ao por---tão

Câmara, J. - Música Tradicional Açoriana, “Chamarrita (S. Jorge)”

Peça para eufónio que possui duas versões de acompanhamento, uma com acompanhamento de piano e outra com acompanhamento de eletrónica. Esta obra possui um carácter extremamente expressivo, tal como indicado pelo autor. Peça toda ela “*senza misura*”, o que aufer um carácter muito recitativo, podendo até incitar o aluno a simular uma declamação/recitação no instrumento. A parte de piano é também muito livre, sendo geralmente um acorde arpejado livremente ao longo das frases do solista. Tudo isto representa uma notação não usual no repertório do instrumento, sendo uma mais-valia acrescida à peça.

Euphonium in C

Na janela do portão

para Euphonium e Piano/Tape
sobre uma melodia açoriana

Bernardo Lima

Largo

Musical score for Euphonium and Piano, measures 1-4. The Euphonium part is in bass clef with a 3/2 time signature and contains rests. The Piano part is in treble and bass clefs, starting with a forte (*mf*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The piano accompaniment features a complex texture with many notes and some triplets.

A Senza misura

Musical score for Euphonium and Piano, measures 5-6. The Euphonium part is in bass clef, marked *mp espress.*, and features a melodic line with a triplet. The Piano part is in treble and bass clefs, marked *p*, and features a descending melodic line in the right hand.

Largo

B Senza misura

Musical score for Euphonium and Piano, measures 7-9. The Euphonium part is in bass clef with a 3/2 time signature and contains rests. The Piano part is in treble and bass clefs, marked *p*, and features a complex texture with many notes and some triplets. Measure 7 is marked with a '10' above the staff.

Bernardo Lima 2019

Euph. 14 *f* *mp*

Euph. 16 **Largo** **C** Senza misura

Euph. 19 *p* *mf* *p* *f*

Euph. 21 **Largo**

D Senza misura

Euph. *p* *mf* *p*

Pno. *p* *dita*

Euph. *f*

Pno. *mf* *dita*

Euph. *mp*

Pno. *mp* *p*

Largo

4 Impressões – Ricardo Matosinhos

Peça original para ensemble de flautas, tendo o autor realizado uma transcrição a meu pedido, adaptando a obra para eufónio e piano. Ricardo Matosinhos selecionou 4 melodias tradicionais portuguesas - “Rama da Oliveira”²⁰, “Mirandum se fui a la guerra”, “Não se me dá que vindimem” e “Vira” – e em cada um dos andamentos explora uma das melodias.

Oh rama, oh que linda rama Tradicional portuguesa

15 Arr. Carlos Gomes

1. Oh ra-ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma da o - li - vei - ra! O meu par é o mais
2. Eu gos - to mui-to de ou - vir Can - tar a quem a - pren - deu. Se hou - ve - ra quem m'en - si -
3. Fui à fon - te be - ber á - gua, En - con - treí um ra - mo ver - de; Quem o per - deu ti - nha a

lin - do Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra. Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra, A -
na - ra, Quem a - pren - di a e - ra eu! Não m'in - ve - jo de quem tem Pa -
mo - res, Quem o a - chou ti - nha se - de. De - bai - xo da o - li - vei - ra Não

qui e em qual - quer lu - gar. Oh ra - ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma do o - li - vall
re - lhas, é -guas e mon - tes; Só m'in - ve - jo de quem be - be A á - gua em to - das as fon - tes.
se po - de na - mo - rar; A fo - lha é mi - u - di - nha, Dei - xa pas - sar o lu - ar.

Cantar Mais – “Oh rama, oh que linda rama”

<https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/oh-rama-oh-que-linda-rama>.

Lígia Rosado (2009) escreve que “(...) muitos crêem que o cante alentejano teve origem no Fá-Bordão (século XIV), pois tal como este estilo, o cante alentejano é cantado a duas vozes, uma que canta e faz a melodia (que corresponde ao Ponto) e outra que canta em intervalos, num tom alto e de forma floreada (que corresponde ao Alto)” (Rosado, 2009, p. 2). A autora acrescenta que, quase na sua totalidade, o trabalho no Alentejo era no campo, nas mondas na ceifa e debulha, e era nesses momentos em que os alentejanos cantavam. “Nas horas em que o trabalho dava lugar ao descanso, era nas “vendas”, ou tavernas, que os homens se juntavam e cantavam, nos largos, nas praças, nas casas do povo” (Rosado, 2009, pp. 3–4).

Neste andamento o compositor aplica dois conceitos diferentes. Reaproveitando uma das características reconhecidas do cante alentejano, o compositor faz uso do recurso polifónico, encontrado quando o solista apresenta a melodia que posteriormente é dobrado, neste caso, com o piano. Outro interesse deste andamento é a fusão entre o sistema tonal e modal, sendo o sistema modal (lídio dominante) o predominante ao

longo do andamento, querendo o compositor com isto fazer alusão às “gaitas desafinadas”.

Eufónio

4 Impressões op.54b
sobre temas tradicionais portugueses

Ricardo Matosinhos (*1982)

1. Rama da Oliveira (Alentejo)

$\text{♩} = 100$

6

A

mf

11

mf

16

21

2

B

mf

28

33

C

f

38

43

1

“Mirandum se fui a la guerra”: cantiga cuja letra foi recolhida na região de Miranda do Douro. Apesar das dúvidas da veracidade das palavras dos coletores, estes escreveram que esta canção foi levada à corte de França, tornando-se moda lá, bem como noutros países. Cesar das Neves e Galdino de Campos acabam por a considerar de origem hispânica, principalmente portuguesa, irradiando mais tarde para França e voltando com o “Malbrough” (Giacometti, 1981, p. 332).

No episódio retratada na canção, a guerra de Mirandum, em terra de Miranda, designa a guerra do pacto familiar de 1762, durante a qual a cidade foi tomada pelo general espanhol Marquês de Sarria. Ainda de notar, adaptada à Dança dos paulitos, esta canção constitui um dos seus laços, entre os mais conhecidos (Giacometti, 1981, p. 332).

238. MIRANDUM SE FUI A LA GUERRA *Romance da Guerra do Mirandum (1762)*

C. das Neves, G. de Campos e Ferreira Deusdado
(?)
1870-1898

$J = 100$

Mi - ran - dum se fui a la guer - ra. Mi - ran -
- dum se fui a la guer - ra. Mi - ran - dum. Mi - ran - dum. Mi - ran -
- de - te. nam sei quan - do be - ne - rá, Se be - ne - rá por la
Pas - sua. sei ho - no - ra - tu - ra. ...
- dum. Mi - ran - dum. Mi - ran - de - te. ou se - nor la Trê - ni - da - de.

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Mirandum se fui a la guerra”

Este andamento explora características técnicas diversas: alternância e correspondência métrica de compassos - $\frac{6}{8}$ $\frac{9}{8}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$; alternância de articulações; dinâmicas; trabalho camerístico entre solista e o piano.

2. Mirandum (Trás-os-Montes)

$\text{♩} = 60$

p *mf*

5 *mf*

10 *mf*

15 **D** *f* *f*

20

25 *mf*

3. Não se me dá que vindimem (Beira Baixa)

$\text{♩} = 140$

f *mf*

10

“Não se me dá que vindimem”: faz uma alegoria à vindima, retratando a vida e o amor campestre. Torres (1998) realça que na região da Beira Baixa é possível encontrar uma enorme riqueza musical, particularidades métricas e estruturas melódicas. Na maioria destas canções é apresentado heterométricas e alternância métrica de divisão binária-ternária. Melodicamente, são cantares riquíssimos derivados das variedades de escalas tonais e modais que apresentam (p,32).

112. NÃO SE ME DÁ QUE VINDIMEM*

Cantiga das vindimas

F. Lopes-Graça
Monsanto/Idanha-a-Nova, Castelo Branco
1953

Alegre

Não se me dá que vin - di - mem vi - nhas que eu
já vin - di - mei; não se me dá que outros
lo - grem, ai, a - mo - res que eu re - jei - tei. não se me.
dá que outros lo - grem, ai, a - mo - res que eu re - jei - tei.

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Não se me dá que vindimem”

Este andamento explora características técnicas diversas: alternância e correspondência métrica de compassos - $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{8}$ $\frac{6}{8}$; alternância de articulações; dinâmicas; registo agudo, mudança de clave (fá e dó – 3º linha); trabalho camerístico entre solista e o piano.

3. Não se me dá que vindimem (Beira Baixa)

The musical score is written for a single melodic line in bass clef. It begins with a tempo marking of $\text{♩} = 140$ and a dynamic of *f*. The key signature has one flat (B-flat). The piece is in 3/4 time and consists of 32 measures. The score is divided into systems: the first system contains measures 1-8, the second system contains measures 9-15, the third system contains measures 16-23, the fourth system contains measures 24-29, and the fifth system contains measures 30-32. A first ending bracket labeled '1' spans measures 24-29. Chord boxes for F and G are placed above the staff at measures 16 and 24, respectively. Dynamics include *f* and *mf*. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

A par com a Chula e o Malhão, o Vira constitui uma das principais danças Minhotas, sendo esta mais conhecida no Alto Minho, onde adquire várias designações. Apesar da forte raiz minhota, o vira é dançado noutras regiões (Nazaré, Ribatejo) onde apresentam variações musicais, tais como o “vira de roda”, o “estrepassado”, “roubado”, “afandagado”, “valseado”, etc. Contudo, as músicas dos Viras Minhotos “nada têm com as de outras regiões” (Giacometti, 1981, p. 323). As danças de roda mais antigas do Minho dançam-se de diferentes maneiras (tendo todas o mesmo passo rítmico

característico), divergindo no número de pares, pela disposição destes e pelos movimentos dos executantes (Giacometti, 1981, p. 323).

Este andamento explora características técnicas diversas: alternância de articulações e dinâmicas; registro agudo, exploração de diferentes texturas – solista e acompanhamento; trabalho camerístico entre solista e o piano.

4

4 Impressões • 4 - Vira (Minho)

4. Vira (Minho)

1 $\text{♩} = 120$
mf

6
p

11

17 *p*

25
pp

31
f

37
ff

45 *mf* *f*

60
mp

63
f

Eufónio

4 Impressões op.54b
sobre temas tradicionais portugueses

Ricardo Matosinhos (*1982)

1. Rama da Oliveira (Alentejo)

$\text{♩} = 100$

6

A

mf

11

mf

16

21

2

B

mf

28

33

C

f

38

43

1

2. Mirandum (Trás-os-Montes)

$\text{♩} = 60$

p *mf*

5 *mf*

10 *mf*

15 *f* *f*

20

25 *mf*

3. Não se me dá que vindimem (Beira Baixa)

$\text{♩} = 140$

f *mf*

10

16 **F**

mf

24 **G**

mf

30

37 **H**

f

44 **I**

ff

52

59

mp

4. Vira (Minho)

1 $\text{♩} = 120$

mf

6 *p*

11

17 *p*

25 *pp*

31 *f*

37 *ff*

45 *mf* *f*

50 *mp*

57 *f*

63

Ó do Bira, Bira – Álvaro Valente da Silva

A par com a Chula e o Malhão, o Vira constitui uma das principais danças Minhotas, sendo esta mais conhecida no Alto Minho, onde adquire várias designações. Apesar da forte raiz minhota, o vira é dançado noutras regiões (Nazaré, Ribatejo) onde apresentam variações musicais, tais como o “vira de roda”, o “estrepassado”, “roubado”, “afandagado”, “valseado”, etc. Contudo, as músicas dos Viras Minhotos “nada têm com as de outras regiões” (Giacometti, 1981, p. 323). As danças de roda mais antigas do Minho dançam-se de diferentes maneiras (tendo todas o mesmo passo rítmico característico), divergindo no número de pares, pela disposição destes e pelos movimentos dos executantes (Giacometti, 1981, p. 323).

154. Ó DO BIRA, BIRA

G. Sampaio
Valeça do Minho/Viana do Castelo
1890-1933

Ó do bi-ra, bi-ra, ó bi-ra de Sei-xas! le-ha-t'o di -
- a - bo, s'a-go-ra me dei-xas. Ó do bi-ra, bi-ra, ó bi-ra de
Sei-xas! le-ha-t'o di - a - bo, s'a-go-ra me dei-xas.

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Ó do bira, bira”

O compositor realiza um trabalho sobre a melodia, trabalhando-a para a formação de trio (eufónio, violoncelo e piano). Está dividida em 3 pequenos momentos (A-B-A), sendo iniciada por uma pequena introdução e finalizada com um pequeno momento conclusivo. Optando por um tratamento de material simples, no geral, trata-se de uma harmonização e orquestração nas secções A. Nesta secção o centro tonal é clarificado por acordes de I, IV, V e VI grau, opondo-se à secção B, que incide fortemente nas medianas cromáticas, acabando por culminar na secção seguinte (A), modulando de Ré maior para Mi bemol maior.

Euphonium

Ó do Bira, Bira
(melodia de Viana do Castelo)
para Eufónio, Violoncelo e Piano

Álvaro V. da Silva
6 de dezembro de 2017

$\text{♩} = 60$

The musical score is written for Euphonium in the bass clef, with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The tempo is marked as quarter note = 60. The score consists of eight staves of music, with measure numbers 3, 7, 12, 17, 21, 25, 29, and 34 indicated at the beginning of their respective staves. The piece features various dynamics including *mp*, *f*, *mf*, *pp*, and *mf espress.*. It includes a triplet of eighth notes at the start, first endings at measures 7 and 21, and a section marked 'apenas à 1º vez' (only the first time) at measure 29. The score concludes with a double bar line and repeat signs.

3
mp

7
1.
f *mf*

12

17
f *mp*

21
1.
f *f*

25

29
pp *f* *mf espress.*
apenas à 1º vez

34
mf
//
o
//

39 *f* *cresc.*

43 *f* *f*

46 *mp* *f*

50 *mf*

55

60 *mp*

64

68 *pp* **2**

75 *f*

Detailed description: This is a musical score for the piece "Ó do Bira, Bira" in bass clef and 2/4 time. The score consists of nine staves of music. The first staff (measures 39-42) starts with a forte (*f*) dynamic and a crescendo (*cresc.*). The second staff (measures 43-45) continues with forte (*f*) dynamics. The third staff (measures 46-49) features a mezzo-piano (*mp*) dynamic followed by a forte (*f*) dynamic, with a first ending bracket over the final measure. The fourth staff (measures 50-54) is marked mezzo-forte (*mf*). The fifth staff (measures 55-59) continues the melodic line. The sixth staff (measures 60-63) is marked mezzo-piano (*mp*) and includes a first ending bracket. The seventh staff (measures 64-67) continues the melodic line. The eighth staff (measures 68-74) is marked piano-piano (*pp*) and includes a second ending bracket. The ninth staff (measures 75-78) concludes with a forte (*f*) dynamic.

Miniatura I – Eduardo Lima

A Chula é um género musical associado à dança, “(...) que procura transmitir sentimentos lascivos”, e se desenvolve especialmente no Norte de Portugal (Reis, 2007, p. 346). Abordando temas “(...) irónicos, mordazes, o desdém, em que do trocadilho das palavras imerge uma malícia mal contida, cumprido ao espectador a sua descodificação para entrar no verdadeiro enredo da conversa” (Reis, 2007, p. 347). Reis (2007) escreve que, segundo Vergílio Ferreira, “(...) a chula terá vindo da Galiza e se espalhou por toda a província do Minho” (citado em Reis, 2007, p. 347).

O Vira é incluído nas Canções de Roda, geralmente acompanhadas pelo mesmo instrumental. Gonçalo Sampaio “(...) localiza as primeiras composições desta forma musical no finais do século XVIII, princípios do século XIX, acrescentando ainda que os viras minhotos têm características que os individualizam dos restantes viras (...)” (citado em Reis, 2007, p. 350). Este género só usa letras de redondilha menor; do ponto de vista musical, o vira tem “Entrada em anacrusa, ritmo regular de 6/8, composição formada por duas partes (A e B). A parte A, cantada a solo; a parte B cantada a duo pelo cantor e pela cantadeira, pelo que se poderá juntar mais pessoas do coro” (citado em Reis, 2007, p. 350).

Segundo o Compositor, este pretende:

representar a música usada no acompanhamento de danças folclóricas minhotas como a chula e o vira. Tendo em vista o ritmo característico da chula, surgem diversos ritmos em divisão composta que são a base rítmica da peça (7/8 e 5/8). Dessas danças minhotas, extraí ainda outras características que apliquei quer melódica quer harmonicamente como o uso do 6º grau diatónico ou a predominância de fragmentos que versem unicamente sobre a relação de I e V graus.

(Lima, 2018)

Por estas palavras, percebemos que a obra tem por base não uma melodia típica, mas antes padrões rítmicos, harmónicos e de carácter existentes no vira e na chula. Desta mescla surgem muitos interesses pedagógicos, como a utilização de: compassos mistos (que requererá um trabalho de regularidade das subdivisões, o seu balanço e ainda o uso de *emíolas*); articulação (recorrendo muitas vezes a ligaduras e pontos, estes encontram-se em disposições diferentes dentro dos tempo e subdivisões); dinâmicas (explorando diversos contrastes, desde o *al niente* até ao *f*); diferentes texturas (havendo uma secção onde o papel de solista inverte para acompanhamento, o aluno terá de se adaptar a uma função diferente); existência de bordão (este aspeto pode trazer um possível recurso de estudo/trabalho, quando, sobre essa nota constante ao longo dos compassos, se adapta cada nota da melodia ao contexto e função melódica/harmónica).

Encomendada e dedicada ao Álvaro Silva

Miniatura I

(2018)

EDUARDO LIMA (2000-)

Eufónio Dó ♩ :

Allegro $\text{♩} = 120$



Copyright © 2018 Eduardo Lima
eduardo.flima00@gmail.com

Disse o Galo Prá Galinha – Pedro Jerónimo (Versão Ensino Secundário)

Lengalenga que servia de passatempo nos serões de inverno. Cantada em qualquer circunstância (em casa, no campo) por duas pessoas, rapaz e rapariga. “A boda dos pintainhos” é assinalada por Cesar das Neves e Gualdino de Campos como uma variante desta lengalenga (Giacometti, 1981, p. 321).

142. DISSE O GALO PRÁ GALINHA *Lengalenga*

F. Serrano
Mozão/Santarém
1913-1921 (?)

Allegretto

Dis-se o ga-lo prá ga-li-nha, -Ca-se - mos, ó pri - ma. -Sim,
sim, ca - sa - re - mos, mas fal - ta a ma - dri - nha.
Res - pon - deu a co - bra lá da Ri - bei - ri - nha, que e -
- la es - ta - va pron - ta pa - ra ser ma - dri - nha.

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Disse o Galo prá Galinha”

Na versão direcionada ao ensino secundário, além das características anteriormente referidas, o autor estendeu a estrutura da peça para: introdução – exposição do tema - solo escrito – solo livre – solo piano – interlúdio – reexposição do tema - coda.

Esta versão requer que o aluno se ajuste a outros tipos de diálogos musicais. Na introdução há um ambiente suave e um discurso envolvente entre piano e eufónio, preenchido por uma textura harmónica; posteriormente, durante o solo de piano, o aluno terá que ter a capacidade de se adaptar a outra função musical, pois aqui será o aluno a acompanhar o pianista enquanto este improvisa. No interlúdio o ambiente é reminescente da introdução, mas com uma inversão dos papéis: o aluno tem o início do gesto musical e o pianista tem a conclusão do gesto. Na secção dos solos, além de o autor fornecer uma sugestão de solo, esta secção é estendida, havendo a indicação de improvisação livre (aqui o autor indica cada escala sobre a qual o aluno baseará o improviso). É, portanto, uma versão mais elaborada e exigente, adequada a alunos mais avançados.

35 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

37 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$ F

SOLO EUFÓNIO IMPROVISADO

41 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

45 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$ $D\flat\Delta$

49 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

53 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$ $F\Delta$

SOLO PIANO

57 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

61 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

65 $F\Delta$ Dm^7 Gm^7 $C^7(9\#54)$

INTERLUDIO

69

73

77 REEXPOSIÇÃO DO TEMA

81

85

89

Viagem a Lusos tempos de outrora – Gil Silva

“Senhora mãe, lá vem o Jorge”, é um romance novelesco de que correm várias versões, inclusive em folhetos de literatura de Cordel, da qual a presente versão teve origem. Pode ser associada a nomes como “Veneno de Mariana”, “D. Ausenda” e “D. Eugénia”. Versões desta melodia são entoadas nas malhas em Trás-os-Montes, nas sachas e ao cascar o milho na Beira Alta (Giacometti, 1981, p. 321).

135. MINHA MÃE, LÁ VEM O JORGE*

Romance novelesco

Joel Canhão
Gloria do Ribatejo / Salvaterra de Magos. Santarém
1964

Musical score for "Minha mãe, lá vem o Jorge" in 2/4 time, key of B-flat major. The tempo is marked J = 152. The score consists of five staves of music with Portuguese lyrics underneath. The lyrics are: "Mi - nha mãe lá vem o Jor - ge no seu ca - va - l - a - mon - ta - do, mi - nha Bo - a tar - d'ó Ju - li - a - na, diz co - m' é que tens pas - sa - do. Bo - a tar - d'ó Ju - li - a - na, diz co - m' é que tens pas - sad'."

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Minha mãe, lá vem o Jorge”

Em “Onde vais, ó Carolina?” o autor não assinala a autoria da notação deste romance da literatura de Cordel, de que não se encontram paralelos (Giacometti, 1981, p. 321).

136. ONDE VAIS, Ó CAROLINA?

Romance narrativo

J. Pereira Múnciro, A. F. Marques e A. Teixeira Bastos (?)
Salvaterra do Extremo / Idanha-a-Nova. Castelo Branco
1937-1948

Musical score for "Onde vais, ó Carolina?" in 3/4 time, key of B-flat major. The score consists of three staves of music with Portuguese lyrics underneath. The lyrics are: "On - de vais, ó Ca - ro - li - na? 'Spe - ra a - i que eu tam - bém vou - Vou à hor - ta a co - lher cou - ves, que a mi - nha a - vô me man - dou."

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Onde vais, ó Carolina?”

Com base nas melodias, o compositor desenvolveu um duo para dois eufónios, havendo possibilidade de a segunda voz de eufónio ser tocada por uma tuba.

Uma característica peculiar desta peça é a necessidade de desenvolver o trabalho de música de câmara. Os contrastes de carácter são outra das características presentes, bem como a exploração de cores harmónicas oriundas do jazz, flutuações de tempo, variações sobre a melodia, conexão entre registo médio e registo agudo (no caso de o aluno tocar a segunda voz este explorará o registo médio e grave), *legato* vs. várias articulações e compreensão da estrutura: havendo duas melodias, o autor constrói o desenvolvimento das melodias, e uma ponte entre as secções. Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, o autor forneceu notas sobre a obra. Outra mais-valia desta peça é a possibilidade de o aluno tocar com o professor.

Viagem a Lusos Tempos de Outrora

Minha Mãe, Lá Vem o Jorge / Onde Vais, Ó Carolina?

Arr: Gil Silva

Minha Mãe, Lá Vem o Jorge **A** ♩ = 60

f *mf* *dolce*

8 *rallentando*

15 **B** ♩ = 120

f *Vivo*

24 **C**

mp

31

37 **D**

mf *accelerando*

44 *mp* *lento* *ad libitum*

53 **E** ♩ = 90

P Flutuante

64

V.S.

72 
ritardando *f*

F $\text{♩} = 150$
Onde Vais, Ó Carolina?

80 
f

86 
p subito

91 
f

97 **G** 
mp

105 $\text{♩} = \text{♩}$ **H** $\text{♩} = 100$
maestoso 
f

111 
ff ritardando *p*

damasco roxo – Ema Ferreira

Romance de assunto religioso, conhecido também como “O Lavrador da Arada” ou “Oração do Lavrador”. Cantado predominantemente no nordeste transmontano (por norma depois do crepúsculo), e também um pouco por todo o país, por altura da Quaresma era cantado à lareira, como uma oração, “(...) neste tempo penitencial, participava dos cantos obrigatoriamente entoados nos trabalhos coletivos do campo (...)” (Giacometti, 1981, p. 318).

Outrora, os romances e textos populares desempenhavam um papel relevante na sociedade rural; no geral, os temas representam situações amorosas e transparecem indicadores sociais e culturais do mundo campesino. Este género, em certa medida, pareciam atuar como “reguladores de tensões psicossociais, a acautelar o equilibrado relacionamento dos homens na comunidade tradicional.” (Giacometti, 1981, pp. 318-319).

118. INDO O LAVRADOR À NOITE** **(O lavrador da arada)** *Xácara da Quaresma*

M. Giacometti
Alcútim / Faro
1962
F. Lopes-Graça

The musical score is written for a single melodic line in treble clef, with a key signature of one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 50. The score consists of four staves of music. The lyrics are written below the notes, with some words in parentheses indicating alternative phrasings. The lyrics are: In do o la - vra dor à / (E) po - bre - zi nho lhe / mei dis - te, Oh, va - lue - me Deus! / se, Oh, va - lue - me Deus! / (e)um po - bre zi - nho en - cen - tra - va, Oh, va - lue - me / le - vá - me a - i nes - se car - ro, Oh, va - lue - me / Deus va - lue - me Sa - gra - da!

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Indo o Lavrador à Noite”

A pedido da compositora, a seguinte secção, pertencente da memória descritiva da peça, deverão constar integralmente em todas as notas de programa da peça.

“damasco roxo é uma peça para eufónio e electrónica que foi feita a pedido do Álvaro Valente da Silva, aluno do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) no presente ano lectivo (2018/19), cuja tese incide sobre “Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um corpus de obras de cariz temático”.

A melodia popular escolhida para base da peça foi “Indo o Lavrador à Noite”, presente no Cancioneiro Popular Português e recolhida por Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça. Esta é uma xácara da quaresma da região de Alcútim (que pertence ao distrito de Faro).

Nos estúdios da ESMAE e com a cantora jazz Inês Gonçalves, foram gravadas várias versões desta melodia, do seu texto e improvisações bastante livres sobre a mesma. A produção destas gravações foi feita pelo Filipe Moço. Posteriormente, toda a electrónica foi feita com

base nestas gravações, que foram sobretudo trabalhadas em corte e colagem, timestretch, reverberação e afinação. A linha de eufónio é também feita com base na melodia popular, procurando explorar os vários timbres do instrumento e a ligação destes com a voz presente na electrónica.”

(Ferreira, 2019)

Peça dividida em três secções, sendo que tanto a primeira como a terceira utilizam em predominância a melodia original: ora com e sem texto, ora com o ritmo original e alterado. A secção central apresenta a componente eletrónica feita com base nas gravações de improvisação e esta, no seu todo, apresenta-nos muitas vezes no plano de fundo um motivo repetido quase em loop por várias vozes e de forma desfasada (tanto na eletrónica como no eufónio, embora neste, por vezes, ligeiramente diferente). Nesta secção foram usadas palavras e frases faladas, sendo que a escolha, bem como a sua colocação, vai sobretudo ao encontro do efeito que os sons das consoantes podem criar (Ferreira, 2019).

Por fim, esta peça procurou ser uma experiência ao nível da percepção do ouvinte, pois é pedido nas notas de execução desta peça para a mesma ser realizada com o mínimo de luz na sala. Dado a curta e ambígua frase usada para o efeito, esta experiência de percepção vai ser, também aqui, influenciada pela vontade do intérprete (Ferreira, 2019)

Memória descritiva

damasco roxo é uma peça para eufónio e electrónica que foi feita a pedido do Álvaro Valente da Silva, aluno do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) no presente ano lectivo (2018/19), cuja tese incide sobre "Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um corpus de obras de cariz temático".

A melodia popular escolhida para base da peça foi "Indo o Lavrador à Noite", presente no *Cancioneiro Popular Português* e recolhida por Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça. Esta é uma xácara¹ da quaresma da região de Alcoutim (que pertence ao distrito de Faro).

Nos estúdios da ESMAE e com a cantora jazz M^ª Inês Gouveia, foram gravadas várias versões desta melodia, do seu texto e improvisações bastante livres sobre a mesma. A produção destas gravações foi feita pelo Filipe Moço. Posteriormente, toda a electrónica foi feita com base nestas gravações², que foram sobretudo trabalhadas em corte e colagem, *time stretch*, reverberação e afinação. A linha de eufónio é também feita com base na melodia popular, procurando explorar os vários timbres do instrumento e a ligação destes com a voz presente na electrónica.

Podemos dividir *damasco roxo* em três grandes secções, que estão delimitadas na partitura devido às entradas do eufónio. A primeira e a última secção utilizam principalmente a melodia: com e sem texto, com o ritmo original e alterado. Na verdade, podemos ver a última secção como um retorno ao início, cuja ponte é criada com uma grande linha melódica que quase sempre apresenta a melodia original em valores rítmicos alterados. No entanto, esta secção apresenta-nos algo diferente a caminho do fim, algo harmónico proveniente da secção central. A secção central tem a electrónica feita com base nas gravações de improvisação e esta, no seu todo, apresenta-nos muitas vezes no plano de fundo um motivo repetido quase em loop por várias vozes e de forma desfasada (tanto na electrónica como no eufónio, embora neste, por vezes, ligeiramente diferente). Na electrónica inicialmente este desfasamento é métrico, mas gradualmente deixa de o ser, em especial quando começam a surgir outros motivos. Também na secção central foram usadas palavras e frases provenientes da gravação de texto falado. A escolha destas palavras e frases, bem como a sua colocação, vai sobretudo ao encontro do efeito que os sons das consoantes podem criar e do efeito impactante que o texto falado pode ter aqui. Porém, percebendo claramente o texto que se ouve, e, mas não necessariamente,



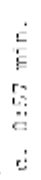

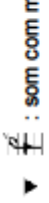


¹ romance popular em verso.

² Os três primeiros parágrafos desta memória descritiva deverão constar integralmente, pelo menos até ao ponto desta nota de rodapé, em todas as notas de programa da peça, quando existentes na sua apresentação.

conhecendo o texto original, o ouvinte pode criar uma interpretação deste e ligá-lo a toda a peça. Importante será dizer que esta interpretação é totalmente subjetiva.

Por fim, esta peça procura ainda ser uma experiência ao nível da percepção do ouvinte, pois é pedido nas notas execução para esta peça ser realizada com o mínimo de luz na sala. Dado a curta e ambígua frase usada para o efeito, esta experiência de percepção vai ser, também aqui, influenciada pela vontade do intérprete.

Notas de execução

-  : transição gradual.
-  : prolongamento da nota até ao fim da linha ou durante o tempo indicado.
-  : indicação temporal segundo o ficheiro da electrónica.
-  : diminuendo *al niente*.
-  : som com mais ar que o normal.
-  : *accelerando*.
-  : notas produzidas com a voz na técnica de *singing and playing*. Quando conveniente, as notas podem ser cantadas uma oitava acima do registo indicado.
- as indicações textuais presentes na linha da electrónica referem-se a texto falado ou cantado que sobressaem na mesma e devem servir de guia para as entradas da linha do eufónio.
- durante as notas muito longas do eufónio, o instrumentista pode respirar a meio, de forma discreta e sem comprometer o efeito auditivo.
- a peça deve ser executada com o mínimo de luz possível na sala.
- para uma melhor fusão do eufónio com a electrónica, este pode ser ligeiramente amplificado, incluindo-se um pouco de reverberação.

damasco roxo

para eufónio e electrónica

Ema Ferreira

c. 0:00 min. $\text{♩} = 60$

Eufónio

Electrónica

c. 00:10 min.

Eufónio

Electrónica

c. 0:57 min.

Eufónio

Electrónica

damaico roxo

3

c. 3:10 min.

c. 4'

crescibile

pppp *mp*

ssssó

c. 7'

pppp *mp*

e a virgem sagrada

c. 8'

mf

de volta-me u

c. 7'

mp *mf*

ssssó

Seguedim – Fernando Valente

Sobre esta melodia, Fernando Valente redige as seguintes palavras: “Note-se que, tal como se verifica nas recolhas de música de Arouca, sobretudo na parte mais oriental do seu território, esta melodia é extremamente elementar, apenas uma pequena “frase” que se vai repetindo, escrita em graus conjuntos. Melodia de serão? De trabalho solitário?”²¹.

Que fon - te tão ri - ca, Que á - gua tão be - la! Os
an - jos do Céu _____ Vêm be - ber a e - la!

Fonte do Autor – Melodia Tradicional de Arouca

A obra apresenta-se como uma sucessão de variações a partir de uma “pequeníssima e ingénua” melodia tradicional de Arouca. A intenção inicial do autor não era fazer um arranjo e harmonização dessa melodia, mas, pura e simplesmente, utilizar a ideia que ela apresentava. Poderá reter-se a impressão de sucessão (*Seguedim*), de momentos que o nome da peça sugere; ou então nome de terra ou de espaço - inexistente - com origem perdida no tempo²².

Peça de dimensão maior, que implica uma compreensão acrescida da obra na sua totalidade, quer pelas diversas secções, quer pelo desenvolvimento e conexão entre as mesmas; requer também uma maior gestão da concentração e resistência física. Obra que incide no registo médio e agudo (fá1 – si3), muitas vezes conectados por escalas e arpejos. Explora diversas articulações, ornamentações e caracteres.

²¹ Informação fornecida pelo compositor por correio eletrónico.

²² Informação fornecida pelo compositor por correio eletrónico

Seguedim

Euphonium e piano (transcrição)

(Orig. bandolim e acordeão)

Fernando Valente

Andantino $\text{♩} = c. 84$

Euphonium

5

9

13

16

18

21

25

mf *mp* *mf* *mf* *mf* *f* *p* *mf* *mp* *mf* *mp*

6

29 *mf*

33

39 *f* *p*

B Andante ♩ - 56 *mp*

47

C *meno mosso* *p*

50

55

58 *rit.* *tempo* *mf*

63

67

Detailed description: This page contains the musical score for the piece 'Seguedim', measures 29 through 67. The score is written in bass clef with a 3/4 time signature. It features various dynamics including *mf*, *f*, *p*, and *mp*. There are three marked sections: Section B (measures 47-56) is marked 'Andante' with a half note equal to 56 measures; Section C (measures 50-55) is marked 'meno mosso'; and a section starting at measure 58 is marked 'rit.' and 'tempo'. The music consists of flowing eighth and sixteenth notes, often grouped with slurs and accents.

71 *mf*

74 *mp*

77 *p*

80 *mf* *rall*

83 **D** *p* *p* *mf* *-c. 70*

87

90 **E** *f*

93 *f*

96

100 **F** *Allegro* *-120*

Detailed description: This page contains the musical score for measures 71 through 100 of a piece titled 'Seguedim'. The score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It features various dynamics including *mf*, *mp*, *p*, *f*, and *mf*, along with performance markings such as *rall*. Section markers D, E, and F are placed above the staff. Measure 83 includes a tempo change to *-c. 70*. Measure 100 begins with a new tempo of *Allegro* and a metronome marking of *-120*. The notation includes slurs, accents, and dynamic hairpins.

105 (3/4)
f

110 *p*

115

120 **G**
f

125

130 *p*

135

140 *f*

145

150

155 *tempo meno mosso e libero*
p

164 *mf*

168

172

176 *pp*

180 *mf* **H** *tempo primo*

184 *f pp pp f*

190 *p f p f*

195 *V*

Estudo sobre tema Popular Português nº 1 – Ivo Pinho

Romance novelesco também conhecido por “O Cego”, “A Mineta” e “Aninhas”. Os romances e textos populares desempenhavam outrora um papel relevante, no geral, os temas representam situações amorosas e transparecem indicadores sociais e culturais do mundo campesino. Este género, em certa medida, parecia atuar como “reguladores de tensões psicossociais, a acautelar o equilibrado relacionamento dos homens na comunidade tradicional.” (Giacometti, 1981, p.319)

124. LEVANTA-TE, MINETA** *Romance novelesco*

M. Giacometti
Nocedo de Cirma, Tuiselo/Vinhais, Bragança
1959
F. Lopes-Graça

$\text{♩} = 88$

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of five staves of music. The lyrics are written below the notes. The first staff begins with a tempo marking of quarter note = 88. The lyrics are: "le - van - ta - te. Mi - ne - ta. do do - ce dor -". The second staff continues: "- mi - re. le - van - ta - te. Mi - ne - ta.". The third staff: "do do - ce dor - mi - re. que es - tá um po - bre à". The fourth staff: "por - ta. num lin - do pe - di - re. que es -". The fifth staff: "- tá um po - bre à por - ta. num lin - do pe - di - re."

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Levanta-te, Mineta”

Peça a solo, onde o compositor quer que se entenda a peça como um verdadeiro “estudo” sobre a melodia, procurando conhecer os detalhes da melodia, explorando-os em diversas potencialidades. Assim, ao longo da peça o compositor recorre a fragmentos da melodia, que são desenvolvidos em diversos campos como articulação e registo. Ao longo da peça as ideias apresentadas são sempre muito metronomicamente livres; ainda assim, são justapostos vários momentos com caracteres contrastantes.

dedicado ao querido amigo Álvaro Valente da Silva,
Estudo sobre Tema Popular Português Nº 1

baseado na canção tradicional transmontana "Levanta-te, Mineta"

Ivo Pinho

Euphonium

Maestoso
ff *pp* *ff* *pp* *p* *accel.* *3* *3*

7 *a tempo* *f* *accel.* *mf* *Andante* *ecq* *pp*

13 *um pouco mais* *mf* *accel.* *f* *pp* *Andante*

20 *mf* *rit.* *p*

Maestoso *ff* *pp* *ff* *pp* *f* *Andante* *p*

29 *VOZ* *VOZ*

37 *mf* *f*

45 *a tempo* *accel.* *3* *3* *accel.*

49 *a tempo* *accel.*

Ivo Amorim Pinho | ivoamopin@gmail.com

Estudo sobre Tema Popular Português Nº 1

52 *a tempo*
simile

57 *accel.* *p* *dolce* **Andante**

62 *mf* *p* *mf* *rit.*

68 *p* *mf* *p*

74 *rit.* *mf* *f* **Maestoso**

81 *eco* *mp* *f*

90 *eco* *mp* *rit.*

De noite, ao luar? – José Brandão

Sobre esta melodia, Fernando Valente redige as seguintes palavras: “(...) da minha freguesia, tal como o professor Ramiro, faz parte de uma colectânea de melodias recolhidas pelas terras de Arouca, ligadas aos Reis e às Janeiras²³.

No Cancioneiro *Arouca a Cantar as Janeiras*, Ramiro Fernandes escreve que as “Janeiras e os Reis são uma tradição ancestral. Os grupos das Janeiras normalmente andam de porta em porta, cantando cantigas ao Menino Jesus” (Fernandes, 2011). Deste ritual, para além de se cantar as típicas quadras, como relata Fernandes (2011), os membros do grupo também improvisam quadras. O autor acrescenta ainda que no final de cantarem as janeiras pela freguesia, o grupo organiza um jantar, que é seguido de dança, utilizando os próprios instrumentos: concertina, acordeão, flauta, bombo, triângulo, violão e cavaquinho.

The image shows a page from a music book with the title "Onde vão as três Marias" at the top. Below the title, it says "Cantaram: Emília Pereira, Albertina Pereira e Dílma Quaresma Pereira" and "Bairro - Moldes". The score is written in a single system with a treble clef and a key signature of one flat. The tempo is marked "Coro" and the time signature is "76". The lyrics are written below the notes. The lyrics are: "On - de vão as três Ma - ri - as de noi - te pe - lo lu - ar? On - de lo lu - ar? Pro - cu - rar o Deus Me - ni - no, não o Mis - sa - sa no - va quer di - zer Mis - sa pu - de - ram a - char. Fo - ram no - va quer can - tar An - jos dar do com E - le em Ro - ma, re - ves - ti - do do céu quer ou - vir São Jo - sé no al - tar a - ju - dar. Fo - ram dar do com E - le em Ro - ma, An - jos do céu quer ou - vir". The score ends with a "Fine" marking.

Fernandes, R., – Arouca a Cantar as Janeiras, “Onde vão as três Marias?”

Peça para eufónio e eletrónica de carácter rítmico, ainda assim um pouco livre. Ao longo da peça, esta sofre constantes alternâncias de compassos, desde simples a compostos e mistos, de onde resultam alguns ritmos um pouco complexos. São exploradas diversas técnicas estendidas do instrumento, tais como o glissando, *flutterzunge*, *lip bending* e $\frac{1}{4}$ de tom, bem como uma grande exploração de dinâmicas, desde o *al niente* até *fff*.

²³ Informação fornecida por correio eletrónico.

Encomendado por Alvaro Silva

De noite, pelo luar?

Baseado na canção tradicional portuguesa

"Onde vão as três Marias"

J.C.Brandão

(2019)

$\text{♩} = 56$

Eufônio

4

Euf.

8

Euf.

13

Euf.

16

Euf.

19

Euf.

23

Euf.

27

Euf.

32

Euf. *f* *p* *mf*

36

Euf. *mf* *p* *f* *pp* *ff*

40

Euf. *mp* *f* *f* *f* *f*

44

Euf. *mp*

45

Euf. *ffp* *fff* *mf*

48

Euf. *f* *ff* *fff* *ff*

53

Euf. *p* *mp*

57

Euf. *pp* *p* wait until tape ends

***Fui ao Jardim às Flores* – Miguel Pilão**

Canção integrante do repertório tradicional que assume o tema amoroso como “pretexto a viagens sentimentais ou introspetivas” (Giacometti, 1981, p.248). Em muitas destas canções, repara-se uma amargura, frequentemente envoltas em ironia amarga ou rudeza fingida, ou ainda, numa reserva singular contrária à expansão plena do sentir íntimo. “Embora nem sempre esteticamente dignos de reparo, estes cantares constituem um filão raro e precioso, com ramificações fundas na psique da nossa gente” (Giacometti, 1981, p.248).

218. FUI AO JARDIM ÀS FLORES

J. Pinto Pereira
Vila Verde, Tourais/Seia. Guarda
1944-1967

Allegretto ♩ = 104

Fui ao jar - dim às flo - res, com meu ces - ti - nho no
bra - ço; en - con - treí o meu a - mor, ai Je - sus, da - qui não pas - so!

Giacometti, M. - Cancioneiro Popular Português, “Fui ao Jardim às Flores”

Para esta obra, o compositor criou um tema que contrastasse com a melodia tradicional escolhida, para assim fazer com que a peça gravitasse em torno dessa polaridade. Para esse efeito, o compositor fez com que, desde o início, os dois instrumentos se definissem no seu papel e característica, ao utilizar um ritmo mais regular no piano em oposição à liberdade rítmica do eufónio. Desta forma, a melodia original escolhida acaba por se fazer ouvir mais no piano que no eufónio; contudo, o eufónio apresenta a melodia sempre com alguma variação melódica, ornamentando-a de forma a nunca perder o seu carácter virtuoso²⁴.

Nas palavras do compositor, encontramos de forma clara e resumida os pilares e interesses, quer musicais quer pedagógicos, da obra. Há ainda a acrescentar que, na minha perspetiva, embora o autor defina uma grande liberdade os ritmos resultantes das variações são (por norma) um pouco complexos, tendo que o aluno possivelmente recorrer à subdivisão interna para compreender o ritmo, o que acaba por ser um aspeto interessante. A peça explora dois âmbitos de registo, entre mib 1 e sib 3, geralmente de forma quase isolada, isto é, por norma, as frases ou estão num registo ou noutra, não havendo os dois registos em simultâneo numa frase.

²⁴ Informação fornecida pelo compositor por correio eletrónico

Eufónio

Fui ao jardim às flores

Dedicado a Álvaro Valente da Silva

Miguel Pilão

imiguelpilao@gmail.com

J = 54

mf 2

7 *cresc.* 3

9 *cresc.* *J = 74*

12 *accelerando* *J = 80* *mf*

17 *f* 2

25 *mp* *mf* 3

33 3 3 3 3 3 3 3 3

38 3 3 3 3 3 3 3 3 *mf*

42

48

52 *fp* *fp* *fp*

57 *f* *fp*

65 2

71 3 3 3

75 3 3 3 3 3 3 *mp* *pp*

Anexo 4
Contacto dos Compositores

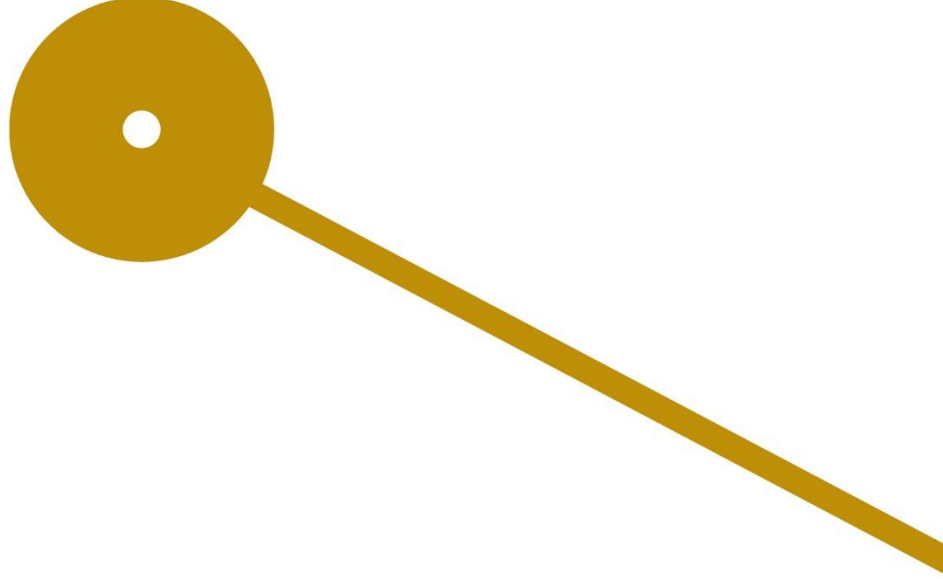
Compositor	Contactos
Álvaro Silva	<i>alvaro_valente_silva@hotmail.com</i>
Bernardo Lima	<i>bernardoramoslima@gmail.com</i>
Eduardo Lima	<i>saturated.ville@gmail.com</i>
Ema Ferreira	<i>emaferreirad@gmail.com</i>
Fernando Valente	<i>fbvalente@sapo.pt</i>
Francisco Reizinho	<i>franciscoreizinho@gmail.com</i>
Gil Silva	<i>gilgtsilva@gmail.com</i>
Guilherme Catita	<i>guicatita2003@gmail.com</i>
Ivo Pinho	<i>ivoamopin@gmail.com</i>
José Brandão	<i>jbrandao6@gmail.com</i>
Nuno Ventura de Sousa	<i>nmventura1@gmail.com</i>
Mariana Louros	<i>mariana.louros@gmail.com</i>
Miguel Pilão	<i>imiguelpilao@gmail.com</i>
Pedro Jerónimo	<i>pafjeronimo@gmail.com</i>
Ricardo Matosinhos	<i>http://www.ricardomatosinhos.com/index.php/pt/</i>

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA



Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio.
Criação de um *corpus* de obras de cariz didático.

Álvaro Manuel Valente da Silva