



A escuta ativa no processo de aprendizagem de análise e técnicas de composição

Catarina Melo Costa

12/2024



M **MESTRADO**
ENSINO DE MÚSICA
ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

A escuta ativa no processo de aprendizagem de análise e técnicas de composição

Catarina Melo Costa

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 Análise e Técnicas de Composição e Classes de conjunto

Professor Orientador
Eugénio Amorim

Professores Cooperantes
Sara Almeida
Miguel Pais

Dedico este trabalho à minha mãe por sempre me ter apoiado em tudo o que fiz.

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre incentivaram o meu percurso académico e fizeram de tudo para que pudesse estar onde estou.

Ao meu namorado, Diogo, pelo apoio incansável que disponibilizou ao longo dos últimos 10 anos.

À Olívia e ao Lucas, por terem sido meus companheiros “de guerra” nos últimos anos, pelo seu apoio e pela sua amizade.

À Academia de Música de Oliveira de Azeméis, ao seu diretor Manuel Silva, e aos professores Sara Almeida e Miguel Pais por me terem acolhido na minha Prática de Ensino Supervisionada. Aos alunos da Academia por terem colaborado com as minhas atividades e ideias e por me terem também acolhido na sua escola.

Por fim, ao meu orientador, Professor Eugénio Amorim, por me ter apoiado pelas peripécias deste curso.

Resumo

A música apareceu com o objetivo de ser ouvida e comunicada através de sons. Desta forma, faz sentido que seja lecionada sob um ponto de vista prático de prática auditiva através da promoção da escuta ativa.

Neste relatório, que retrata a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, variante ATC, apresento a minha experiência ao longo deste ano letivo, nas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição e Orquestra de Cordas na Academia de Música de Oliveira de Azeméis, nas quais procurei desenvolver atividades didáticas que estimulassem a aquisição de competências através da escuta ativa.

Palavras-chave

Escuta Ativa; Análise e Técnicas de Composição; Análise Auditiva; Orquestra de Cordas

Abstract

Music was created with the goal of being heard and passed on through sound. Knowing this, it makes sense that its teaching has a practical base of ear training through active listening.

In this report, which portrays the Supervised Teaching Practice within the scope of the Master's in Music Teaching, ATC variant, I present my experience throughout this academic year, in the subjects of Analysis and Composition Techniques and String Orchestra at the Academia de Música de Oliveira de Azeméis, in which I sought to develop teaching activities that stimulated the acquisition of skills through active listening.

Keywords

Active Listening; Analysis and Composition Techniques; Ear Training; String Orchestra

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Introdução.....	1
Capítulo I Contexto e observação da prática pedagógica	3
1.1. A Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA) e o seu contexto sociocultural	3
1.2. Áreas disciplinares de Prática de Ensino Supervisionada (PES)	6
1.2.1. Análise e Técnicas de Composição (ATC)	6
1.2.2. Orquestra de Cordas	7
1.3. Observação das aulas.....	9
1.3.1. Análise e Técnicas de Composição (ATC)	9
1.3.2. Orquestra de Cordas	11
Capítulo II Prática de Ensino Supervisionada	14
2.1. Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	14
2.2. Aulas Lecionadas	16
2.2.1. Análise e Técnicas de Composição.....	16
2.2.2. Orquestra de Cordas	21
Capítulo III Projeto de intervenção.....	24
3.1. Tema e questão de Intervenção.....	24
3.2. Metodologia e métodos.....	26
3.4. Análise e reflexão	28
Conclusão Reflexão final.....	33
Referências Bibliográficas	38
Anexos I: Tabelas de observação	40
i. Análise e Técnicas de Composição	40
ii. Orquestra de Cordas.....	46
Anexos II: Documentos de planificação das aulas	53
i. Análise e Técnicas de Composição	53
ii. Orquestra de Cordas.....	57
Anexos III: Materiais Utilizados em Aula.....	61
i.	61
ii. Análise de “ <i>Einsamkeit</i> ” de Schubert	63

ESMAE
**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO**
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

ESMAE
**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO**
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

Introdução

Este relatório é referente à Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA) no ano letivo 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, variante de Análise e Técnicas de Composição na Escola Superior de Artes do Espetáculo.

O primeiro capítulo deste documento contextualiza as condições em que desenvolvi a minha PES, começando pelo enquadramento da Academia de Música de Oliveira de Azeméis no seu contexto sociocultural e a sua importância para a comunidade, e descrevendo as disciplinas que observei e lecionei ao longo deste ano letivo.

Após esta contextualização, no segundo capítulo, foco-me na descrição da minha PES apresentando as atividades desenvolvidas nas disciplinas mencionadas, assim como a sua distribuição ao longo do ano letivo.

No terceiro capítulo, apresento o foco do meu projeto de intervenção, explicando as metodologias utilizadas para a sua implementação nas atividades realizadas com os alunos.

O tema do meu projeto de intervenção é a Escuta Ativa. A escolha deste tema para explorar e implementar ao longo da minha PES deve-se a várias razões. A principal foi a necessidade que senti de treinar a Escuta Ativa no meu próprio percurso académico musical. Iniciei os meus estudos musicais aos 4 anos e passei por todo o ensino artístico especializado, mas só ao chegar ao Mestrado em Composição é que me deparei com a prática de análise musical do ponto de vista auditivo, uma prática que me fascinou e evidenciou as lacunas no meu percurso.

Outro motivo para a escolha deste tema foi o facto de, ao dar aulas de música a crianças de várias idades, ter notado que muitos alunos apresentam dificuldades nesta prática, sendo que há uma certa sobrevalorização da teorização musical, que frequentemente esquece o princípio fundamental de que a música deve ser, acima de tudo, experienciada.

Deste modo, ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada na Academia de Música de Oliveira de Azeméis, nomeadamente na disciplina de ATC com a professora

Sara Almeida e também na disciplina de orquestra de cordas com o professor Miguel Pais, procurei obter uma compreensão mais profunda da eficácia dos processos auditivos na assimilação das aprendizagens essenciais dessas disciplinas.

Para concretizar este objetivo, observei a interação entre docentes e discentes, assim como a resposta destes a essa interação. Esta observação incluiu também a análise das metodologias utilizadas pelos docentes e da forma como os materiais pedagógicos são utilizados e abordados no decorrer da aula. Esta observação foi alvo de reflexão e teve como objetivo discernir o que poderia ser útil ou não para a minha prática educativa.

Durante o estágio, também experimentei a prática docente, utilizando metodologias e materiais pedagógicos com o intuito de estimular a escuta ativa, a percepção auditiva e a audição interna, promovendo assim a aquisição e consolidação de conhecimentos nos alunos para os quais a aula foi planeada.

Na última parte deste relatório, reflito sobre esta experiência, procurando tirar conclusões acerca dos benefícios ou desafios que tema da minha intervenção possa ter causado. Nesta reflexão final, procuro também ponderar as implicações que este tipo de metodologia pode ter quando aplicada em grande escala no ensino artístico especializado, levantando questões sobre o futuro do ensino da música, com foco em ATC e Classe de Conjunto.

Capítulo I | Contexto e observação da prática pedagógica

Neste primeiro capítulo é apresentado o contexto sobre o qual a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada. A escola de ensino artístico onde realizei a PES foi a Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA), da qual eu própria fui aluna e sou agora docente. Esta escolha foi feita devido à familiaridade com a instituição e devido à proximidade da sua localização.

São também apresentadas as disciplinas que foram observadas e lecionadas ao longo da PES – Análise e Técnicas de Composição (ATC) e Orquestra de Cordas.

1.1. A Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA) e o seu contexto sociocultural

O concelho de Oliveira de Azeméis, inserido no distrito de Aveiro, é uma terra na qual a arte é valorizada pela população. Ao longo da sua história foram fundados vários grupos musicais, grupos de cantares e danças, orfeões, grupos teatrais e bandas de música. Todas as freguesias do concelho contam ainda com um grupo coral litúrgico e grupos de jovens.

Entre os diferentes tipos de grupos culturais desta cidade, as bandas filarmónicas ocupam um lugar de destaque. No entanto, algumas que existiram no concelho de Oliveira de Azeméis encontram-se atualmente extintas. Atualmente, há seis bandas filarmónicas ativas no concelho, com fundações que ilustram uma rica tradição musical: Banda de Música de Santiago de Riba-Ul (1722), Banda de Música de Pinheiro da Bemposta (1881), Banda de Música de Carregosa (1889), Sociedade Filarmónica Cucujanense (1891), Banda de Música de Loureiro (1899) e Banda Musical de Fajões (1926). Estas coletividades mantêm viva a herança musical da região e continuam a desempenhar um papel fundamental na cultura local.

Em todo o país, na mais recôndita aldeia, vila ou cidade, a música só é acessível a quem frequente a banda existente. Esta é a realidade hoje pouco valorizada, e sobretudo o facto de a música ser uma atividade aglutinadora de conhecimento, de amizades, de

prática comunitária que se tem mantido e até com um acentuado incremento, desde as últimas décadas. (Sousa, 2017, p. iii)

A história filarmónica portuguesa teve o seu início oficial no século XIX, quando a livre formação de associações culturais e recreativas foi consagrada na constituição de 1838 e, conseqüentemente, se formaram associações como as sociedades de concertos que “influenciaram a criação de sociedades filarmónicas nas comunidades” (Sousa, 2017, p. 9).

Estas sociedades filarmónicas possibilitaram a junção de várias classes sociais em eventos públicos e difundiram o género musical erudita pelas populações. A popularidade destes grupos incentivaram a “construção dos parques públicos (...) com coretos, esplanadas e fontes, (...) abertos a todas as classes sociais, animadas pelas bandas de música” (Sousa, 2017, p. 13).

Isto culminou na presença das bandas em quase todos os distritos portugueses no final do século XIX, levando músicos profissionais para essas regiões e estimulando a atividade musical amadora.

André Granjo defende que:

As Bandas são, por um lado, instituições de carácter popular, funcional, às vezes militares (...), têm uma prática musical assente na leitura de notação musical, pressupõe um ensino mais ou menos formal da música e de um instrumento musical, tocam obras de grandes autores da tradição musical ocidental e regem-se por padrões de qualidade e perfeição que fazem mais sentido no âmbito da música erudita. (Sousa, 2017, p. vi)

É nesta realidade que aparece a Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA) em 1984, fundada pelo professor Armindo Ferreira com o apoio da Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis. Nos primeiros anos da AMOA, o corpo discente, na sua maioria, tinha ligações com as bandas filarmónicas do concelho.

À luz desta informação, é possível inferir que a AMOA apareceu como uma consequência natural do crescente interesse pela tradição filarmónica e por um ensino de música mais estruturado e centralizado que apoiasse e complementasse a prática pedagógica das bandas filarmónicas do concelho.

Em 1986, o Ministério da Educação e Cultura concedeu à AMOA autorização provisória de funcionamento, assim como paralelismo pedagógico dos cursos básicos e secundário. Em 2003 foi concedida, pelo mesmo ministério, a autorização definitiva de funcionamento, nos termos do n.º 5 do Art.º 28.º do Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro e do DL n.º 71/99 de 12 de março.

Em setembro de 2014, a direção pedagógica da AMOA passou a ser um órgão colegial composto por três docentes. Desde então o cargo de diretor pedagógico está ao encargo do professor Manuel Silva.

Desde 2016, a AMOA tem diversificado a sua oferta formativa, “passando pelo pré-escolar, iniciação, cursos livres, cursos secundários, Rockschooll, música tradicional, até aos projetos Algoritmo do Saber e Oficina Criativa.” (AMOA, 2017)

Segundo o *website* da AMOA:

São finalidades da AMOA: Promover o desenvolvimento do ensino especializado através da afirmação da escola e da sua eficácia, autonomia e capacidade de intervenção regional, nacional e comunitária; Proporcionar uma formação artística de qualidade, que permita ao indivíduo ocupar um justo lugar na vida ativa, contribuindo assim para o progresso da sociedade em articulação com os seus interesses, capacidades e a sua vocação; Contribuir para a consciencialização do património músico-cultural português; Promover, fomentar e desenvolver a divulgação do património musical universal através de ações de natureza diversa em permanente articulação com a comunidade; Relacionar-se com entidades congéneres a nível nacional e internacional procurando o frutífero intercâmbio de experiências e pessoas. (AMOA, 2017)

Atualmente, a AMOA proporciona um ensino musical a alunos de todo o concelho de Oliveira de Azeméis e de alguns concelhos vizinhos, sendo uma das principais escolas de música da região que oferece a hipótese de ingressar no Ensino Secundário do Ensino Especializado em Música no modo supletivo. É formada por cerca de 580 alunos, dispondo de um corpo docente de cerca de 24 professores.

1.2. Áreas disciplinares de Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como objetivo a “aquisição de competências científicas e pedagógicas, que permitam uma intervenção eficaz na área específica de cada especialização” (ESMAE, 2023). Deste modo, foi necessário observar e lecionar de duas disciplinas: Análise e Técnicas de Composição e Classe de Conjunto. A turma de Classe de Conjunto escolhida para efetuar a PES foi a Orquestra de Cordas. A escolha deveu-se à presença de alunos de ambos os níveis de ensino (básico e secundário) bem como à minha afinidade e interesse por esta formação, resultado da minha prática enquanto violoncelista.

1.2.1. Análise e Técnicas de Composição (ATC)

A disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC) faz parte do plano curricular do ensino secundário do ensino artístico especializado. De acordo com a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM):

Para retirar todo o proveito da aprendizagem de música, é fundamental que seja oferecida ao estudante a possibilidade de conhecer os rudimentos da composição, em consonância com a sua evolução histórica. (...) com a disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC), assumiu-se este compromisso e, a partir da dualidade Análise/Composição, foi desenvolvido o seu programa. (APEM, 2020)

O programa curricular desta disciplina organiza os seus conteúdos de forma cronológica pelos três anos do ensino secundário. No 10º ano, aborda-se a música medieval e renascentista, no 11º ano, explora-se a música tonal dos períodos barroco, clássico e romântico e, no 12º ano estuda-se a música do século XX.

É importante salientar que a disciplina de ATC apenas faz sentido quando articulada com as disciplinas de Formação Musical e História da Música. A interdisciplinaridade nestas áreas é de extrema importância, uma vez que os seus conteúdos são complementares. Não é possível analisar profundamente uma obra sem se entender a sua linguagem musical nem o seu enquadramento histórico. De igual forma, não é possível compreender um período musical sem perceber o desenvolvimento da

linguagem dos seus compositores, assim como não é possível apreender significativamente os conceitos musicais (ex. conceitos harmónicos) sem a capacidade de enquadrar o seu contexto musical.

Na AMOA, atualmente, a disciplina de História da Música não consta na oferta formativa do ensino secundário. Deste modo, o contexto histórico e cultural é efetuado na aula de ATC aquando do ensino de um novo período histórico.

1.2.2. Orquestra de Cordas

(...) co-performer empathy is an essential feature for expert ensemble musicians' optimal performance experiences. It is based upon a pre-requisite condition of a shared approach to musical interpretation and to working together. It is, at least sometimes, characterized by a special connection between players, and is likely to involve a degree of cognitive perspective-taking, through an intentional awareness of one's colleagues on a musical and a practical level. (Waddington, 2013, p. 336)

A prática de fazer música em conjunto é uma das experiências mais naturais e fundamentais para um músico. Quando uma pessoa inicia o seu percurso na música, o seu objetivo principal é ser capaz de tocar o seu instrumento, seja para o público ou para si mesma. É neste momento que o músico, no caso o aluno, tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas que frequenta e de demonstrar o seu progresso. A atividade orquestral surge como uma das formas mais acessíveis e gratificantes de concretizar esse objetivo.

Segundo Waddington (2013), *“Optimal experiences of performance are important and desirable. In ensemble playing, these experiences are influenced by a connection between players.”* Tendo em conta esta afirmação, a satisfação derivada da prática musical conjunta é importante, podendo motivar os alunos quando bem-sucedida e criar empatia e união entre os músicos que participam no grupo.

Para além dos benefícios socio-afetivos que a prática musical conjunta tem nos seus intervenientes, é importante referir a relevância que tem no desenvolvimento técnico e musical do aluno. Nestes grupos, que normalmente são criados de modo a proporcionar a experiência musical ao maior número de estudantes possível, estes são de diferentes

graus, idades e níveis. Esta interação tende a promover a aprendizagem colaborativa entre alunos, que resulta na influência dos que têm menos conhecimentos pelos colegas mais capazes que, por sua vez resulta na melhoria da sua prática. A gratificação resultante de apresentações bem-sucedidas também aumenta a motivação dos alunos, criando assim, um desenvolvimento em grupo dos intervenientes.

Conforme mencionado anteriormente, a disciplina de Classe de Conjunto definida para a PES foi Orquestra de Cordas. Esta disciplina é formada por alunos entre o 3º grau e o 8º grau dos ensinos articulado e supletivo de música. O corpo docente desta disciplina, para além do maestro, é compreendido pelos professores dos instrumentos de corda, cujo objetivo é dar apoio aos seus alunos e responder às suas dúvidas ao longo das aulas.

A orquestra de cordas existe principalmente para possibilitar e promover a prática musical em conjunto, permitindo que um número maior de alunos participe de atividades musicais coletivas. Através dessa experiência, os músicos aprendem não só a tocar individualmente, mas também a interagir com outros músicos, compreendendo a importância do trabalho coletivo, da harmonia e da sincronia. Além disso, a orquestra oferece um espaço onde os alunos podem experimentar o som coletivo, desenvolvendo competências como a escuta atenta e a capacidade de ajustar seu desempenho ao grupo.

A prática musical conjunta, como a realizada em orquestra, tem um valor social significativo, pois promove a aprendizagem colaborativa. Os músicos mais experientes podem ajudar os menos experientes, criando uma dinâmica onde os "melhores" contribuem para o desenvolvimento dos "piores", gerando um ambiente de crescimento mútuo. A experiência de tocar em conjunto ensina também o respeito pelos outros, a paciência e a habilidade de trabalhar em equipe, aspetos fundamentais tanto no âmbito musical quanto na vida cotidiana.

A aprendizagem em contextos de prática musical conjunta, como nas orquestras de cordas, muitas vezes ocorre de forma informal. Isso significa que, além do conteúdo formal aprendido em sala de aula, os alunos absorvem conhecimentos através da experiência prática e das interações com seus colegas e maestros.

1.3. Observação das aulas

Observation is one of the most important research methods in social sciences and at the same time one of the most diverse. The term includes several types, techniques, and approaches, which may be difficult to compare in terms of enactment and anticipated results; the choice must be adapted to the research problem and the scientific context. As a matter of fact, observation may be regarded as the basis of everyday social life for most people; we are diligent observers of behaviors and of the material surroundings.
(Ciesielska et al., 2018, p. 33)

De acordo com Ciesielska et al. (2018) existem várias formas de observar um fenómeno: observação participante, observação não-participante e observação indireta. Na observação participante, o observador procura imergir-se na cultura que procura observar, tipicamente por longos períodos de tempo, de forma a obter uma compreensão interna da mesma. Na observação não-participante, o observador procura um entendimento do contexto, as relações e as interações sem ter envolvimento na interação observada. Na observação indireta, o observador baseia-se em observações de outros, assim como documentos existentes acerca do que pretende observar.

Partindo destes conceitos, considero que a observação realizada se enquadra nos conceitos de observação participante e de observação não-participante, dependendo da disciplina em questão.

1.3.1. Análise e Técnicas de Composição (ATC)

A turma observada foi o 8º grau do ensino supletivo, composta por 13 alunos de vários instrumentos (piano, cordas, metais, madeiras e percussão). As aulas desta disciplina têm a duração de 3 blocos de 45 minutos, resultando num total de 2 horas e 15 minutos de aula com um pequeno intervalo de 5 minutos a meio.

A turma demonstrou-se muito animada e simpática ao longo do ano, com boas relações entre os alunos e com os professores. Dito isto, a turma revelou-se faladora, provavelmente devido ao cansaço e *stress* das exigências escolares. Na maior parte das aulas havia alunos a faltar devido a trabalhos e avaliações escolares.

Nesta turma, coexistiam níveis diferentes de proficiência musical. Alguns alunos, devido ao seu contexto, tiveram maior contacto com música erudita ao longo das suas vidas, que resultou numa maior facilidade de aquisição e aplicação de conhecimentos musicais. Estes alunos apresentavam maior motivação para as atividades desenvolvidas.

A maioria dos alunos desta turma pertenciam a bandas de música do concelho e começaram a sua aprendizagem musical em idades mais precoces. Consequentemente, tiveram mais oportunidades de tocar em público. Estes alunos tinham níveis mais elevados de autoconfiança na sua prática musical. Desta forma, observei uma diferença de autoconfiança significativa entre os alunos de instrumentos de sopros e percussão (mais autoconfiantes) e os de teclas e cordas (menos autoconfiantes).

Algo que me chamou positivamente a atenção foi a relação da professora Sara Almeida com os seus alunos. Ela demonstrou empatia e disponibilidade constantes, o que lhe valeu o respeito da turma. Uma das estratégias adotadas para facilitar a comunicação e a partilha de materiais foi a criação de um grupo no *WhatsApp* destinado à comunicação com a turma. Como fui adicionada a esse grupo, pude observar a eficiência na comunicação entre a professora e os alunos, que utilizavam o espaço para decidir, de forma colaborativa, a melhor abordagem para as avaliações, assim como avisar prontamente sobre imprevistos que pudessem impactar o normal funcionamento das aulas (ex. ausências).

Ao longo de todo o ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar as aprendizagens dessa turma, que abrangeram conteúdos programáticos desde o final do Classicismo até o Serialismo Dodecafônico.

As aulas compreendiam momentos teóricos de análise e momentos práticos de aplicação das técnicas de composição. Na primeira parte da aula era efetuada a introdução ou revisão de conceitos suportada pela análise de excertos musicais, enquanto que, no restante tempo de aula eram desenvolvidos trabalhos de composição para avaliação.

Durante as aulas, a análise das obras era realizada com base em partituras e na audição de CDs fornecidos pela professora. No entanto, é importante salientar que, devido à proximidade e insuficiente isolamento sonoro das salas onde ocorriam aulas

de instrumento, frequentemente havia dificuldades em ouvir com clareza os exemplos musicais analisados.

Na parte prática das aulas, os alunos eram incentivados a utilizar os seus computadores pessoais, com o intuito de poderem realizar os seus trabalhos individuais de composição em *softwares* como o *Musescore*, embora também pudessem optar por os realizar em papel. Enquanto os alunos desenvolviam estes trabalhos, a professora circulava pela sala para acompanhar o progresso de cada um, oferecendo orientação e suporte sempre que necessário.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tive a oportunidade de participar regularmente neste acompanhamento, observando e auxiliando os alunos com as suas tarefas.

Considero que o tipo de observação que realizei nesta disciplina se enquadra maioritariamente sob a definição de observação não-participante, uma vez que não desempenhei um papel ativo nas tarefas desenvolvidas nas aulas, limitando-me a analisar as interações e reações entre os alunos e a professora, sem interferir diretamente.

1.3.2. Orquestra de Cordas

Conforme mencionado anteriormente, orquestra de cordas da AMOA é composta por alunos do ensino básico (3º ao 5º grau) e do ensino secundário de música (6º ao 8º grau).

As aulas tinham duração de 90 minutos e, no seu início, os alunos já deviam estar preparados para a afinação e início do ensaio. A afinação seguia o formato tradicional de concerto, no qual o concertino dá a nota de afinação para os restantes afinarem os seus instrumentos. Os professores presentes auxiliavam os alunos mais novos neste processo.

O repertório tocado consistia em peças para orquestra de cordas de vários compositores e estilos. No entanto, era frequente tocar obras que não faziam da literatura conhecida para orquestra de cordas, tocando-se alguns arranjos que nem sempre estavam adaptados ao nível dos alunos. Seria desejável que se explorassem

obras de maior qualidade em termos de orquestração, promovendo o contato dos alunos com música de maior valor artístico.

O nível geral da orquestra, devido à diversidade dos seus membros, começou relativamente baixo. Porém, ao longo do ano letivo, foi possível observar o seu progresso significativo, especialmente no que diz respeito à afinação e qualidade sonora dos alunos. Este progresso pode ser otimizado através de medidas como:

1. Distribuir cuidadosamente os alunos pelos naipes, com alunos mais avançados assumindo o papel de chefes de naipe, criando uma base sólida para apoiar os mais novos e diminuindo a necessidade de presença dos professores em todas as aulas.
2. Escolher repertório musical apropriado, considerando as características e capacidades do grupo.

Com estes pontos em mente, durante a preparação do concerto final de ano da AMOA, voluntariei-me para elaborar os arranjos das peças que seriam tocadas pela orquestra de cordas em conjunto com a orquestra de sopros. Nestes arranjos, procurei ter sempre as capacidades técnicas dos alunos em conta e que a minha escrita estimulasse a prática de escuta ativa por parte dos mesmos.

O ambiente destas aulas era geralmente formal e rígido, embora existissem momentos mais descontraídos e animados. Os momentos mais rígidos ocorriam, na sua maioria, ocorriam devido a erros relacionados com a falta de estudo ou com o desconhecimento ou incumprimento das normas de etiqueta orquestral por parte dos alunos.

Ao longo do ano letivo foram preparados três concertos com a participação da orquestra: o concerto de Natal; um concerto com o artista FF; e o concerto de final de ano da AMOA. Embora essa programação tenha proporcionado uma rica e diversa experiência musical aos alunos, resultou na necessidade de preparação de um grande número de peças num curto espaço de tempo, o que dificultou a realização de um trabalho mais aprofundado e assimilado na preparação do repertório.

No decorrer destas aulas, para além de ter observado a orquestra, participei ativamente enquanto elemento integrante do naipe de violoncelos, oferecendo ajuda aos alunos do naipe sempre que necessário. Essa participação possibilitou uma abordagem de observação participativa, permitindo-me vivenciar e compreender de forma mais profunda as dinâmicas internas do grupo e os desafios, problemas e desequilíbrios enfrentados pelos alunos. O facto de ter estado entre os alunos, resultou em sentimentos de empatia, familiaridade e proximidade dos alunos para comigo, o que tornou as minhas intervenções enquanto maestrina mais fáceis e produtivas.

Capítulo II | Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada teve a duração de um ano letivo nas disciplinas mencionadas anteriormente: Análise e Técnicas de Composição e Orquestra de Cordas. O objetivo da minha PES foi relacioná-la com o meu projeto de intervenção: a audição ativa. Este tema será abordado mais aprofundadamente no Capítulo III.

Neste capítulo, procuro descrever a forma como foram organizadas as minhas intervenções enquanto docente, assim como o plano delineado para cada uma destas intervenções.

2.1. Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

As aulas de ATC que observei e lecionei ao longo da PES ocorreram conforme descrito na tabela abaixo (tabela 1). As tabelas de observação relativas a estas aulas encontram-se no Anexo I.I.

Tabela 1. Estruturação das aulas de ATC

Nº Aula	Data	Observei	Lecionei
1	04.10.2023	X	
2	11.10.2023	X	
3	25.10.2023	X	
4	08.11.2023	X	
5	15.11.2023	X	
6	06.12.2023	X	
7	13.12.2023	X	
8	20.12.2023		X
9	10.01.2024	X	
10	24.01.2024	X	
11	07.02.2024	X	
12	21.02.2024	X	
13	28.02.2024		X

14	06.03.2024	X	
15	13.03.2024	X	
16	10.04.2024	X	
17	17.04.2024	X	X
18	08.05.2024		X
-¹	11.05.2024		X
19	15.05.2024	⁻²	-
20	29.05.2024	X	

As aulas de Orquestra de Cordas que observei e lecionei ao longo da PES ocorreram conforme descrito na tabela abaixo (tabela 2). As tabelas de observação relativas a estas aulas encontram-se no Anexo I.ii.

Tabela 2. Estruturação das aulas de Orquestra de Cordas

Nº Aula	Data	Observei	Lecionei
1	10.10.2023	X	
2	17.10.2023	X	
3	24.10.2023	X	
4	31.10.2023	X	
5	14.11.2023	X	
6	28.11.2023	X	
7	05.12.2023	X	
8	12.12.2023	X	
9	19.12.2023	X	
10	09.01.2024	X	
11	30.01.2024		X
12	06.02.2024	X	X
13	20.02.2024	X	

¹ Aula lecionada à turma de ATC do 11º ano, como forma de substituição da professora Sara que se encontrava ausente nessa data.

² Aula de prova global

14	05.03.2024	X	
15	13.03.2024	X	
16	09.04.2024	X	
17	16.04.2024		X
18	07.05.2024	X	X
19	21.05.2024	X	-
20	28.05.2024	X	
21	04.06.2024		X
22	11.06.2024	X	X

2.2. Aulas Lecionadas

2.2.1. Análise e Técnicas de Composição

Conforme apresentado na tabela 1, tive a oportunidade de lecionar 5 aulas ao longo do ano letivo, o que implicou a abordagem de conteúdos diversos. No entanto, devido à falta de continuidade destas aulas, não foi possível realizar avaliações formais dos alunos.

Aula nº 8 (20.12.2024): Introdução ao Romantismo

A primeira aula lecionada teve como tema a “Introdução ao Romantismo”. Os objetivos principais desta aula foram:

1. Contextualizar historicamente o período romântico (devido à falta de História da Música);
2. Utilizar a audição ativa guiada para analisar excertos de formas musicais características do Romantismo (*Lieder* e Sinfonias) com recurso a tópicos de audição;
3. Utilizar a análise como ponto de partida para descobrir as características típicas do romantismo;

4. Analisar as mesmas obras com recurso à sua partitura de modo a verificar estas características.

De forma resumida, procurei, partindo da escuta ativa, conduzir os alunos através de um desafio auditivo com o objetivo de chegar às características da música romântica e, apenas após este processo, introduzir a análise mais habitual com recurso às partituras dessas mesmas obras.

Os tópicos utilizados para guiar a audição foram: forma; orquestração; âmbito; dinâmicas; técnicas; harmonia; e melodia. O objetivo destes tópicos é de especificar quais as características a que pretendo que os alunos estejam atentos enquanto escutam, uma vez que, caso a instrução fosse simplesmente para descreverem o que ouvem, seria muito vago e, para alunos que não estão treinados a esta prática, muito difícil.

As obras abordadas foram: “*Die Forelle*” de Schubert, “*Das ist ein Flöten und Geigen*” de Schumann e “*Ballade Nº1, op.23*” de Chopin. Apesar do planeamento detalhado, o tempo de aula limitou o conteúdo que pude abordar, não permitindo a análise de outra obra prevista: 4º andamento da Sinfonia nº4 de Brahms.

Como o significado dos poemas nos *lieder* tem um papel fulcral no seu entendimento, as análises destas obras foram realizadas recorrendo à tradução dos mesmos.

Aula nº 13 (28.02.2024): Análise de *lied*

Esta aula focou-se na análise detalhada do *lied* “*Einsamkeit*” de Schubert.

Iniciei a aula com uma revisão dos conteúdos da aula anterior. Os resultados desta revisão foram positivos, o que indica que a turma compreendeu com facilidade os seus conteúdos.

Comecei a análise da obra com a análise do seu poema, questionando a turma sobre o seu significado (“Como se sente o sujeito poético?”, “Onde está?”, “O que faz?”). Após me certificar que os alunos compreenderam o poema, iniciei a análise auditiva guiada da obra.

Os principais tópicos de audição que pedi que os alunos descrevessem foram a forma e as características melódicas e harmónicas que estivessem ligadas ao texto, devido a considerar serem os mais importantes para a peça, uma vez que os restantes são comuns ao estilo do *lied* e estes particulares à obra.

De seguinte, entreguei aos alunos a partitura do *lied* e, em conjunto, procedemos à análise da mesma. Esta análise abordou características mais específicas, nomeadamente questões relacionadas com funções harmónicas e acordes. É importante salientar que, durante a análise com partitura, a escuta ativa está presente uma vez que, sempre que abordamos uma nova parte da obra, ouvíamo-la atentamente. O objetivo desta abordagem é complementar a informação visual com a auditiva e assim, promover um entendimento mais completo e profundo.

Para reforçar a aprendizagem e esclarecer confusões e dúvidas que apareceram ao longo da análise, elaborei um documento com a análise escrita da obra que foi enviado para os alunos juntamente com a partitura anotada (Anexos III.i e III.ii). Este documento surgiu como sugestão da professora Sara com o propósito de disponibilizar aos alunos um exemplo concreto do tipo de análise pedida na prova da disciplina.

Aula nº 17 (17.04.2024)

Nesta aula, introduzi o tema “Música do Século XX” através de uma contextualização histórica dos acontecimentos históricos importantes que influenciaram os movimentos artísticos. Os alunos mostraram-se muito interessados nesta parte da aula.

As obras trabalhadas nesta aula foram “Tristão e Isolda, Ato 1, Cena 5” de Wagner e “Dança dos Adolescentes” da Sagração da Primavera de Stravinsky.

À semelhança das aulas anteriores, introduzi ambas as obras sem partitura, apenas distribuindo a partitura no final da análise auditiva. Ressalvo que procedi à análise de cada uma das obras em ambas vertentes (auditiva e visual) antes de proceder para a obra seguinte. Pedi aos alunos que descobrissem o máximo de características possíveis com recurso aos tópicos de audição guiada. A característica mais facilmente identificada na obra de Wagner foi a utilização de texturas (ex. cromatismos e trémulos). Na de Stravinsky, foram a forma fragmentada da obra e o recurso à composição estratificada utilizada pelo compositor.

Após a distribuição das partituras, procedi à audição com partitura e à ligação das características ouvidas com as características observáveis na partitura. De seguida, começámos a análise visual por partes com o objetivo de analisar a harmonia e as técnicas das obras.

Aula nº 18 (08.05.2024)

Nesta aula introduzi o Serialismo Dodecafónico com recurso a uma apresentação elaborada na plataforma *Canva* (Anexo III.iii). Recorri a este método mais visual de apresentação de aula devido a ser um estilo musical com muitos conceitos, que beneficia de um acompanhamento visual do raciocínio para melhor entendimento dos conceitos mais abstratos, e devido a esta aula ter ocorrido numa fase do ano letivo em que os alunos estão mais cansados e este método capta facilmente a sua atenção.

Neste género musical optei por misturar ambos os tipos de análise, optando por iniciar com a introdução de conceitos e, de seguida, guiar a audição dos alunos para os identificarem na obra. A obra escolhida para este trabalho foi "*Suite for piano*" op. 25 de Schoenberg.

Após esta introdução, apresentei o conceito de Série Dodecafónica nas diferentes formas que a podemos utilizar (original, retrógrada, inversão, inversão retrógrada e rotação).

Prossegui com o conceito de Matriz Dodecafónica, elaborando uma em conjunto com os alunos (Figura 1). A obra de Schoenberg voltou a ser ouvida com e sem partitura. De seguida, mostrei um vídeo com a sua análise da mesma, assim como documentos que explicam a série e matriz utilizadas na sua composição. Optei por mostrar a análise ao invés de analisar a partitura a fundo com os alunos de forma a poder utilizar o restante

tempo de aula para desafiar os alunos a elaborarem um pequeno trabalho composicional com o que aprenderam.

	Original →						← Retrógrada					
Inversão ↓	Sol	Mi	Si	Ré	Sib	Láb	Mib	Lá	Dó	Réb	Fá	Solb
	Sib	Sol	Ré	Fá	Réb	Si	Solb	Dó	Mib	Mi	Láb	Lá
	Mib	Dó	Sol	Sib	Solb	Mi	Si	Fá	Láb	Lá	Réb	Ré
	Dó	Lá	Mi	Sol	Mib	Réb	Láb	Ré	Fá	Solb	Sib	Si
	Mi	Réb	Láb	Si	Sol	Fá	Dó	Solb	Lá	Sib	Ré	Mib
	Solb	Mib	Sib	Réb	Lá	Sol	Ré	Láb	Si	Dó	Mi	Fá
	Si	Láb	Mib	Solb	Ré	Dó	Sol	Réb	Mi	Fá	Lá	Sib
	Fá	Ré	Lá	Dó	Láb	Solb	Réb	Sol	Sib	Si	Mib	Mi
	Ré	Si	Solb	Lá	Fá	Mib	Sib	Mi	Sol	Láb	Dó	Réb
	Réb	Sib	Fá	Láb	Mi	Ré	Lá	Mib	Solb	Sol	Si	Dó
Inversão Retrógrada ↑	Lá	Solb	Réb	Mi	Dó	Sib	Fá	Si	Ré	Mib	Sol	Láb
	Láb	Fá	Dó	Mib	Si	Lá	Mi	Sib	Réb	Ré	Solb	Sol

Figura 1. Matriz desenvolvida em conjunto com os alunos.

Aula 11º ano (11.05.2024)

No dia 11 de maio, devido à professora Sara não estar disponível e não poder lecionar a aula do 11º ano, fiquei encarregue de introduzir o conceito de “Fuga” nesta turma. O documento da apresentação utilizada nesta aula encontra-se no Anexo III.iv.

Comecei por abrir um espaço de diálogo com os alunos sobre o nome deste género e o que isso poderia indicar. Fiz isto como com o intuito de instigar curiosidade e intriga acerca do tópico. De seguida, apresentei e expliquei como utilizar os tópicos de audição e pedi aos alunos que descrevessem tudo o que conseguissem ouvir, por muito insignificante que pudesse ser. A obra que analisamos foi a “Fuga em Dó menor” de Bach.

Depois desta escuta ativa que teve maior sucesso do que esperava inicialmente, mostrei aos alunos um vídeo da mesma obra em que as notas eram representadas por pontos que se movimentavam de acordo com o contorno das várias vozes (partitura

gráfica animada)³. Achei este recurso deveras interessante enquanto um intermédio entre a análise auditiva e a análise visual, sendo que guia e auxilia os alunos na identificação dos contornos melódicos e do contraponto.

Apresentei então os conceitos-base relacionados com a fuga, de modo que compreendessem a sua estrutura. Uma vez que o meu objetivo com esta aula não era efetuar uma análise aprofundada, optei por apresentar um vídeo (Alvira, 2011) com a análise bem organizada, assim como a apresentação da peça “*Ontological Fugue*” de Freddy Wickham, que serviu como um momento mais relaxado e engraçado na aula.

Na segunda parte da aula os alunos iniciaram um trabalho de composição de uma exposição de fuga, para o qual utilizei os primeiros dois compassos da Fuguetta da obra “*Prelude and Fughetta in G minor*” BWV 861a (Figura 2).



Figura 1. Início de exercício de composição de exposição de fuga, retirado de “*Prelude and Fughetta in G minor*” BWV 861a de Bach

2.2.2. Orquestra de Cordas

Nesta disciplina tive a oportunidade de lecionar 6 aulas, trabalhando repertório para três apresentações distintas. Deste modo, não pude decidir quais as atividades a desenvolver com a turma nem o repertório a tocar. Devido à quantidade extensiva de repertório que necessitava de ser preparado em poucos ensaios não havia tempo suficiente para realizar atividades não relacionadas com o repertório.

Aula nº 11 (30.01.2024)

³ <https://www.youtube.com/watch?v=0b93Bkdksek>

Nesta primeira aula, priorizei ambientar-me com a sonoridade da orquestra e perceber ao certo quais os aspetos que necessitariam maior diligência.

Neste sentido, iniciei a aula com alguns exercícios de aquecimento e afinação como o tocar de uma escala simples, começando em unísono e evoluindo para *canon* à distância de terceiras e quintas. Este exercício era realizado com notas longas, sem vibrato, de forma a promover a escuta dos colegas de naipe e dos outros naipes.

As obras que dirigi nesta aula foram “*Origin Story*” de Peter Sciaino, “*Adventure Awaits*” de Evan VanDoren, e “*Kingmaker*” de Peter Sciaino.

Aula nº 12 (06.02.2024)

Esta aula foi dividida em duas partes. Na primeira parte fui eu que dirigi e na segunda parte da aula o professor Miguel esteve a introduzir uma nova peça para o concerto com o cantor FF.

As peças que dirigi foram “*Origin Story*” e “*Adventure Awaits*”, continuando o trabalho a aula anterior. Verifiquei algumas melhorias de uma aula para a outra.

Aula nº 17 (16.04.2024)

Nesta aula dirigi duas obras para o concerto com o FF: “Índios da Meia Praia” de Zeca Afonso e “Saffra” de FF.

Na obra “Índios da Meia Praia” o objetivo foi trabalhar a leitura rítmica, que era relativamente complexa para os alunos devido a alternar constantemente entre compassos $\frac{3}{4}$ e $\frac{6}{8}$.

Na obra “Saffra”, concentrei-me mais no trabalho de afinação e de equilíbrio sonoro, uma vez que o arranjo da orquestra era maioritariamente composto por notas longas em que a afinação era fundamental.

Aula nº 18 (07.05.2024)

Nesta aula dirigi uma nova peça “*Red River Rapids*” de Robert Frost que, conforme o nome indica, tinha ritmos rápidos. Devido a ser aula de leitura à primeira vista, optei por realizar uma leitura geral mais lenta, com algumas paragens. De seguida, segmentei a

peça em várias secções, de modo a corrigir notas, ritmos, dinâmicas e mudanças de andamento.

Ao longo desta aula tive alguma dificuldade com a direção e indicação de entradas, nomeadamente em momentos de contraste. O professor Miguel indicou-me formas de o fazer mais corretamente.

Aulas nº 21 e 22 (04.06.2024 e 11.06.2024)

Nestas últimas aulas que lecionei, o repertório trabalhado tinha como objetivo ser apresentado no concerto de final de ano. Estas obras foram “Valsa nº2” de Schostakovich, “E Depois do Adeus” de Paulo de Carvalho, “Parabéns” e “Viagens de Gulliver” de Bert Appermont.

Para as obras de Schostakovich e Appermont, foi necessária a elaboração de arranjos para orquestra de cordas, uma vez que o objetivo era tocar em conjunto com a orquestra de sopros e não existiam partes para instrumentos de cordas. Decidi voluntariar-me para fazer este trabalho.

Na elaboração destes arranjos foquei-me em utilizar uma escrita clara e idiomática para os instrumentos e níveis dos alunos presentes na orquestra, de forma que as partes se integrassem na sonoridade da orquestra de sopros e promovessem a afinação e sonoridade dos alunos.

Ao longo destas duas aulas trabalhei a leitura e interpretação das peças, promovendo a escuta ativa dos alunos ao sensibilizá-los para as partes que os outros naipes tocam e promover a capacidade de ouvir e tocar simultaneamente. Algumas questões trabalhadas neste âmbito foram o equilíbrio dinâmico entre naipes, coordenação de *pizzicatos* e afinação de notas com trilo.

Capítulo III | Projeto de intervenção

3.1. Tema e questão de Intervenção

Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, perceber as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. Contudo, qualquer uma destas evidências não é suficiente para definir a qualidade dos processos envolvidos nos diferentes domínios de conhecimento que são exigidos a cada um dos seus actores. Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático. Também na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar ou tocar com excelência, compor uma obra polifónica, nem tão-pouco harmonizar 'de ouvido' uma bela canção de Mozart ou improvisar sobre um tema conhecido. (Caspurro, 2006, p. 29)

A música, como todas as outras artes, é baseada numa experiência sensorial. No entanto, ao contrário de outras artes, é a única que se concentra predominantemente no sentido auditivo. A criação musical implica a sua prática, tendo como objetivo ser ouvida e escutada de forma atenta e ativa. Sem o som não pode existir música.

Ainda que este princípio seja maioritariamente aceite pela maioria das pessoas, há quem se esqueça de que a música é um bem criado para o seu consumo e escuta. A percepção musical possui, também, um aspeto visual importante, quer para ouvintes (que podem estar a observar os músicos em palco a tocar) como para performers e estudantes de música (a representação musical na partitura).

No ensino musical, estes dois sentidos também coexistem, havendo métodos de ensino que se focam ora num, ora no outro. Dois exemplos destes métodos são: o Método Suzuki, que se foca maioritariamente em treino auditivo e capacidades performativas, utilizando a audição como base para a leitura musical que ocorre mais tardiamente; e o método mais tradicional, que se foca nas capacidades de leitura

musical, com base no reconhecimento visual de notação musical. (Korenman & Peynircioglu, 2007, pp. 48-49)

Apesar de ser o método mais utilizado, o treino musical com recursos visuais pode não ser necessariamente o mais benéfico para a aprendizagem, podendo revelar-se uma distração à codificação mental do material. Além disso, treino musical sem os recursos visuais pode levar a uma melhor compreensão das sutilezas de uma linguagem musical não-familiar devido a criar uma maior sensibilidade ao estímulo. Os recursos visuais podem criar a ilusão de aprendizagem ao facilitarem a reprodução de sequências musicais longas. Porém impactam a aprendizagem efetiva do material. (Zioga et al., 2020, p. 2254)

Quando lecionamos música devemos ter tudo isto em conta. Devemos ensinar aos alunos que a música, durante a maior parte da história e ainda hoje, tem um propósito prático. Como podemos potenciar esta aprendizagem, se tudo o que é apresentado aos alunos for reduzido a papel e regras? Penso que a resposta seja que não podemos.

Na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC), verifica-se, por vezes, uma tendência para os alunos serem ensinados a analisar e compor, ou melhor dizendo, as regras de analisar e de compor, de uma forma que torna a disciplina demasiado rígida quando deveria ser precisamente o contrário. Para analisar, existem, de facto, regras, cuja importância não deve ser negligenciada. No entanto, o aluno tem de perceber o porquê das mesmas, ser capaz de identificar as suas consequências sonoras e o que ocorre sensorialmente quando as normas não são cumpridas.

No ramo mais prático da disciplina, a prática composicional, é necessária criatividade. É importante que os alunos compreendam como as suas escolhas composicionais influenciam o resultado sonoro. Neste sentido, para além da necessidade de conhecimento teórico é também essencial que o seu “ouvido interior” seja estimulado, e que melhor para tal do que ouvir música?

Deste modo, o foco do meu plano de intervenção é a promoção da Escuta Ativa.

Active listening is an important way to bring about changes in people. Despite the popular notion that listening is a passive approach, clinical and research evidence clearly

shows that sensitive listening is a most effective agent for individual personality change and group development. (Rogers, 1987)

Tendo em conta que a citação acima se refere à importância da escuta ativa nos relacionamentos interpessoais, considero que o seu sentido se mantém verdadeiro quando aplicado ao papel da escuta ativa na prática musical.

Escutar de forma ativa não se limita ao ato de ouvir, indo para além do mesmo em busca da compreensão dos fenómenos que ocorrem no que estamos a escutar, através dum processo consciente, focado e, sobretudo, intencional.

3.2. Metodologia e métodos

Ao longo do percurso educativo de um aluno de música, existem diversas atividades que os professores implementam que visam aprimorar o ouvido do aluno, sendo a capacidade auditiva reconhecida como pedra basilar para ser músico. Porém, estas atividades são, muitas vezes, “relegadas para segundo plano, não lhe sendo atribuída a devida importância” (Borges, 2016, p. 32).

Borges (2016) defende também que muitos dos alunos que afirmam não ter ‘ouvido’ são fruto da “ausência de um treino auditivo e da aplicação de estratégias para promover um correto desenvolvimento da audição” (p.32)

Dito isto, a audição musical deve ser efetuada através de um processo consciente, analítico e com um propósito.

Para se compreender a linguagem musical, é necessário escutar; o que é realmente, “escutar”? O fenómeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designado por audição musical; a sensação auditiva (recepção e codificação e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-a uma vivência. (Wuytack, apud Chagas, 2013, p.28)

Desta forma, as atividades elaboradas em contexto de sala de aula devem permitir o desenvolvimento destas competências, e encaminhar o aluno a criar uma boa prática de escutar.

As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo enquanto docente tiveram o intuito de estabelecer uma ligação intuitiva entre o aluno e a música através da promoção da escuta ativa e atenta, analisando os fenómenos percecionados sob a perspetiva da disciplina de ATC.

Neste sentido foi essencial exercitar a identificação auditiva de elementos constituintes de uma obra musical, nomeadamente os tópicos de audição que apresentei anteriormente: forma; orquestração; âmbito; dinâmicas; técnicas; harmonia; e melodia.

Desta forma, nas aulas lecionadas por mim, procurei sempre ter um ponto de partida auditivo. Procurei que o primeiro contacto dos alunos com as obras a analisar se realizasse através da audição guiada e, somente após a análise auditiva, efetuei uma análise mais tradicional com a partitura, na qual guiei os alunos de forma a encontrarem as características previamente identificadas na audição.

Estes exercícios de análise auditiva e de análise visual partiram sempre de repertório musical pertencente à literatura e relevante para as aprendizagens em questão.

No âmbito da disciplina de orquestra de cordas, conforme mencionei no capítulo anterior, realizei exercícios que promovessem a escuta ativa. Na prática orquestral, especialmente de instrumentos de corda, a existência de um som unificado é essencial, e para isso é necessário que todos os membros da orquestra possuam sensibilidade auditiva e capacidades técnicas.

Alguns destes exercícios consistiram em: escalas em uníssono, canon, e intervalos no início da aula, de modo a promover a integração sonora e a afinação. Relativamente ao repertório executado na disciplina, este foi escolhido pelo professor cooperante, sendo que, quando ensaiei este repertório, procurei incentivar a escuta ativa dos alunos quer das suas partes como das dos restantes naipes, de forma a promover a sensibilidade auditiva.

3.4. Análise e reflexão

Conforme já mencionado, a escuta ativa é um método que promove a aprendizagem sensorial. Trata-se de uma atividade que se torna progressivamente mais simples à medida que treinamos o sentido auditivo para identificar pormenores musicais.

Neste sentido, considero que a escuta ativa é um método que se insere numa perspetiva construtivista da aprendizagem. Esta teoria defende que o processo de aprendizagem ocorre pela construção da compreensão do mundo a partir das experiências vividas. Ou seja, transformamos informações e conhecimentos prévios, bem como vivências atuais, em novos saberes e aprendizagens (Pritchard & Woolard, 2010).

Três psicólogos de destaque no âmbito do construtivismo são Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Albert Bandura (1925-2021).

Para Piaget, um conceito fundamental é o de *schema*, um modelo que representa todo o conhecimento que um indivíduo possui sobre um determinado tópico. Os *schemas* estão organizados por temas ou tópicos. Piaget defende que existem três processos que são basilares para a aprendizagem: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação consiste em reunir e classificar novas informações, adicionando-as ao *schema* correspondente. Quando as novas informações contradizem o conhecimento anterior, ocorre o processo de acomodação, em que o *schema* é alterado de forma a integrar estas novas informações. Após estes processos ocorre o equilíbrio, que corresponde à ausência de contradições nas representações mentais do nosso ambiente.

Com a prática da escuta ativa, pretendo que os alunos assimilem e acomodem informações sensoriais, construindo *schemas* representativos do conhecimento musical. No caso da escuta ativa, o objetivo é criar *schemas* que conjuguem a informação auditiva e a informação visual, procurando uma maior facilidade de compreensão em novas situações. Ao articular a escuta ativa com este conceito de Piaget, é estimulado não apenas o desenvolvimento musical, mas também habilidades

cognitivas como análise, síntese e adaptação, tornando a aprendizagem mais significativa.

Lev Vygotsky enfatiza a interação social como um fator crucial no desenvolvimento cognitivo e intelectual. Vygotsky argumenta que, com o apoio adequado, os alunos conseguem alcançar níveis de desempenho superiores aos que conseguiriam sozinhos. Ele desenvolveu a teoria de *Scaffolding* (andaime) na qual um orientador (ex. professor), auxilia o aluno no processo de aquisição de conhecimento e compreensão de conceitos. As técnicas desta teoria podem ser explicadas pela Figura 3.

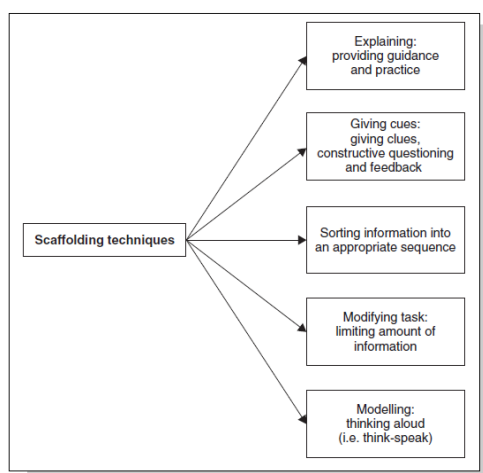


Figura 2. Teoria Scaffolding (Pritchard & Woolard, 2010, p.42)

Nas atividades de escuta ativa aplico os princípios das técnicas de *Scaffolding* de Vygotsky, guiando os alunos ao longo do exercício, oferecendo explicações e pistas para que encontrem as respostas com o máximo de autonomia possível. Após chegarem às respostas, procuro sintetizá-las de forma lógica. Além disso, quando quero alcançar uma conclusão, costumo “pensar em voz alta” para que os alunos acompanhem o raciocínio e cheguem à conclusão junto comigo.

Um exemplo da implementação destas técnicas construtivistas ao longo das aulas que lecionei foi a análise do *lied* “*Einsamkeit*” de Schubert, em que, após a realização da análise auditiva, guio os alunos à identificação das características descobertas na análise visual. Ou seja, a informação da análise visual vai “construir” mais uma camada de conhecimento sobre a informação auditiva pré-existente.

Por sua vez, a teoria construtivista de Bandura conjuga elementos das teorias de Piaget e Vygotsky. Bandura considera a aprendizagem como um processo ativo, assente em conhecimentos prévios, no qual a interação social da aprendizagem desempenha um papel central. Um conceito-chave apresentado por Bandura é o de aprendizagem situada, na qual a aprendizagem ocorre num determinado contexto e cultura, muitas vezes de forma não-intencional. (Pritchard & Woolard, 2010)

O próprio conceito de escuta ativa pode ser sintetizado pela definição de aprendizagem de Bandura: um processo ativo, assente em conhecimentos prévios, em que a socialização tem um papel crucial, seja na relação entre o professor e o aluno, seja no trabalho colaborativo entre os próprios alunos.

A interação entre os alunos durante a prática da escuta ativa é um exemplo, uma vez que, ao trabalharem de forma colaborativa e partilharem as suas ideias e raciocínios, os alunos tendem a melhorar a qualidade dos seus trabalhos, assim como o aproveitamento que retiram do mesmo.

Dito isto, o objetivo da prática de escuta ativa procura transcender os resultados académicos. Relembrando a citação de Caspurro (2006): “Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir.” Por outras palavras, de que serve aprender teoria musical sem a consolidarmos por meio da prática auditiva?

Além disso, através da prática de escuta ativa, procuro fomentar a motivação dos alunos. Segundo a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory) de Deci e Ryan (2000), existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é o desejo de realizar uma atividade pelo prazer, interesse ou satisfação que ela proporciona – o objetivo é a realização da própria atividade. A motivação extrínseca é o desejo de realizar uma atividade de forma a obter uma recompensa ou evitar uma consequência – o objetivo reside fora da atividade.

O tipo de motivação que procuro estimular é a motivação intrínseca. Quero que os meus alunos realizem as atividades pelo prazer que sentem nessa ação e não apenas com o objetivo de alcançarem determinado resultado ou porque são obrigados a tal por

outros. Para que esta motivação se manifeste, Deci e Ryan (2000) afirmam ser necessárias três condições: competência, autonomia e relacionamento.

O sentido de competência desenvolve-se quando o aluno sente que possui uma compreensão adequada sobre determinado assunto. No caso da escuta ativa, a sua prática regular torna-a mais fácil, aumentando o domínio dos alunos nesta área e, conseqüentemente, promovendo o seu sentimento de competência. Uma forma eficaz de alcançar esse objetivo é através da escolha cuidadosa da seqüência dos exercícios propostos à turma. Assim, o ideal é começar com exercícios simples e, à medida que os alunos os dominam, progredir gradualmente para exercícios mais complexos. Preferencialmente, a introdução de exercícios complexos deve ser feita sob a forma de desafios para que os alunos não sintam pressão para o seu sucesso e, conseqüentemente, caso falhem, isso não diminua o seu sentido de competência.

Nas aulas de orquestra, o sentido de competência é estimulado sempre que os alunos percebem que contribuem ativamente para o resultado final que ouvem. Por exemplo, o “prazer da afinação” – um desafio particularmente notável em grupos de cordas – torna-se uma fonte de motivação, incentivando os alunos a repetir essa experiência gratificante.

O sentido de autonomia, por outro lado, aumenta à medida que o indivíduo sente mais controlo sobre as suas ações e decisões. A elaboração de exercícios individuais e a possibilidade de escolher, até certo ponto, os métodos de avaliação são estratégias que permitem aos alunos sentirem-se mais autónomos e capazes de trabalhar de forma independente.

Por sua vez, o sentido de relacionamento é fortalecido pela sensação de pertença dentro do grupo. Esse sentimento pode ser cultivado ao promover momentos de trabalho colaborativo e discussões em grupo. No caso das atividades de escuta ativa, que são realizadas com toda a turma, os momentos de partilha de ideias e teorias proporcionam oportunidades para concordâncias e discordâncias, enriquecendo o sentimento de conexão entre os alunos.

Quando os sentidos de competência, autonomia e relacionamento – conforme propostos por Deci e Ryan (2000) – são atendidos, os alunos tornam-se mais motivados

intrinsecamente. Esse tipo de motivação resulta num maior prazer e interesse no estudo da música.

Conclusão | Reflexão final

Ao longo das observações e da Prática de Ensino Supervisionada que realizei durante este ano letivo, aprendi imenso. Esta experiência permitiu-me experimentar algumas ideias de implementação da escuta ativa no ensino de ATC e Orquestra de Cordas.

Considero que os resultados que obtive foram gratificantes e, ao mesmo tempo que me deram algumas certezas, também instigaram questões sobre as quais procuro refletir e explorar.

De um modo geral, algo que se tornou evidente durante este percurso foi o quão desacostumados os alunos estão relativamente à prática de exercícios meramente auditivos. Tornou-se evidente que sentem dificuldades na expressão e comunicação na descrição do que ouvem. Apesar disto, observei progresso no desempenho dos alunos perante estas atividades quando estas lhes eram impostas.

Desta forma, penso que a escuta ativa deveria de ser uma prática introduzida desde cedo no ensino artístico especializado. O ideal seria introduzi-la na pré-iniciação e na iniciação, períodos coincidentes com o estágio pré-operatório (2 aos 7 anos) e com o estágio das operações concretas (7 aos 11 anos) de Piaget. Nestes estádios, as crianças começam a interpretar as suas experiências sensoriais, a aplicar o pensamento lógico a situações concretas e a classificar e sequenciar objetos e ideias (Wadsworth, 1984).

No entanto, a prática de escuta ativa é importante em todas as faixas etárias e vale a pena ser implementada a qualquer faixa etária.

A escuta ativa deve também ser uma atividade realizada regularmente de forma transversal a várias áreas de formação, de forma a fomentar um hábito ubíquo no seu quotidiano que tem benefícios diversos. Relembrando a citação de (Rogers, 1987):

Active listening is an important way to bring about changes in people. Despite the popular notion that listening is a passive approach, clinical and research evidence clearly shows that sensitive listening is a most effective agent for individual personality change and group development.

Esta citação, em conjunto com a teoria de Vygotsky mencionada no capítulo anterior, realça ainda outro ponto de importância da escuta ativa: a promoção de um ambiente de cooperação dentro do grupo quando confrontados com um desafio comum.

Tive a oportunidade de observar o efeito da colaboração em grupo, em particular na aula lecionada ao 11º ano. No momento em que coloquei o desafio de descreverem auditivamente o que estava a acontecer com a “Fuga em Dó menor” de Bach, alguns dos alunos mostraram desinteresse palpável na realização desta atividade. No entanto, à medida que iam os colegas a participar, ficaram intrigados com este novo processo de análise e alteraram a sua postura, começando a participar, ainda que com alguma reticência.

Atualmente, vivemos numa sociedade polarizada e dividida, em que cada vez mais as pessoas concordam menos umas com as outras, o que promove um estilo de vida individualista. De acordo com Slater (2016) *“We seek more and more privacy, and feel more and more alienated and lonely when we get it. (...) Most important, our encounters with others tend increasingly to be competitive as we search for more privacy.”*

O sentimento de pertença e colaboração estimulado por este tipo de atividades pode tomar, desta forma, um papel crucial nos comportamentos individuais e na capacidade de regulação socio-emocional dos alunos, ao promover empatia e tolerância nas suas relações interpessoais.

Verifiquei ainda que, relativamente à disciplina de ATC, a utilização da escuta ativa estimulou a assimilação e acomodação dos conceitos que ensinei, o que fez com que se mantivessem de forma mais duradoura na memória dos alunos. O único género musical em que senti alguma dificuldade na utilização da abordagem auditiva foi o dodecafonismo/serialismo. Questiono-me se isto não se deverá ao facto de estes estilos de música terem sido compostos com uma abordagem centrada na racionalização musical em vez de estar centrada na experiência resultante. Isto leva-me a ponderar sobre se escuta ativa será um bom mecanismo para a análise deste género. No entanto, este problema também pode resultar da lacuna que é a pouca prática da escuta ativa verificada nos atuais métodos de ensino musical.

Não tendo como intenção negar a importância da parte teórica da música, observamos que o atual sistema de ensino tem um foco grande nesta abordagem. A maioria dos alunos que se sente desmotivado com a aprendizagem musical e que, por vezes desiste, afirma ter dificuldades com a disciplina de Formação Musical, que tende a focar-se na teoria em vez de na prática. Deste modo, questiono-me se uma abordagem mais centrada na experiência sensorial e da aprendizagem em contexto não seria benéfica para colmatar esta problemática. Afinal, a história da música ensina-nos que a teoria tem origem na prática. A notação musical apenas apareceu devido à necessidade de auxiliar a memória dos músicos e de comunicar a mensagem musical através de longas distâncias (temporais e geográficas).

Em relação à disciplina de Orquestra de Cordas, verifiquei que a utilização de estratégias promotoras da escuta ativa teve resultados interessantes. Um exercício que realizava regularmente era tentar sensibilizar os músicos para a sua função dentro do Todo da orquestra em determinados momentos. Questões como “Quem tem a melodia no compasso x?”, “A melodia do instrumento y tem função de melodia ou acompanhamento?” ou “O que é que o instrumento y está a fazer no compasso x?”, revelaram-se essenciais para este trabalho. Este método também impactou a afinação da orquestra, que teve momentos em que melhorou.

Outra melhoria que observei na orquestra ocorreu quando tocaram os arranjos que realizei. Conforme mencionado anteriormente, elaborei os arranjos com as capacidades e dificuldades dos alunos em mente, assim como com uma escrita idiomática para os seus instrumentos. Isto resultou num palpável sentimento interesse e desafio por parte dos alunos, que, devido a conseguirem obter melhores resultados sonoros (competência), ficaram mais motivados.

Deste modo, a colaboração interdisciplinar entre docentes seria algo benéfico para as disciplinas de Classe de Conjunto. Os professores das áreas teóricas (Formação Musical, ATC e História da Música), poderiam contribuir para o sucesso da orquestra. Isto significa que o docente de ATC poderia elaborar arranjos apropriados para as condições específicas do grupo, à semelhança do que fiz, ou até que o professor de Formação Musical poderia ajudar a leitura das peças, facilitando o ensaio do grupo.

Algo que tenho reparado ao longo da minha formação e que observei a nível geral nos alunos da AMOA, foi uma tendência para serem envergonhados e não gostarem de experimentar coisas novas devido ao receio de falhar. Este medo origina da relevância exacerbada que é dada à avaliação sumativa. O foco dos docentes e dos discentes deveria ser o progresso do aluno, não os resultados quantitativos das suas avaliações.

Deste modo, atrevo-me até a ponderar se o erro não deveria ser, porventura, incentivado em vez de evitado. Digo isto porque um aluno apenas progride se tiver a oportunidade segura de errar e ser corrigido. Se um aluno nunca arriscar e errar, como vai descobrir os seus pontos fracos? De igual modo questiono: Se um aluno arriscar e errar, qual é o problema? Ouso afirmar que é preferível arriscar e errar do que nunca arriscar e não saber se seria bem-sucedida.

Uma atividade altamente eficaz para promover a superação do medo e estimular a independência é a prática de exercícios de improvisação, que podem ser realizados de forma livre ou com condições predefinidas. Esses exercícios ajudam a desenvolver a autoconfiança, a capacidade de tomar decisões rápidas e a liberdade de expressão criativa em um ambiente controlado e seguro. Uma técnica particularmente interessante que pode ser aplicada nesse contexto é o *SoundPainting*, criada por Walter Thompson em 1974. Trata-se de um sistema de linguagem de sinais usado para orientar a improvisação em grupo, permitindo que os participantes explorem sua criatividade de maneira estruturada e colaborativa, enquanto aprendem a lidar com o inesperado de forma positiva e construtiva.

Penso que os métodos de ensino atualmente utilizados no ensino musical estão a ser renovados, com cada vez mais docentes a querer inovar a sua prática com atividades fora do comum e mais próximas dos alunos. Considero que este é um caminho que deve continuar, e que eu própria procuro realizar.

É, cada vez mais, necessário os docentes comunicarem com os alunos na realidade destes. Ou seja, se queremos criar uma relação com os alunos, temos de perceber quais são os seus hábitos e gostos. Enquanto docentes, devemos de ir de encontro à realidade dos nossos alunos. Em termos práticos para o ensino de música, isto pode traduzir-se na

utilização de músicas não-eruditas, mais populares, para introduzir conceitos ou realizar atividades.

As ponderações que aqui partilho, originaram do contexto que experienciei, podendo, deste modo, não ser aplicáveis de forma universal. Não creio que exista um modelo único perfeito capaz de resolver todos os problemas que observamos na aprendizagem musical, nem pretendo alegar que a prática escuta ativa tenha essa capacidade. No entanto, tendo em conta as observações que realizei e a experiência que tive, questiono se a sua utilização não seria capaz de diminuir alguns desses problemas.

A interdisciplinaridade das disciplinas teóricas também poderia ser um caminho a explorar na procura de soluções para os problemas que os alunos enfrentam atualmente. Talvez até a sua agregação numa só disciplina presente em todos os anos, ou até a introdução de conceitos comuns fosse útil para este fim. No entanto, isto é uma questão que não procuro responder, apenas procurando suscitar alguma reflexão por parte de quem possa ler este trabalho.

Penso que este tema da escuta ativa ainda tenha muito por explorar, assim como acredito que existe uma pluralidade de abordagens que a possibilitem. Ao longo deste processo procurei realizar o melhor trabalho que consegui e oferecer o melhor ensino que pude aos alunos com que tive a oportunidade de interagir.

Referências Bibliográficas

- Alvira, J. R. (2011). *Analysis of Bach's Fugue BWV 847 in C minor (WTC I)*, teoria.com.
<https://www.teoria.com/en/articles/BWV847/>
- AMOA. (2017). <https://www.amoa.pt/>
- APEM. (2020). *Análise e Técnicas de Composição 12º ano*.
- Borges, C. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Porto.
<http://hdl.handle.net/10400.22/9131>
- Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* Universidade de Aveiro]. Aveiro.
- Chagas, M. (2013). *A aula de educação musical: pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia]. Lisboa.
- Ciesielska, M., Boström, K.W., Öhlander, M. (2018). Observation methods. In M. Ciesielska, Jemielniak, D. (Ed.), *Qualitative methodologies in organization studies* (Vol. II). Palgrave Macmillan.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Regulamento da prática de ensino supervisionada e relatório de estágio, (2023).
- Korenman, L. M., & Peynircioglu, Z. F. (2007). Individual Differences in Learning and Remembering Music: Auditory versus Visual Presentation. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 48-64.
<https://doi.org/10.1177/002242940705500105>
- Pritchard, A., Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. Routledge.
- Rogers, C. R., Farson, E. R. (1987). Active listening. In R. G. Newman, Danzinger, M. A., Cohen, M. (Ed.), *Communicating in business today*. D.C. Health & Company.
- Schütz, A. (1951). Making music together: a study in social relationship. *Social Research*, 18(1), 76-97.

Slater, P. (2016). *The pursuit of loneliness: America's discontent and the search for a new democratic ideal*. Beacon Press.

Sousa, P. M. (2017). *Bandas de música na história da música em Portugal*. Fronteira do Caos Editores.

Waddington, C. (2013). *When it clicks: co-performer empathy in ensemble playing* International Symposium on Performance Science,

Wadsworth, B. J. (1984). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (3 ed.). Longman Inc.

Zioga, I., Harrison, P. M. C., Pearce, M. T., Bhattacharya, J., & Luft, C. D. B. (2020). Auditory but Not Audiovisual Cues Lead to Higher Neural Sensitivity to the Statistical Regularities of an Unfamiliar Musical Style. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 32(12), 2241-2259. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01614

Anexos I: Tabelas de observação

i. Análise e Técnicas de Composição

Disciplina: ATC	Ano/Turma: 12º ano
Nº Aula: 1	Data: 4.10.2023

Registo de Observação:

- Apresentação da estagiária.
- Recapitulação da aula anterior.
- Análise formal do Quarteto de Cordas nº3, op.70 de Haydn
- Diferenças entre Sonata, Concerto e Sinfonia
- Desenvolvimento de trabalho composicional sobre o tema “Selfless” dos *The Strokes*
- Jogo musical de grupo em que professora dá um tema que os alunos devem variar

Disciplina: ATC	Ano/Turma: 12º ano
Nº Aula: 2	Data: 11.10.2024

Registo de Observação:

- Discussão sobre desenvolvimento das PAA.
- Revisão de acorde de 7ª e 6ª Napolitana
- Diálogo sobre método de avaliação.

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 3

Data: 25.10.2024

Registo de Observação:

- Esclarecimento de dúvidas sobre o género de Tema e Variações, em específico nas Variações de Goldberg.
- Análise de “Música para os reais fogos de artifício” de Händel
- Exercícios de construção e identificação do acorde de 6ª Napolitana e dominantes secundárias
- Exercício composicional clássico baseado num encadeamento dado pela professora

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 4

Data: 08.11.2023

Registo de Observação:

- Continuação do exercício composicional da aula anterior

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 5

Data: 15.11.2023

Registo de Observação:

- Avaliação sobre Tema e Variações e encadeamentos

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 6

Data: 06.12.2023

Registo de Observação:

- Entrega e correção da avaliação sobre Tema e Variações e encadeamentos
- Forma Sonata
- Análise de “Sonata em C” de Mozart
- Continuação do trabalho composicional das aulas anteriores

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 7

Data: 13.12.2023

Registo de Observação:

- Acordes de 6ª Aumentada e Dominantes Secundárias
- Conclusão do trabalho composicional
- Exercício de composição de acompanhamento clássico com melodia dada

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 9

Data: 10.01.2024

Registo de Observação:

- Análise harmónica de excerto musical
- Acordes de 6ª Napolitana e 6ª Aumentada
- Exercícios de construção de acordes de 6ª Aumentada em várias tonalidades
- Exercício de composição de acompanhamento com melodia e encadeamento dado

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 10

Data: 24.01.2024

Registo de Observação:

- Entrega e correção das provas de avaliação
- Revisão da Forma Sonata
- Análise da Sonata op.49, nº2 de Beethoven

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 11

Data: 07.02.2024

Registo de Observação:

- Entrega da análise realizada na aula anterior para avaliação
- Acordes de 6ª Aumentada: Suíça e Alemã
- Exercício de harmonização de melodia dada

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 12

Data: 21.02.2024

Registo de Observação:

- Ajuda com bibliografia para PAA.
- O *Lied*, continuação da aula que lecionei.
- Análise de “*Heidenröslein*” de Schubert
- Continuação do exercício da aula anterior

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 14

Data: 06.03.2024

Registo de Observação:

- Preenchimento de ficha de audição: “Messias” de Händel; “Sinfonia Fantástica” de Berlioz
- Discussão dos exercícios para a prova intercalar
- Exercícios de identificação e construção de acordes de 6ªAumentada
- Exercício composicional de acompanhamento para piano da melodia de “Wasserfluth” de Schubert

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 15

Data: 13.03.2024

Registo de Observação:

- Ficha de identificação e construção de acordes de 6ªAumentada
- Conclusão do exercício da aula anterior

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 16

Data: 10.04.2024

Registo de Observação:

- Análise de “Prelúdio de Tristão e Isolda” de Wagner: dissolução da tonalidade
- Correntes do século XX
- Análise de “Praia da Rocha – Suite Algarve” de Eurico Thomaz de Lima
- Preenchimento de ficha de audição: “Lux Aeternam” de Ligeti; “Cidade Eterna” de João Pedro Oliveira; “Sinbad” de Carlo Domeniconi; “Canção da Terra” de Mahler; “Pierrot Lunaire” de Schoenberg

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 19

Data: 15.05.2024

Registo de Observação:

- Prova global de ATC

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 20

Data: 29.05.2024

Registo de Observação:

- Entrega e correção das provas globais
- Autoavaliação
- Ajuda com desenvolvimento de PAA.

ii. Orquestra de Cordas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 1

Data: 10.10.2023

Registo de Observação:

- Apresentação do Projeto de Natal
- “Lacrimosa” de Mozart: 1ª vista
- “Origin Story” de Peter Sciaino: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 2

Data: 17.10.2023

Registo de Observação:

- Diálogo sobre visita de estudo à Casa da Música
- Afinação
- “Kraken” de Evan VanDoren: 1ª vista
- “Two-Horse Open Sleigh” de Gary Fletcher: 1ª vista
- “Ding Dong Merrily on High” popular: 1ª vista
- “Lacrimosa”: estudo de passagens complexas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 3

Data: 24.10.2023

Registo de Observação:

- “Kraken”: dinâmicas e articulações
- “Two-Horse Open Sleigh”: articulação e interpretação
- “Lacrimosa”: interpretação e estudo de passagens complexas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 4

Data: 31.10.2023

Registo de Observação:

- “Lacrimosa”
- “Marcha Fúnebre” de Chopin: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 5

Data: 14.11.2023

Registo de Observação:

- Exercícios de afinação
- Diálogo sobre ensaios para concerto de Natal
- “Kraken”: melhoria significativa de sonoridade, afinação e dinâmicas
- “Two-Horse Open Sleigh”: afinação, sonoridade e dinâmicas
- “Marcha Fúnebre”
- “Deck the Halls”: 1ª vista
- “Ding Dong Merrily on High”
- “Lacrimosa”: avaliação por naipes

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 6

Data: 28.11.2023

Registo de Observação:

- “Marcha Fúnebre”: correção harmónica, afinação, dinâmicas e carácter
- “Lacrimosa”: equilíbrio sonoro
- “We wish you a Merry Christmas”: 1ª vista
- “Christmas Medley”: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 7

Data: 05.12.2023

Registo de Observação:

- 1º ensaio em conjunto com orquestra de sopros
- “Kraken”; “Two Horse Open Sleigh”; “Ding Dong Merrily on High”: junção com orquestra de sopros e dinâmicas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 8

Data: 12.12.2023

Registo de Observação:

- Ensaio com orquestra de sopros e coros
- Obra solo para coro
- “Deck the Halls”
- “We wish you a Merry Christmas”
- “Christmas Medley”

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 9

Data: 19.12.2023

Registo de Observação:

- Visualização da gravação do concerto
- *Feedback* acerca da prestação no concerto

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 10

Data: 09.01.2024

Registo de Observação:

- “Origin Story”: relembrar
- “Unsinkable Farewell” de Josh McInnish: relembrar
- “Kingmaker” de Peter Sciaino: 1ª vista
- “Baroque Bourree” de Gary Fletcher

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 12

Data: 06.02.2024

Registo de Observação:

- “Origin Story”
- “Adventure Awaits”
- “Somos Livres” de Ermelinda Duarte: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 13

Data: 20.02.2024

Registo de Observação:

- Afinação
- “E Depois do Adeus”: 1ª vista
- “Somos Livres”: dinâmicas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 14

Data: 05.03.2024

Registo de Observação:

- Exercícios de afinação
- “Amor a Portugal” de Dulce Pontes: 1ª vista
- “Como é bom esperar alguém” de FF: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 15

Data: 13.03.2024

Registo de Observação:

- “Canção de Embalar” de Zeca Afonso: 1ª vista
- “Venham mais cinco” de Zeca Afonso: 1ª vista
- “Amor a Portugal”: afinação

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 16

Data: 09.04.2024

Registo de Observação:

- “Canção de Embalar”
- “Venham mais cinco”
- “Tourada” de Fernando Tordo: 1ª vista
- “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso: 1ª vista
- “Saffra” de FF: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 18

Data: 07.05.2024

Registo de Observação:

- Exercícios de afinação
- “Red River Rapids” de Robert Frost: 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 19

Data: 21.05.2024

Registo de Observação:

- “Illumination” de David Maslanka (arr. Catarina Costa): 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 20

Data: 28.05.2024

Registo de Observação:

- “Viagens de Gulliver” de Bert Appermont (arr. Catarina Costa): 1ª vista

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 21

Data: 04.06.2024

Registo de Observação:

- “Valsa nº 2” de Schostakovich (arr. Catarina Costa): 1ª vista
- “E Depois do Adeus”: leitura para relembrar

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 22

Data: 11.06.2024

Registo de Observação:

- “Parabéns”: 1ª vista
- “Viagens de Gulliver”: dinâmicas, coordenação de pizzicatos, sonoridade, afinação
- “Venham mais 5”: leitura para relembrar
- “Somos livres”: leitura para relembrar

Anexos II: Documentos de planificação das aulas

i. Análise e Técnicas de Composição

Disciplina: ATC	Ano/Turma: 12º ano
Nº Aula: 8	Data: 20.12.2023
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar historicamente o romantismo • Escutar excertos de formas típicas do Romantismo (Lieder, Sinfonias) • Realizar análise auditiva guiada dos excertos • Utilizar análise como ponto de partida para características típicas do romantismo • Apresentar de partituras das respetivas obras. 	
Conteúdos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Treinar capacidade auditiva • Tentar analisar obras e excertos musicais de forma auditiva. • Comparar com partituras e procurar as características 	
Sequência de Atividades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da aula (5') • Contextualização histórica do Romantismo (10') • Excertos e análises (110') • Questões/Dúvidas (10') 	

Disciplina: ATC	Ano/Turma: 12º ano
Nº Aula: 13	Data: 28.02.2024
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Rever conteúdos sobre romantismo e suas formas musicais próprias • Analisar texto do <i>lied</i> "Einsamkeit" de Schubert • Analisar <i>lied</i> "Einsamkeit" de Schubert 	

Conteúdos didáticos:

- Treinar capacidade auditiva
 - Tentar analisar obras e excertos musicais de forma auditiva.
 - Analisar *lied* com partitura, atendendo às suas características melódias e harmónicas
-

Sequência de Atividades:

- Apresentação da aula (5')
 - Revisão de conteúdos da aula anterior (10')
 - Análise auditiva (40')
 - Análise com partitura (50')
 - Questões/Dúvidas (10')
-

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 17

Data: 17.04.2024

Objetivos:

- Introdução à Música do século XX
 - Compreender o contexto sociocultural deste período histórico
 - Analisar auditivamente e com partitura obras marcantes deste período: “Tristão e Isolda, Ato 1, Cena 5” de Wagner e “Dança dos Adolescentes” da Sagração da Primavera de Stravinsky
-

Conteúdos didáticos:

- Treinar capacidade auditiva
 - Tentar analisar obras e excertos musicais de forma auditiva.
 - Associar características identificadas auditivamente à análise com partitura
-

Sequência de Atividades:

- Apresentação da aula (5')
 - Contextualização histórica do início do séc. XX (20')
 - Análise da obra de Wagner (10')
 - Análise da obra de Stravinsky (10')
 - Questões/Dúvidas (5')
-

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 12º ano

Nº Aula: 18

Data: 08.05.2024

Objetivos:

- Introdução ao Serialismo Dodecafónico
- Compreender conceito de série dodecafónica e de matriz dodecafónica
- Conseguir elaborar matriz dodecafónica
- Analisar “*Suite for piano*” op. 25 de Schoenberg
- Realizar pequeno trabalho composicional dodecafónico

Conteúdos didáticos:

- Treinar raciocínio musical
- Analisar excertos musicais dodecafónicos
- Desenvolver trabalho dodecafónico

Sequência de Atividades:

- Apresentação da aula (5’)
- Contextualização histórica (10’)
- Dodecafonismo (40’)
- Análise da obra de Schoenberg (25’)
- Questões/Dúvidas (10’)
- Trabalho composicional (45’)

Disciplina: ATC

Ano/Turma: 11º ano

Nº Aula: -

Data: 11.05.2024

Objetivos:

- Introdução à fuga
- Compreender conceitos relacionados com a fuga
- Analisar “Fuga em Dó menor” de Bach
- Realizar pequeno trabalho composicional de exposição de fuga

Conteúdos didáticos:

- Treinar capacidade auditiva
 - Tentar analisar obras e excertos musicais de forma auditiva.
 - Associar características identificadas auditivamente à análise com partitura
 - Desenvolver trabalho composicional
-

Sequência de Atividades:

- Apresentação (5')
- A fuga e seus constituintes (40')
- Análise da “Fuga em Dó menor” de Bach (35')
- Questões/Dúvidas (10')
- Trabalho composicional (45')

ii. Orquestra de Cordas

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 11

Data: 30.01.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
- Ensaiar obras: “*Origin Story*” de Peter Sciaino, “*Adventure Awaits*” de Evan VanDoren, e “*Kingmaker*” de Peter Sciaino

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
- Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
- Desenvolver espírito de grupo

Sequência de Atividades:

- Apresentação (5')
- Exercícios de afinação (10')
- “*Origin Story*” (25')
- “*Adventure Awaits*” (25')
- “*Kingmaker*” (25')

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 12

Data: 06.02.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
- Ensaiar obras: “*Origin Story*” de Peter Sciaino e “*Adventure Awaits*” de Evan VanDoren

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
- Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
- Desenvolver espírito de grupo

Sequência de Atividades:

- Exercícios de afinação (10')
- "Origin Story" (15')
- "Adventure Awaits" (15')

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 17

Data: 16.04.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
- Ensaiar obras: "Índios da Meia Praia" de Zeca Afonso e "Saffra" de FF

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
- Melhorar leitura musical dos alunos
- Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
- Desenvolver espírito de grupo

Sequência de Atividades:

- Exercícios de afinação e equilíbrio sonoro (20')
- "Índios da Meia Praia " (35')
- "Saffra" (35')

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 18

Data: 07.04.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
- Ensaiar obra: "Red River Rapids" de Robert Frost

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
 - Melhorar leitura musical dos alunos
 - Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
 - Desenvolver espírito de grupo
-

Sequência de Atividades:

- Exercícios de afinação e equilíbrio sonoro (20')
- Leitura à primeira vista (20')
- Estudo por secções da obra (50')

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 21

Data: 04.06.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
 - Ensaiar obras: “Valsa nº2” de Schostakovich, “E Depois do Adeus” de Paulo de Carvalho, “Parabéns” e “Viagens de Gulliver” de Bert Appermont.
-

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
 - Melhorar leitura musical dos alunos
 - Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
 - Desenvolver espírito de grupo
-

Sequência de Atividades:

- Exercícios de afinação e equilíbrio sonoro (10')
- “Valsa nº2” (25')
- “E Depois do Adeus” (10')
- “Parabéns” (10')
- “Viagens de Gulliver” (35')

Disciplina: Orquestra de Cordas

Ano/Turma: N/A

Nº Aula: 22

Data: 11.06.2024

Objetivos:

- Melhorar afinação e sonoridade do grupo
- Ensaiar obras: “Valsa nº2” de Schostakovich, “E Depois do Adeus” de Paulo de Carvalho, “Parabéns” e “Viagens de Gulliver” de Bert Appermont.

Conteúdos didáticos:

- Criar hábitos de escuta ativa aplicada à prática musical conjunta
- Melhorar leitura musical dos alunos
- Melhorar desempenho do grupo nas obras definidas
- Desenvolver espírito de grupo

Sequência de Atividades:

- Exercícios de afinação e equilíbrio sonoro (10')
- “Valsa nº2” (25')
- “E Depois do Adeus” (10')
- “Parabéns” (10')
- “Viagens de Gulliver” (35')

Anexos III: Materiais Utilizados em Aula

i. Partitura de "Einsamkeit" de Schubert analisada

94 Tom: Ré^m

XII^a.
Einsamkeit.
(Ursprüngliche Fassung)

Introdução
Langsam.

Singstimme. Como
Wie

Pianoforte. *pp* *sp* *sp*

① *Motivo 1* *Motivo 2*

A

③ *uma nuvem sombria passa na atmosfera luminosa quando no topo das*
ei - ne trü - be Wol - ke durch heit' - re Lüf - te - geht, wenn in der Tan - nen -
aceleração rítmica *harmonia sustentada*

⑫ *pinheiros sopra uma brisa suave: Assim eu sigo meu caminho avançando*
Wip - fel ein mat - tes Lüft - chen weht: so zieh' ich mei - ne Stra - ße da -
unissono *8a*

⑰ *com passos indolentes, Através da vida sozinha e feliz, So-e*
hin mit - trä - gem Fuss, durch hel - les, fro - hes Le - - ben ein -

⑳ *sem se dar conta de ninguém Ah! Como a atmosfera está calma! Ah!*
sam und oh - ne Gruss. Ach, dass die Luft so - ru - hig! ach,
resc. *tremolando* *p* *sp* *armf*

B

F.S. 890. (vii¹) *armf* ↑ I Tom: Dó¹ Ausgegeben 1805.

26 *como o mundo está luminoso!* *Quando as tempestades* 95
dass die Welt so... licht! Als noch die Stür... me

27 *ragiam* **Tom: MiB1** Não me sentia tão... tão desventurado.
tob... ten, war ich so e... lend, so e... lend nicht.

35 **Tom: RéM1**
Ach, dass die Luft so... ru... higt! ach, dass die Welt so... licht!

40 Als noch die Stür... me tob... ten,

43 war ich so e... lend, so e... lend nicht.

F.S.990.
Codetta

ii. Análise escrita de “*Einsamkeit*” de Schubert

Análise de *Einsamkeit* de Schubert

Einsamkeit (“Solidão”) é um *lied* de Schubert que pertence à obra *Winterreise* (“Viagem de Inverno”) compostos sobre poemas de Wilhelm Müller para piano e voz. O seu texto é:

Como uma nuvem sombria
Passa na atmosfera luminosa
Quando no topo dos pinheiros
Sopra uma brisa suave

Assim eu sigo o meu caminho
Avançando com passos indolentes
Através da vida jovial e feliz
Só e sem saudações de ninguém

Ah! Como a atmosfera está calma!
Ah! Como o mundo está luminoso!
Quando as tempestades rugiam
Não me sentia tão desventurado

Este *lied* está dividido em 4 partes, tendo como forma: Introdução (cc.1 a 6) – A (cc. 7 a 22) – B (cc. 22 a 46) – Codetta (cc.46 a 48). A parte A compreende as primeiras duas estrofes do poema e a parte B a terceira estrofe.

Na introdução não existe quadratura, sendo que tem a duração de 6 compassos. No piano começamos com um motivo simples e regular de colcheias divididas pelas duas mãos do pianista (motivo 1 - figura 1) . Neste motivo, quando uma mão toca a outra encontra-se em silêncio e vice-versa. Isto pode ocorrer para retratar a solidão do sujeito poético. A regularidade deste motivo faz com que se sinta a ideia de movimento e passos pesados (“passos indolentes”).

Outro motivo presente na introdução é o motivo 2, que tem um carácter mais *legatto*, com um contraste dinâmico através do *fp*, e com movimento oscilante.

Em termos harmônicos, a introdução é composta por pêndulos entre os acordes Ré m - Mi \flat ° (i - ii°).



Figura 1 - Motivo 1 da introdução



Figura 2 - Motivo 2 da introdução

No compasso 7 inicia-se a parte A. Nesta parte entra a voz com uma melodia oscilante com o maior salto de 4ªP no compasso 7, indo para uma região mais aguda da tessitura vocal na palavra “*Wolke*” (nuvem). Esta melodia repete-se nos 4 compassos seguintes. Na parte do piano continuamos com o motivo 1, sendo que este sofre uma aceleração no final da frase quando a letra diz “*heitere Lüfte geht*” (na atmosfera luminosa). É neste momento, na palavra “luminosa” que aparece pela primeira vez um som sustentado no acompanhamento, através de um movimento arpejado do acorde de Ré menor (i) em que temos a maior abertura intervalar até então, o que reforça o significado textual.

Nos compassos 15-16, 19-20 ocorre, pela primeira vez, variação harmónica através do aparecimento do acorde de V_5^6 que resolve para o i. Estes acordes evidenciam a importância do intervalo de 2ªm, através das várias sensibilizações presentes, marcadas a cor-de-laranja nos respetivos compassos da partitura. A voz, nestes compassos apresenta um âmbito maior, assim como mais movimentações por salto, nomeadamente sob forma de arpejo.

Nos compassos 17-18 e 21-22, em que a letra fala de passos pesados (“indolentes”) e da solidão do poeta (“sem saudações de ninguém”), deixa de existir harmonia, sendo que o piano e a voz se encontram a fazer o mesmo movimento à distância de 8ª/unísono, salientando a solidão mencionada pelo texto.

A parte B, que se inicia no compasso 22, continua o movimento em unísono do piano com o acorde de V^7 que resolve para um trémulo do acorde de Si diminuto com sétima diminuta, quando a letra descreve a atmosfera que é calma. No momento em que a palavra “calma” aparece, este acorde resolve e modela para Dó M. Nesta resolução, mais uma vez está evidente o movimento de 2ªm no baixo (Si \sharp -Dó), assim

como no compasso 25 (Lá \flat - Sol). Neste compasso, este motivo pode ser visto como uma alteração do motivo 2 da introdução (figura 2), que, neste momento em que a voz suspira “Ach”, pode ser interpretado como um suspiro musical devido ao seu movimento descendente e à acentuação da primeira nota. A utilização dos trémulos e das sextinas ocorre como forma de utilizar as suas texturas para recriar sonoramente o universo do autor, ou seja, é uma representação simbólica.

A partir do compasso 28, quando o autor começa a falar em tempestades, o piano apresenta uma movimentação mais marcada de sextinas que vai crescendo em intensidade e alargando em âmbito. Nestes compassos, existe também maior movimentação harmónica, sendo efetuadas várias modelações às tonalidades de Si \flat M e Mi \flat M, voltando à tonalidade inicial de Ré m no compasso 33. Ou seja, temos uma representação das tempestades rítmica e harmónica. Voltamos a observar a importância do intervalo de 2^am nos compassos 28 na movimentação cromática descendente do baixo, assim como nos compassos 30 a 33 na resolução dos acordes V⁷-I $\frac{6}{4}$ e na modelação para Ré m com as notas Sol \sharp -Lá. Observamos nesta secção a utilização que o compositor faz enarmonia como forma de efetuar modelações.

O resto da secção B é uma repetição da primeira parte com ligeiras alterações na harmonia.

Os três últimos compassos podem ser considerados uma pequena Codetta que retoma o motivo da introdução, transmitindo ao ouvinte que o estado do poeta se mantém o mesmo, mesmo após este momento musical.

iii. Apresentação Dodecafonismo

Serialismo Dodecafônico



Introdução

Introdução

- Cromatismo

Introdução

- Cromatismo
- Atonalismo



“Suite for piano” op. 25 - A. Schoenberg (1921)
by Yuja Wang (2022)

Introdução

- Cromatismo
- Atonalismo
- Organização em séries

Introdução

- Cromatismo
- Atonalismo
- Organização em séries



A série

Vamos criar uma série
dodecafónica



Características da série

- *Pitch Vs Pitch class*

Pitch: tom com uma certa frequência

(ex. Lá3 = 440Hz)

Pitch class: grupo de tons com o mesmo nome

(ex. Lá = Lá1; Lá2; Lá3...)



Características da série

- *Pitch Vs Pitch class*

Pitch: tom com uma certa frequência

(ex. Lá3 = 440Hz)

Pitch class: grupo de tons com o mesmo nome

(ex. Lá = Lá1; Lá2; Lá3...)

- Equivalência enarmônica

Dó # = Ré

Formas de utilizar a série

- Original (O)



Formas de utilizar a série

- Original (O)
- Retrógrada (R)



Formas de utilizar a série

- Original (O)
- Retrógrada (R)
- Inversão (I)



Formas de utilizar a série

- Original (O)
- Retrógrada (R)
- Inversão (I)
- Inversão retrógrada (RI)



Formas de utilizar a série

- Original (O)
- Retrógrada (R)
- Inversão (I)
- Inversão retrógrada (RI)
- Rotação (Ro)



Matriz

Tabela para visualizar todas as formas da série

	Original →									← Retrógrada		
Inversão												
↓												
↑												
Inversão Retrógrada												


	Original →									← Retrógrada		
Inversão	Sol	Mi	Si	Ré	Sib	Láb	Mib	Lá	Dó	Réb	Fá	Solb
↓	Sib	Sol	Ré	Fá	Réb	Si	Solb	Dó	Mib	Mi	Láb	Lá
	Mib	Dó	Sol	Sib	Solb	Mi	Si	Fá	Láb	Lá	Réb	Ré
	Dó	Lá	Mi	Sol	Mib	Réb	Láb	Ré	Fá	Solb	Sib	Si
	Mi	Réb	Láb	Si	Sol	Fá	Dó	Solb	Lá	Sib	Ré	Mib
	Solb	Mib	Sib	Réb	Lá	Sol	Ré	Láb	Si	Dó	Mi	Fá
	Si	Láb	Mib	Solb	Ré	Dó	Sol	Réb	Mi	Fá	Lá	Sib
	Fá	Ré	Lá	Dó	Láb	Solb	Réb	Sol	Sib	Si	Mib	Mi
	Ré	Si	Solb	Lá	Fá	Mib	Sib	Mi	Sol	Láb	Dó	Réb
	Réb	Sib	Fá	Láb	Mi	Ré	Lá	Mib	Solb	Sol	Si	Dó
↑	Lá	Solb	Réb	Mi	Dó	Sib	Fá	Si	Ré	Mib	Sol	Láb
Inversão Retrógrada	Láb	Fá	Dó	Mib	Si	Lá	Mi	Sib	Réb	Ré	Solb	Sol



Yuja Wang: Schoenberg Suite for Piano, Op. 25(2022)

Share



Watch on  YouTube


“Suite for piano” op. 25 - A. Schoenberg (1921)
by Yuja Wang (2022)



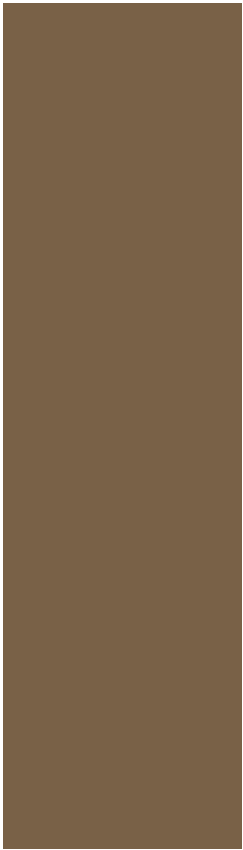
Schoenberg: Suite for Piano, Op.25 (Boffard)

Share

The image shows a page of musical notation for Schoenberg's Suite for Piano, Op. 25. The score is written for piano and includes various performance instructions such as *accel.*, *f*, *ff sfz*, *cresc.*, *etwas langsamer*, and *rit.*. The notation consists of two staves, treble and bass clef, with complex rhythmic patterns and dynamic markings. A red YouTube play button icon is overlaid on the score.

Watch on  YouTube

“Suite for piano” op. 25 - A. Schoenberg (1921)
by Boffard (2022)



↓

	4	5	7	1	6	3	8	2	11	0	9	10	
4	E	F	G	C#	F#	D#	G#	D	B	C	A	Bb	4
3	D#	E	F#	C	F	D	G	C#	A#	B	G#	A	3
1	C#	D	E	A#	D#	C	F	B	G#	A	F#	G	1
7	G	G#	A#	E	A	F#	B	F	D	D#	C	C#	7
2	D	D#	F	B	E	C#	F#	C	A	A#	G	G#	2
5	F	F#	G#	D	G	E	A	D#	C	C#	A#	B	5
0	C	C#	D#	A	D	B	E	A#	G	G#	F	F#	0
6	F#	G	A	D#	G#	F	A#	E	C#	D	B	C	6
9	A	A#	C	F#	B	G#	C#	G	E	F	D	D#	9
8	G#	A	B	F	A#	G	C	F#	D#	E	C#	D	8
11	B	C	D	G#	C#	A#	D#	A	F#	G	E	F	11
10	A#	B	C#	G	C	A	D	G#	F	F#	D#	E	10
	4	5	7	1	6	3	8	2	11	0	9	10	

↑

P
R
I
M
E
S

⇒

⇐

R
E
T
R
O
G
R
A
D
E
S

Como usar serialismo para compôr?

Criar 'harmonia':

- Utilização de várias formas da série em simultâneo em linhas diferentes
- Divisão da série em grupos de 3 (acordes), 4 (tetracordes) ou 6 (herxacordes) e sobrepôr as notas

Trabalho composicional

01

Criar uma
série

02

Desenvolver
a sua matriz

03

Escrever
pequena peça
ao estilo
Dodecafónico

iv. Apresentação Fuga



Fuga

Análise auditiva e teoria



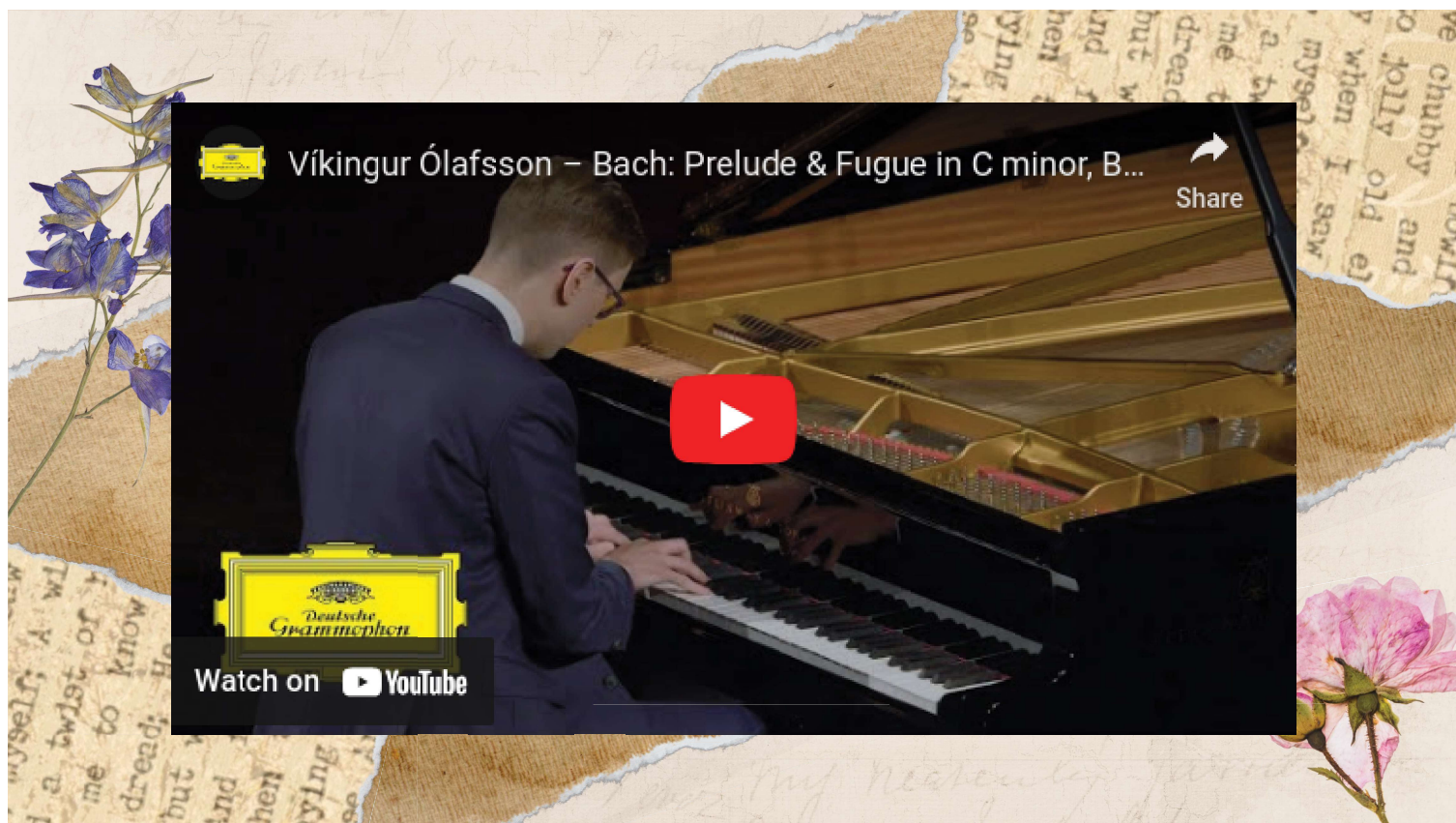
O que é uma fuga?

Análise auditiva

"Fuga em Dó menor" - Bach

Descrevam tudo o que conseguirem ouvir

Forma
Camadas
Textura
Harmonia
Melodia
...



Análise Auditiva



Bach, Fugue in C minor, WTC I, BWV 847

Share



Watch on  YouTube

Definições

Fuga Composição contrapontística com exposições e episódios, com entrada sucessiva de vozes segundo princípio de imitação.

Exposição Secção inicial que engloba, pelo menos, uma apresentação completa do tema.

Definições

Tema Ideia principal da fuga, apresentado isolado no início e reaparecendo ao longo da obra em diferentes tonalidades. Os temas estão separados por episódios.

Resposta Imitação do tema na dominante.
Tonal: há alteração intervalar
Real: imitação rigorosa dos intervalos

Contra-tema Contraponto à primeira resposta que surge na continuação do tema.

Definições

Episódios Passagem de contraponto derivado do tema e contra-tema.
Utiliza sequências

Stretto Ocorre quando a entrada da resposta se efetua antes do tema estar completo, sobrepondo-lhe.
Causa aumento de intensidade, utilizado quando se cresce para um climax.

Coda Surge no final com acréscimo de alguns compassos.

Análise

Exposição

Episódios

Tema

Stretto

Resposta

Coda

Contra-tema

Bach - Fuga BWV 847

subject (1st voice - alto)
sujeto (1ra voz - alto)

tonal answer (2nd voice - soprano)
respuesta tonal (2da voz - soprano)

countersubject 1 (cs1)
contrasujeto 1 (cs1)

exposition
exposición

www.teoria.com

© 2011 J. Rodríguez Alvira



Ontological fugue - the fugue that explains itself.



Share

Ontological Fugue

Moderato ♩ = 90



Sub-ject!

Sub-ject!

Here's the ent-ry of the s

Watch on YouTube

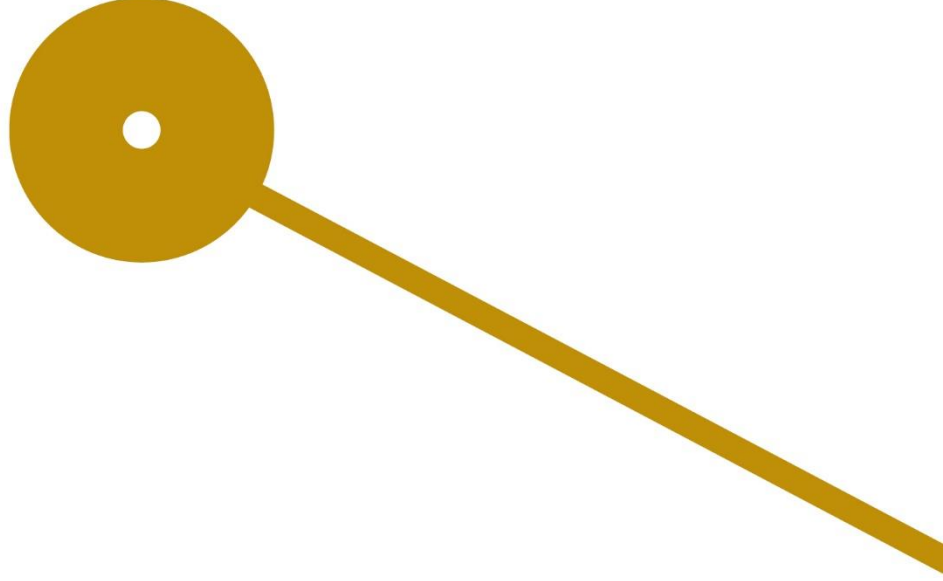
Composição de Exposição



**Thank
you**

**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO



M

**MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA**
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título do trabalho
Nome completo do aluno