



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Ferramentas para aquisição de competências na realização de ditados melódicos

Augusto Jorge Pereira Lino

Orientador

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Coordenador Doutor José Filomeno Martins Raimundo, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho
Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB

Arguente

Doutor José Carlos Godinho
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador

Doutor José Filomeno Martins Raimundo
Professor Coordenador na Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB

Resumo

Este documento é o resultado da conclusão do Mestrado em Ensino de Música – Variante de Formação Musical e Música de Conjunto. Divide-se em duas partes.

A primeira é o relato da Prática de Ensino Supervisionada, feita com duas turmas: uma turma de Formação Musical e outra de Música de Conjunto.

A segunda parte, designada Projeto do Ensino Artístico, é uma investigação sobre “ferramentas para a aquisição de competências na realização de ditados melódicos”.

Estas são algumas das questões orientadoras:

O que está por trás da incapacidade de transcrever o que se ouve?

Até onde vai a responsabilidade do professor?

É possível estabelecer um guia de recursos didáticos para o efeito?

Depois de uma pesquisa sobre estudos e sugestões de vários autores é proposto um guia de recursos didáticos, cujo propósito é fornecer ferramentas de trabalho para o professor, tendo em vista a formação auditiva do aluno e a sua preparação para a realização de ditados melódicos com sucesso.

Palavras chave

Formação auditiva - Ditados melódicos – Ferramentas didáticas – Competências.

Abstract

This document results from the conclusion of Master in Music Education – variant of Musical Training and Set Class. Is divided in two parts.

The first is a report of Supervised Teaching Practice, realized with two classes: one of Musical Training and other of Set Music.

The second part, called Artistic Teaching Project, is a research about “tools for acquisition of skills to taking melodic dictations”.

These were some guiding questions:

What is behind of incapacity to transcribe what is ear?

How far goes the teacher responsibility?

It's possible to provide a teacher resources guide for it?

After a research in studies and suggestions of several authors, we propose a guide of teaching resources, whose intention is to give work tools for the teacher, bearing in mind the aural training of students and his preparation to take melodic dictations successfully.

Keywords

Aural training – Melodic dictations – Teaching resources– Skills.

Índice geral

Resumo	IV
Abstract	V
Índice Geral	VI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	VIII
Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	2
O Conservatório de Caldas da Rainha	4
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	6
2. Música de Conjunto	
2.1 A Formação - Ensemble de Cordas	7
2.2 Na prática	
1º período – Sinfonia em Fá M nº 32: I. Allegro – G. B. Sammartini	8
2º período – 6 Nocturnos KV. 346, W. A. Mozart	9
3º período – Concerto de Piano e Ensemble de Cordas	10
3. Formação Musical	
3.1 Contextualização e caracterização da turma	11
3.2 Relatório da atividade letiva	12
3.2.1 Melodia	13
3.2.2 Ritmo	24
3.2.3 Harmonia	28
Conclusões Finais	30
Anexos	
Anexo 1 - Sinfonia em Fá M nº 32: I. Allegro – G. B. Sammartini	31
Anexo 2 – Nocturnos Kv 346, W. A. Mozart	33
Anexo 3 – Concerto de Piano e Ensemble de Cordas	36
Anexo 4 – Conteúdos Programáticos de Formação Musical	37
Parte II – Projecto do Ensino Artístico: Ferramentas didáticas para a aquisição de competências na realização de ditados melódicos.	39
1. Apresentação	40
1.1 Objetivos	

2. Ditados Melódicos. O que está em causa?	42
2.1 Condições de Trabalho	43
2.2 A utilidade do invisível	44
3. Como devemos ensinar? Estratégias para a aquisição de competências	47
4. Um estudo de caso: <i>da identificação de problemas à construção de ferramentas didáticas.</i>	
4.1 Nota prévia sobre a metodologia	54
4.2 Quando o ritmo é parte do problema	55
4.3 Ditados Melódicos - Observação de défices	57
4.4 Proposta de ferramentas didáticas	59
4.4.1 Competências a desenvolver	59
Nota Final	70
Bibliografia	71

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CC – Classe de Conjunto

cp - Compasso

CCR – Conservatório de Caldas da Rainha

DM – Ditado(s) Melódico(s)

EAE – Ensino Artístico Especializado

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

FM – Formação Musical

MC – Música de Conjunto

Introdução

Este documento resulta dos requisitos inerentes à conclusão do *Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto*.

Está dividido em duas partes: I) Prática de Ensino Supervisionada e II) Projeto do Ensino Artístico.

Na primeira parte está documentada a prática pedagógica do ano letivo 2017/2018 com dois grupos - uma turma de Formação Musical (FM) e um grupo de Música de Conjunto (MC). Em cada um deles se dá conta dos recursos didáticos usados no trabalho realizado.

O relato associado à FM é mais descritivo e pormenorizado, dada a natureza documental do que se pode mostrar fisicamente, enquanto que o trabalho de MC não pode ser documentado da mesma forma. O documento físico é a partitura, e o principal trabalho de melhoria é sensorial e sonoro, por isso intangível no papel.

Importa referir que o autor do documento é quadro do corpo docente do Conservatório de Caldas da Rainha, onde foi realizada esta prática de ensino, que acumula uma experiência superior a uma década de docência, pelo que, o presente relato não constitui um primeiro contacto com a vida de professor.

Na segunda parte é apresentada uma investigação sobre as competências a desenvolver para escrever ditados melódicos.

Após a fundamentação da escolha é apresentada uma pesquisa às fontes bibliográficas que se debruçaram sobre o assunto, para depois se apresentarem algumas propostas didáticas focadas em objetivos específicos. Foram usados alguns exercícios realizados por alunos em aula, como forma de identificar lacunas concretas e construir planos de trabalho em conformidade.

Embora haja um grupo de anexos, o corpo de texto está munido de várias imagens, que visam proporcionar uma compreensão mais imediata do que está em causa.

Consciente de que compreender de forma real a cognição e a perceção são tarefas muito árduas, espero que esta investigação seja um humilde contributo para que um professor de Formação Musical possa refletir sobre as possibilidades e desafios que tem, quando procura ajudar um aluno a transcrever ditados melódicos.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

O Conservatório de Caldas da Rainha

Missão

O CCR é uma escola do Ensino Artístico Especializado e tem como missão qualificar, desenvolver e sensibilizar pessoas na área da Música.

Visão

Consciente de que a Educação Artística é fundamental na vida de uma comunidade, O CCR pretende ser modelo de referência no país.

Valores e Atitudes

O CCR procura que o conjunto de valores de rigor e competência, empenho e dedicação, criatividade e ambição, que integram a filosofia deste Conservatório, nascidos de uma reflexão sobre a essência da Música, faça parte da vida da comunidade escolar:

Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade criativa, como construção do processo artístico, procurando a originalidade;

Proporcionar diversas experiências pedagógicas

Proporcionar o domínio da execução dos instrumentos musicais;

Proporcionar um ensino de qualidade, que permita o desenvolvimento musical e artístico dos alunos;

Orientar o desenvolvimento das capacidades dos alunos na descoberta das suas aptidões, necessidades e interesses;

Incutir nos alunos a auto-responsabilização e a disciplina individual nos estudos;

Valorizar a prática da música, quer individual quer em conjunto;

Incutir bases de superação e de resiliência na conquista dos objetivos;

Criar expectativas e ajudar na construção de vontade de ir mais além;

Incentivar o desenvolvimento pessoal e social;

Realizar concertos e audições com alunos e/ou professores;

Elevar, através do ensino ministrado aos seus alunos, o nível cultural do meio em que se insere;

Fomentar a ligação com a comunidade escolar do concelho;

Reconhecer a importância da esfera familiar no acompanhamento e valorização da ação educativa, através do empenho dos encarregados de educação na formação artística dos seus educandos.

Metodologias e Interdisciplinaridade

Na prossecução dos objetivos procura-se, sempre que possível, a articulação interdisciplinar.

Nesse sentido, desenvolve-se um método próprio e pioneiro, Projeto TuTTi, que parte da necessidade de promover uma aprendizagem integrada da música baseada na interdisciplinaridade, a partir do 1º grau, tendo como objetivos melhorar e aperfeiçoar a leitura individual adaptada ao instrumento e a performance em grupo. Envolve todas as disciplinas do currículo. Em todos os graus é criada uma rede de conteúdos que se trabalha em várias vertentes, nas diferentes disciplinas. Cruzam-se e partilham-se saberes e experiências que enriquecem e harmonizam a aprendizagem. Nas classes de conjunto utiliza-se com regularidade a metodologia de projeto.

Acresce que a interdisciplinaridade praticada no CCR induz, em todos os envolvidos, a procura de uma aprendizagem ativa e contínua e uma cultura do saber constante.

Conteúdos Curriculares

Os programas curriculares, matrizes e critérios de avaliação das provas globais e de admissão, assim como toda a documentação pedagógica relevante, está organizada por departamento curricular, e disponível para consulta. Por opção não constam neste documento por serem objeto de atualizações mais frequentes, não compatíveis com o carácter plurianual do projeto educativo.

No que concerne aos conteúdos curriculares, o CCR oferece planos de estudos e programas de acordo com as exigências definidas em legislação específica pelo Ministério da Educação e Ciência e programas próprios dentro dos critérios legalmente exigidos.

Oferta Educativa

Toda a oferta educativa, bem como os procedimentos para admissão, frequência e avaliação de alunos estão detalhados no Regulamento Interno.

A oferta educativa do CCR inclui: Curso de Iniciação Musical e Instrumental, Curso Básico de Música e Curso Secundário de Música. Os respetivos planos de estudo são de acordo com a legislação em vigor, podendo ser frequentados em regime supletivo ou articulado.

Oferece ainda Música na Primeira infância, nas instalações do CCR e em protocolo com instituições do concelho e Curso Livre de planos próprios. O Curso Livre destina-se a alunos de qualquer idade que poderão frequentar uma ou várias disciplinas.¹

No ano letivo 2017/2018 os 373 alunos a frequentar o CCR estavam divididos da seguinte forma:

¹ In: Projeto Educativo.

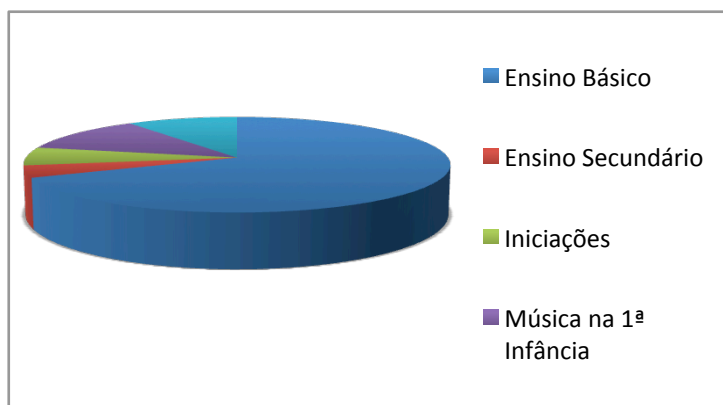


Figura 1 - Distribuição dos alunos pela oferta educativa.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A prática pedagógica de que resulta o presente documento foi desenvolvida em duas áreas – Formação Musical (FM) e Música de Conjunto (MC).

Foi realizada no Conservatório de Caldas da Rainha (CCR), onde sou docente desde 2012, por isso, a experiência aqui relatada não é o resumo de toda a atividade letiva efetiva desenvolvida no presente ano letivo, mas a documentação do trabalho realizado com turmas-chave para a pertinência da Prática de Ensino Supervisionada. Assim sendo, o presente documento reflete o trabalho realizado com duas turmas, relativas às duas áreas de formação, a saber:

- Turma do 8º grau de Formação Musical
- Ensemble de Cordas

Dado que sou professor efetivo no CCR, a escolha poderia cair sobre outras turmas que tinha no horário, mas há razões específicas para a escolha.

No caso da FM, a turma citada foi alvo de investigação no âmbito do Projeto de Ensino Artístico (presente neste relatório), por isso houve grande reflexão sobre procedimentos pedagógicos e materiais didáticos inerentes ao trabalho com os alunos em causa. No caso da MC, a escolha recaiu sobre o Ensemble de Cordas. Poderia optar por relatar a atividade de uma Classe de Conjunto (CC) de 6º ano – experiência pedagógica muito enriquecedora sobretudo ao nível da aprendizagem concreta da evolução de cada instrumento e de como isso implica um cuidado na realização de arranjos por parte do professor de CC, para não escrever notas que não foram aprendidas ou explorar registos ainda não trabalhados na aula de instrumento. Acabo por relatar o trabalho do Ensemble de Cordas, por ser um projeto pioneiro no CCR e que fez um trabalho de grande mérito e visibilidade.

O presente relatório é objetivo e prático. Não se reveste de documentação que não seja a pura prática docente. Não negligencia planos de trabalho nem a consciência dos objetivos a atingir, mas tudo isso é de seguida apresentado da forma como, de facto, foi planeado. Não aplica algumas metodologias defendidas pelas Ciências da Educação, mas procura tornar este relatório o mais verdadeiro possível e consentâneo com a realidade docente, aquela que, efetivamente, faz falta, e se pratica, na vida real.

2. Música de Conjunto

2.1 A Formação - Ensemble de Cordas².

Criado em 2015/2016 é um grupo constituído por todos os alunos do CCR a frequentar o 3º ciclo e secundário, e que estudam violino, violela, violoncelo e contrabaixo. Surgiu com a ambição de promover um contexto performativo de câmara, de sonoridade homogénea e com padrões sonoros consolidados ao longo da história da música. Como a classe de violela terminou em 2017/18 o segundo ano de existência no CCR, só no próximo ano letivo haverá pela primeira vez todos os naipes das cordas friccionadas.

Houve dois grandes desafios pedagógicos no trabalho com esta formação: **1)** o seu equilíbrio sonoro e **2)** a diferença de nível dos seus alunos.

Se todos os alunos elegíveis para frequentar o Ensemble de Cordas fizessem parte dele a formação seria: 6 violinos, 5 violoncelos, 4 contrabaixos. Foi proposto aos alunos e encarregados de educação que 3 destes contrabaixos fizessem a carga horária da CC frequentando a Orquestra Sinfónica e a Orquestra de Sopros (reforçando assim os naipes graves, por haver no CCR total ausência de tubas e trombones nestas formações). Isto implicou para eles, à luz do Plano de Estudos, um acréscimo de 45 minutos de CC, algo a que alunos e encarregados de educação não se opuseram.

Assim, além daqueles três alunos, todos os outros de corda friccionada frequentaram a Orquestra Sinfónica – 90 minutos e o Ensemble de Cordas – 45 minutos. Minorou-se desta forma um dos principais desequilíbrios.

A formação final do Ensemble de Cordas foi:

6 violinos: 2 de 3º grau + 2 de 4º grau + 2 de 8º grau.

5 violoncelos: 3 de 3º grau; 1 de 4º grau; 1 de 5º grau.

1 contrabaixo de 5º grau.

² Os plano de estudos prevêem 45 minutos de Oferta Complementar, que devem ser distribuídos como reforço da FM, CC ou outra disciplina a ser criada. No CCR este tempo é destinado à FM no 2º ciclo e à CC no 3º ciclo e secundário. Como o CCR tem um pólo na vila do Bombarral, há dois Ensembles. Aqui referimo-nos sempre ao que foi constituído pelos alunos de Caldas da Rainha.

2.2 Na prática

1º período - Sinfonia em Fá M n° 32: I. Allegro - G. B. Sammartini (1700-1775)

Objetivos da escolha: teve como objetivo colocar o grupo em contacto imediato com a música erudita escrita para esta formação. Trata-se de uma obra do período galante, escrita em 4 partes (Violinos I & II, Viola e Baixos). Não era tecnicamente difícil para a maioria e é música de grande qualidade didática: pelo sentido frásico da quadratura, pela clareza de forma e textura, bem como pela estrutura rigorosa do ritmo e da afinação clássica.

Dificuldades previstas: desde logo na distribuição das vozes. Na ausência de violas, houve 3 naipes de violinos, o que obrigou à transcrição (não foi uma dificuldade!). Algumas partes mais rápidas ritmicamente nos violinos não seriam possíveis de tocar para todos, por isso na formação dos naipes os alunos de 8º grau dividiram-se em Violino I e Violino II, para garantir que todas as partes seriam tocadas.

A cada aula: desde o início que o grupo gostou da obra e mostrou entusiasmo. Após as primeiras leituras percebeu-se que era possível, mas as maiores dificuldades estariam na afinação, rigor rítmico e carácter estilístico. As primeiras aulas visaram sobretudo colocar as notas no lugar certo com a melhor afinação possível. Numa das aulas o grupo foi dividido: os alunos de 8º grau trabalharam à parte com violinos e “violas” enquanto o professor trabalhou com os baixos. Com o decorrer de cada aula (de apenas 45 minutos por semana) a sonoridade foi aparecendo e foi-se construindo o pretendido: equilíbrio sonoro entre os naipes - por norma havia sempre muito som nos baixos; menos vibrato nos violinos - sobretudo nos alunos de 8º grau que estavam relativamente à vontade com a peça em termos técnicos; um carácter rítmico enérgico e estilisticamente enquadrado; audição de grupo e compreensão da estrutura da obra.

No final o resultado foi satisfatório e teve apresentação pública na Escola Secundário Raul Proença, em Caldas da Rainha, no âmbito da “Festa de Ano Novo”, no dia 13 de Janeiro 2018 às 16h.

2º período - 6 Nocturnos Kv 346, W. A. Mozart (1756-1791)

I. Luci cara, luci belle.

II. Se lontan bem mio tu sei

Objetivos da escolha: a escolha surgiu em resposta a uma colega, que ensaiava estas peças como o Coro de Câmara do CCR, lançando o desafio de as mesmas se fazerem com acompanhamento do Ensemble de Cordas. A ideia era fantástica, foi aceite e havia que transcrever para os instrumentos. Mas uma vez, coube ao responsável pelo Ensemble assegurar essa transcrição.

Dificuldades previstas: havia a vantagem de se ter trabalhado repertório semelhante no primeiro período, mas agora as maiores dificuldades prendiam-se com algumas modulações, que requeriam notas em construções harmónicas menos trabalhadas por alguns alunos, nomeadamente os violoncelos. Juntar com o coro não seria tarefa fácil, pois os grupos ensaiavam em dias diferentes. Acabou por se conseguir uma solução, deslocando os alunos do ensemble a algumas aulas de coro. No dia da apresentação pública houve ainda um ensaio geral alargado.

A cada aula: o entusiasmo dos alunos foi imediato. As dificuldades de afinação foram as mais difíceis de superar. Não se podia facilitar, até porque na maioria do tempo as vozes eram dobradas pelos instrumentos.

No final o resultado foi muito satisfatório e teve apresentação pública na comemoração do 20º aniversário do CCR, num concerto que decorreu no Centro Cultural e de Congressos em Caldas da Rainha, no dia 21 de Março de 2018, às 21h.

3º período - Concerto de Piano e Ensemble de Cordas

Objetivos da escolha: mais uma vez deu resposta a um convite. A Academia de Música *Stella Maris*, de Peniche (que tem alguns colaboradores em comum com o CCR) sugeriu que o Ensemble de Cordas do CCR pudesse acompanhar alunos de piano, tocando obras de Ludovico Einaudi e Yann Tiersen. O convite foi aceite.

Dificuldades previstas: o diretor daquela academia disponibilizou-se para fazer pequenos arranjos para cordas, a 3 vozes: 2 violinos e baixos.

Assim foi e cedo se percebeu que não se poderiam manter as tonalidades originais em algumas peças, de contextos harmónicos e melódicos pouco trabalhados pelas cordas friccionadas no 3º ciclo. Foi o caso das seguintes peças: *Elegy for the Arctic* (Einaudi) e *Nuvole Bianche* (Einaudi) – originais em Fám foram transpostas para Mim; *Primavera* (Einaudi) – original em Dó m foi transposto para Sim; *Tears* (The Daydream) – original em Sibm foi transposto para Lám. Isto não foi problema para o piano porque o instrumento a usar era um teclado eletrónico, e por isso com possibilidade de transposição automática.

Houve também a necessidade de alterar algumas passagens dos arranjos iniciais – tipicamente pianísticas (arpejos rápidos na mão esquerda em 2 ou 3 oitavas), mas que se revelaram muito difíceis para os baixos. Por isso esses movimentos mais rápidos foram substituídos por notas longas. Algumas passagens mais rápidas no violino I foram asseguradas pelo aluno de 8º grau, a solo.

O concerto onde este trabalho foi apresentado decorreu no dia 27 de Junho, às 21h, na Igreja de S. Pedro em Peniche. Esta data era um risco, por estar fora do calendário escolar, mas os alunos assumiram o compromisso e estiveram todos. Foram realizados apenas 3 ensaios com os alunos de piano: dias 13, 20 e 27 de Junho.

A cada aula: “corrigidas” as tonalidades não houve grandes dificuldades técnicas a trabalhar, “apenas” corrigir e melhorar a afinação e a sonoridade. Foi difícil incutir nos alunos o espírito das obras, pois não podíamos ensaiar com os pianistas durante as aulas. Tocando só a parte de cordas, em muitos casos de puro suporte harmónico, os alunos nem sempre conseguiram a melhor sonoridade nem a ambiência desejável, mesmo para o seu nível de estudo. Quando começaram os ensaios com os alunos de piano tudo melhorou substancialmente e o resultado final foi muito satisfatório.

3. Formação Musical

3.1 Contextualização e caracterização da turma.

A turma-objeto para este relato foi uma turma do curso secundário, cujo plano de trabalho serviu também para reflexão no âmbito do Projeto do Ensino Artístico. Por se tratar de uma turma com todos os alunos em regime articulado e a frequentar o 8º grau, além do trabalho inerente ao cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos, houve a preocupação de colmatar lacunas específicas, de modo a que estes alunos pudessem estar nas melhores condições possíveis no momento de realizar provas de acesso ao ensino superior.

Havia um conhecimento prévio dos alunos em causa, pois era o 3º ano consecutivo que professor e alunos trabalhavam juntos. Por isso, as maiores lacunas estavam identificadas: entoar com rigor rítmico e afinação precisa; ler de forma espontânea frases rítmicas, compreendendo a distribuição das figuras rítmicas na métrica em causa; reconhecer intervalos com e sem contexto melódico-harmónico; todo o tipo de transcrição melódica e rítmica (ditados), com particular gravidade nos ditados melódicos.

No CCR o departamento de FM aboliu a obrigatoriedade dos testes de avaliação formais, substituindo-os por registos de aula. Procurou-se desta forma retirar o peso dos momentos de avaliação, muitas vezes vistos pelos alunos como a meta do trabalho realizado, e por isso negligenciando e branqueando a importância do percurso de cada aula e do que aí é conseguido e consolidado. Desta forma os alunos encaram as tarefas de aula de forma mais responsável, pois atribuem sempre importância a cada aula.

As páginas seguintes relatam o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Para os domínios da Harmonia, Melodia e Ritmo³ são identificadas lacunas (em conteúdos já trabalhados) e/ou apresentados os conteúdos a trabalhar; enumeram-se estratégias metodológicas e materiais didáticos usados para cumprir os objetivos programáticos.

³ Consultar conteúdos programáticos em anexo.

3.2 Relatório da atividade letiva

O trabalho foi desenvolvido numa perspetiva anual, pelo que, não foram estabelecidas metas estanques por períodos letivos. Não obstante, procurou-se, naturalmente, que os exercícios tivessem progressividade, aumentando o grau de dificuldade. Por essa razão o planeamento foi feito ao longo do ano letivo, em consequência da observação em aula.

A cada aula (ou grupos de aulas) foram sendo identificadas lacunas e criados objetivos a atingir. De seguida, são apresentados esses objetivos e os materiais didáticos usados.

Os conteúdos programáticos estão apresentados seguindo a organização do programa da disciplina em uso no CCR, o qual pode ser consultado em anexo. Apesar da divisão em 3 grupos: Harmonia, Melodia, Ritmo, há naturalmente objetivos que são transversais, e por isso se misturam também nas opções metodológicas e nos recursos usados que foram usados e que de seguida se explicam.

Optei por não expor todos os exercícios usados ao longo do ano: por ser impossível dada a imaterialidade de alguns; por serem redundantes no que toca à demonstração didática; e porque tornaria este documento de proporções exageradas para o efeito. Assim sendo, a cada passo do relatório vão sendo mostrados exercícios-modelo dos que foram usados, apontando os objetivos da escolha e alocados a cada grupo de conteúdos: Melodia, Ritmo e Harmonia.

3.2.1 Melodia

Entram aqui os conteúdos referentes às leituras solfejadas, ao reconhecimento de intervalos, aos ditados melódicos e à entoação melódica.

Reconhecimento de intervalos: trata-se de uma competência fundamental para a perceção e entoação melódica, pelo que foram realizados exercícios de entoação e reconhecimento de intervalos – com e sem contexto tonal. Dada a escassez do tempo de aula (e por ser uma das principais lacunas identificadas) foi sugerido aos alunos que reforçassem o estudo destas competências em casa, recorrendo não só ao instrumento mas também a aplicações para *smartphone* que ajudam a fazer este trabalho de forma muito autónoma (ex: *The Ear Gym* ou *Perfect Ear*).⁴

Leitura solfejada: o objetivo foi melhorar a leitura nas 4 claves mais usuais – Sol, Fá Dó³ e Dó⁴. Inicialmente em claves isoladas e posteriormente com alternância de claves. Foram usados como principal material didático para o trabalho de aula os recursos a seguir apresentados.

Como forma preparatória foram usadas leituras do livro *Lectures de Notes, de Robert Subeyran – Éditions Choudens*. Tratam-se de leituras sem clave nem dificuldade rítmica, para serem lidas em qualquer clave, com dificuldades progressivas no que respeita aos saltos melódicos. Eis dois exemplos retirados do livro citado:

INTERVALLES de QUINTE
2 lignes supplémentaires



Figura 2 - Leitura solfejada para trabalhar diferentes claves.

⁴ Em abono da verdade deve ser dito que não se verificaram melhorias significativas neste domínio, com os próprios alunos a admitirem pouco empenho nesta tarefa e muito pouco estudo.

GRAND MELANGE
2 lignes supplémentaires



Figura 3 - Leitura solfejada para trabalhar diferentes claves.

Foram também realizadas leituras à primeira vista em várias aulas, e por essa razão, sem grande dificuldade rítmica mas já com alternância de claves. Os recursos usados para este efeito foram os livros de *Leituras Musicais nº 3 e 4*, de José Firmino, por haver vários exemplares na biblioteca do CCR e poderem ser distribuídos de forma rápida na aula pelos alunos. Eis alguns exemplos:



Figura 4 - Leitura solfejada com alternância de claves.

O passo seguinte consistiu em associar a leitura alternada nas 4 claves com dificuldades rítmicas. Foi usado o *Traité pratique du rythme mesuré – vol. I, de Fernand Fontaine – Éditions Henry Lemoine*. Uma vez que os alunos em causa apresentavam também dificuldades na leitura rítmica, não foram escolhidos exercícios com grande número de notas a ler, mas sim exercícios com dificuldades de controle rítmico e distribuição das células no tempo e na métrica. Como prova da pertinência na escolha desta metodologia, face as lacunas descritas, diga-se que foi sempre necessário trabalhar individualmente o ritmo antes de avançar para a leitura das notas. Estes exercícios foram estudados em aula mas também indicados como trabalho de casa para a aula seguinte. Regra geral os alunos cumpriram os objetivos. Eis alguns dos escolhidos:

The image displays three musical exercises, numbered 32, 43, and 89, each presented on three staves. Exercise 32 is in 3/4 time and uses a soprano clef. Exercise 43 is in 3/4 time and uses an alto clef. Exercise 89 is in 6/8 time and uses a bass clef. Each exercise consists of a sequence of rhythmic patterns and notes designed to challenge the student's ability to read and reproduce complex rhythmic structures.

Figura 5 - Leituras solfejadas com dificuldades rítmicas para trabalhar diferentes claves.

Com o mesmo propósito de continuar a melhorar as competências de leitura rítmica por via dos exercícios de solfejo, foram também usados alguns números do livro *25 solfeges elementaires II, de Ivonne Desportes – Éditions Choudens*. Embora se

tratam de exercícios pensados para cantar (de nível superior) foram aqui usados como solfejos “rezados”, por servirem a finalidade já descrita. Eis os escolhidos para o último momento de avaliação:

The musical score consists of ten staves, alternating between treble and bass clefs. The tempo is marked 'Assez lent' with a quarter note equal to 60 (♩ = 60). The piece begins with a 2-measure rest, followed by a melodic line in the treble clef labeled '1a 2^{de} aug.' and 'p'. The second staff, in bass clef, is labeled '1a 4^{te} dim.' and 'mf'. The third staff, in bass clef, is labeled '1a 4^{te} aug.' and 'f'. The fourth staff, in bass clef, is labeled '1a 5^{te} dim.' and 'mf'. The fifth staff, in bass clef, is labeled '1a 5^{te} aug.' and 'mf'. The sixth staff, in bass clef, is labeled '1a 7^o min.' and 'f'. The seventh staff, in bass clef, is labeled '1a 7^o dim.' and 'mf'. The eighth staff, in bass clef, is labeled '1a 6^{te} aug.' and 'f'. The ninth staff, in treble clef, is labeled 'Rit...' and '1a 3^{ce} aug.'. The final staff, in treble clef, is labeled 'dim.' and features a double bar line.

Figura 6 - Leitura solfejada com alternância de claves.



Figura 8 - Ordenação melódica.

Paralelamente, para trabalhar uma compreensão menos codificada pelas notas, mais intuitiva e estrutural, cantaram-se múltiplos fragmentos reforçando sempre a funcionalidade sonora de cada nota na tonalidade. Por acreditar que este método é uma mais valia para a transcrição e leitura melódica, foram realizados vários improvisos cantando o nome dos graus da escala em números. Estes exercícios foram realizados em modo maior e menor. Eis um exemplo:

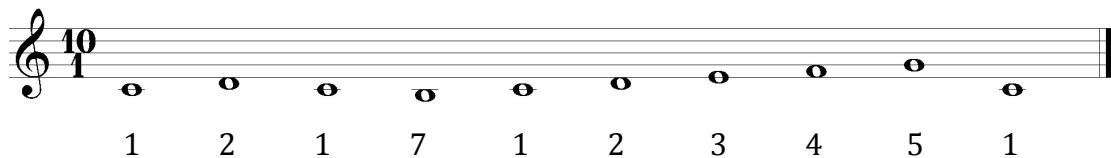


Figura 9 - Entoação da sonoridade dos graus da escala.

Na consecução do exercício anterior, foram feitos exercícios que consistiam em descobrir qual a função da nota inicial de uma canção ou melodia conhecida. Por ex. *Eu fui ao jardim celeste*: ouvindo mentalmente esta canção popular infantil dever-se-ia perceber a organização sonora (escala) e concluir que a melodia começa na 3ª nota de uma escala maior. Por conseguinte, já no âmbito dos ditados melódicos, pôde ser escrita numa tonalidade à escolha.

Não cabem na pertinência deste documento os vários exercícios improvisados e/ou cantados em contextos de aula, mas apresentam-se de seguida alguns dos que responderam a objetivos específicos.

O 1º excerto a ser cantado foi o que se segue. Foi escolhido por se tratar de uma melodia tonal, com saltos tonais intuitivos e com o propósito de entoar uma modulação à dominante. Alguns alunos tiveram dificuldade em cantar sem suporte harmónico, não conseguindo manter a afinação nem a relação tonal entre os sons.



Figura 10 - Entoação melódica com modulação (Mozart).

Figura 13 - Entoação melódica a duas vozes com modulação.

Houve melhorias na entoação de melodias simples e consequências positivas nos ditados melódicos de recorte mais simples.

Da mesma forma intuitiva, improvisada e de reconhecimento auditivo descrita anteriormente, a partir do segundo período letivo trabalhou-se a entoação melódica de recorte modal. Procurou-se inculcar as formas melódicas que identificam cada modo, fazendo-as ouvir e depois pedindo pequenos improvisos melódicos fazendo uso das mesmas. Os alunos perceberam e regra geral identificavam auditivamente, mas tinham dificuldade em entoar, ou por dificuldade de afinação ou por serem constantemente sugestionados pelas resoluções de atracção tonal.

Fizeram-se algumas tentativas de entoação atonal em aula, mas não se conseguiu aprofundar de forma significativa.

Apesar de muitas das lacunas identificadas não terem sido plenamente resolvidas, havia que avaliar segundo os padrões exigidos. Por isso, e ainda que suprimindo as leituras atonais, a avaliação final consistiu em pedir que os alunos preparassem e cantassem os seguintes excertos (além das partituras que se seguem, foi pedido, de F. Schubert e do ciclo *Schöne Mullerin*: Pause⁶).

⁶ Partitura de fácil acesso e por isso ausente por opção.

Dans le style de W. A. MOZART
Andante (♩ = 96)

14 - Étude mélodique 4, de Denis Magnon.

Dans le style de G. FAURÉ
Adagio (♩ = 63)

Figura 15- Étude mélodique 6, de Denis Magnon.

Ditados Melódicos (DM): uma vez mais é insuficiente este relato (ou qualquer outro escrito) para registrar tudo o que foi feito a pensar na aquisição de competências para a realização de DM. No Projeto do Ensino Artístico (parte II) estão de forma mais detalhada as estratégias desenvolvidas neste domínio, pelo que, apenas serão apresentados de seguida alguns dos ditados realizados, com a descrição dos objetivos subjacentes.

Sabendo das dificuldades dos alunos neste domínio começou-se por realizar ditados de relativa facilidade, para desconstruir complexos e preconceitos já existentes na auto-estima dos alunos.

Eis um dos primeiros, com um arpejo de tónica e graus conjuntos. Nem todos conseguiram 100% de assertividade!



Figura 16- Melodia usada para ditado de memorização.

Optou-se também por ditados melódicos já com o ritmo fornecido, para que os alunos se concentrassem apenas nas notas. Segue-se um exemplo construído essencialmente por graus conjuntos e arpejos.

10. Andante du CONCERTO pour Hautbois et orchestre, de J. HAYDN
(Réduction piano)



Figura 17- Ditado rítmico com notas dadas.

Foram pedidas transcrições melódicas de melodias conhecidas e memorizadas (tradicional, pop, infantil...), numa tonalidade à escolha. Desta forma, sem a pressão

da memorização os alunos podem mostrar o real domínio dos DM. E é surpreendente verificar que nem sempre conseguem.

A outra forma usada para transcrever melodias foi ter espaços para preencher, como no exemplo seguinte, construído por mim.

Allegretto Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791)

The musical score is presented in two systems. The first system contains the first four measures. The second system starts at measure 5 and ends with a double bar line. The melody is simple and consists of a few notes, with some measures containing rests for the student to fill in.

Figura 17- Ditado melódica para preenchimento de espaços.

3.2.2 Ritmo

O domínio do ritmo foi exigido por via de ditados puramente rítmicos, a uma ou mais partes; nas leituras rítmicas a uma e duas partes; nas leituras solfejadas e entoadas; nos ditados rítmicos com notas dadas. Claro está que todas as competências se inter-relacionam e, por norma, os défices nas leituras rítmicas limitam a sua descodificação auditiva, em qualquer dos contextos acima descritos.

Leituras rítmicas: face às lacunas já conhecidas, começou-se por recuar um pouco no grau de exigência, de forma a sistematizar a compreensão rítmica de base. Grande parte dos exercícios foram sendo escritos no quadro (não editados), para fazer uso de células específicas e/ou resolver problemas pontualmente observados.

Muito do estudo do ritmo, como já foi referido, foi feito em simultâneo com o trabalho de solfejo. O tratado de ritmo de Fernand Fontaine serviu para estudo do ritmo, da mesma forma que *Elementary training for musicians*, de Paul Hindemith.

Algumas das leituras fornecidas para estudo e apresentação em contexto de avaliação foram as seguintes:

Moderato

4

Andante

(g) 8

6. WINTERREISE
LE VOYAGE D'HIVER

Poème de
W. MÜLLER
(1794-1827)

9. Irrlicht
Feu-follet

F. SCHUBERT
(1797-1828)

① *Langsam*

Piano

5

Voix

In die tief - sten Fel - sen - grün - de lock - te mich ein Irr - licht

8 Piano

② 0:30

V.

hin. Wie ich ei - nen Aus - gang fin - de, liegt nicht schwer mir in dem

P.

12

③ 0:43

V.

Sinn, liegt nicht schwer mir in dem Sinn.

P.

Figura 20 - Ditado rítmico com notas dadas.

1. LE BŒUF SUR LE TOIT

D. MILHAUD
(1892-1974)

① *Animé* (♩ = 126)

Trompette

Violon I

Flûte

13 *Rall.* Hautbois

② 0:18 *Moderato* (♩ = 100)

27

31

Figura 21 - Ditado rítmico com notas dadas.

Paralelamente é exigido nestes exercícios uma consciência tímbrica, para acompanhar e identificar cada uma das vozes.

Ditados rítmicos puros: seguindo a sugestão de Karpinsky (no âmbito do PEA) optamos por realizar ditados rítmicos sempre em contexto musical, associada a uma melodia, por exemplo. No exemplo que se segue foi pedido aos alunos que escrevessem apenas o ritmo.



Figura 22 - Ditado rítmico ouvido com melodia associada.

Uma vez mais, esta opção didática tinha (também) como objetivo subjacente melhorar a competência nos ditados melódicos, por não dissociar o ritmo da sua componente melódica e assim habituar os alunos a não se “distraírem tanto” com o ritmo quando realizam uma transcrição melódica. O mesmo método foi usado para ditados a duas vozes.

3.2.3 Harmonia

Este trabalho foi feito essencialmente ao piano, com os alunos a escutar cadências, acordes e progressões harmónicas. Os conteúdos programáticos especificam os conteúdos a que me refiro. Houve essencialmente quatro metodologias usadas, discriminadas de seguida.

Identificação de acordes de forma isolada: tocados ao piano, com e sem contexto harmónico. Foi pedido para que cantassem determinada nota do acorde (3^a por ex.) ou as notas mais grave e aguda.

Reconhecimento de todas as funções harmónicas no estado fundamental: reconhecidas sobretudo oralmente enquanto eram tocadas pelo professor ao piano; foi também pedido que os alunos cantassem a fundamental da função harmónica em números (I-IV-V) ou notas, quando se sabia de antemão a tonalidade.

Reconhecimento de cadências: sem haver a preocupação de reconhecer toda a progressão, os alunos deveriam apenas identificar a cadência. Desta forma sensorial adquiririam a sonoridade das várias cadências para mais fácil as relacionar com a teoria subjacente.

Identificar progressão harmónica: o máximo que foi possível fazer foi I + IV + V + V⁷ invertidos + escrita do baixo + identificação da cadências. Desta forma, os alunos relacionam vários conceitos em simultâneo e desenvolvem uma escuta mais completa. Foi muito frequente os alunos identificarem bem os graus ou as cadências mas escreverem no baixo notas não correspondentes, e vice versa. Eis um exemplo deste tipo de exercício: o aluno sabe a armação de clave e ouve esta sequência harmónica, identifica a tonalidade, escreve o baixo, identifica as funções tonais e a cadência.

The image shows a musical staff in bass clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The notes are: G2, B-flat2, D3, E-flat3, F3, G3, A3, B-flat3. Below the staff, the corresponding Roman numerals are: i, V₆, i, VI, iv, i₆₋₄, v⁷, I.

Cadência: Picarda

Figura 23 – Ditado de funções tonais com escrita do baixo e identificação de cadência.

O mesmo tipo de raciocínio foi explorado nos ditados melódicos a duas vozes, onde os alunos mostraram défice de relacionar os vários conceitos teóricos e práticos. Para minorar tal facto, recorreu-se a exercícios deste tipo, onde os alunos ouvem as cadências e devem escrever as notas coerentemente, relacionando as competências auditivas com os conhecimentos teóricos (foi necessário rever e reforçar alguns conceitos teóricos, nomeadamente formação de acordes e sua função tonal).

De forma a desenvolver a consciência imediata entre teoria e prática recorreu-se a exercícios como o seguinte, para que rapidamente os alunos pudessem associar cadências, funções tonais e respetivas notas numa tonalidade, com ou sem modulações.

The image shows a musical score for Soprano and Bass. It consists of three systems of music. Each system has a Soprano line (treble clef) and a Bass line (bass clef). The lyrics are in German. Above each system, there are labels for 'Tonalité' and 'Cadence'. The first system is marked with a circled '1'. The second system is marked with a circled '2' and a time signature '0:34'. The third system is marked with a circled '3' and a time signature '0:51'. The lyrics are: 'Brich an, o schö - nes Mor - gen - licht, und laß den Him - mel ta - gen! Du Hir - ten - volk, er - schre - cke nicht, weil dir die En - gel sa - gen: daß die - ses schwa - che Knä - be - lein soll un - ser Trost und Freu - de sein, da - zu den Sa - tan zwin - gen und letz - tlich Frie - den brin - gen.'

Figura 24 - Ditado com preenchimento de espaços, identificação de cadências e modulações.

Não houve progressão que justificasse o trabalho a mais de duas vezes.

Conclusões Finais

Vivem-se grandes mudanças no Ensino Artístico Especializado. Portugal continua a dar ao mundo músicos extraordinários, ao mesmo tempo que os Conservatórios e Academias mudaram o seu paradigma de aluno na última década. Já não são “só” escolas para formar músicos ou para dar grandes competências instrumentais aos que não o queriam ser . Institui-se um modelo de quase massificação, com extraordinários benefícios na formação humana mas muitos riscos para quem decide tarde que quer ser profissional da área. Paralelamente, as condições de trabalho dos professores do ensino artístico sofreram alterações e o Ministério da Educação exige ao Ensino Particular e Cooperativo (que na prática é a quase totalidade da oferta educativa em Portugal!) que tenha nos seus quadros professores com Habilitação Profissional, ao mesmo tempo que não contempla essa despesa nos contratos que celebra com as escolas.

E aquilo que eram professores com experiência de serviço correm agora contra o tempo para adquirir uma habilitação. No meu caso, além das imposições legais, motivou-me a dupla valência do Mestrado da ESART – Formação Musical e Música de Conjunto, sem dúvida uma grande mais valia e um elemento diferenciador no país.

Pelo caminho há sempre novas aprendizagens e reflexões que se revestem de descobertas. Um relatório de estágio pedagógico obriga sempre a tomar consciência de coisas que podem ser ofuscadas pela rotina, e que assim voltam com a força inicial.

Importa ainda referir que, por indisponibilidade horária, não houve nenhuma observação de aula por parte do orientador.

Acredito o esforço de sistematização necessário para a realização deste documento trará benefício que farão de mim um professor mais capaz.

4. Anexos

Anexo I - Sinfonia em Fá M nº 32: I. Allegro - G. B. Sammartini (1700-1775)

Presto

Violino I
Violino II
Viola
Basso

Measures 5-8 of the score. The first system shows measures 5-6 with dynamics *[f]*. The second system shows measures 7-8 with dynamics *[p]* and *p*. The third system shows measures 8-9 with dynamics *[f]* and *[p]*.

Measures 12-24 of the score. The first system shows measures 12-13 with dynamics *[f]* and *f*. The second system shows measures 14-16 with dynamics *[f]* and *[p]*. The third system shows measures 17-19 with dynamics *[f]* and *[p]*. The fourth system shows measures 20-22 with dynamics *[f]* and *[p]*. The fifth system shows measures 23-24 with dynamics *[f]* and *[p]*.

Musical score for piano, measures 29-35. The score is written for four staves: Treble Clef (Right Hand), Bass Clef (Left Hand), and two additional staves (likely for a second system or specific instrument). The key signature is one flat (B-flat). Measure 29 features a complex melodic line in the right hand with many sixteenth notes and slurs. Measure 32 shows a change in dynamics, with a piano (*p*) marking. Measure 35 features a forte (*f*) marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Anexo II - Nocturnos Kv 346, W. A. Mozart (1756-1791)

I. Luci cara, luci belle.

II. Se lontan bem mio tu sei.

I

W. A. Mozart
(1756 - 1791)
K.V. 346

Allegretto

Sopran I
Ihr ge-lieb-ten Au-gen-ster-ne, ach, wie hab-ich euch so-
Lu-ci ca-re, lu-ci bel-le, ca-ri lu-mi-a-ma-te-

Sopran II
Ihr ge-lieb-ten Au-gen-ster-ne, ach, wie hab-ich euch so-
Lu-ci ca-re, lu-ci bel-le, ca-ri lu-mi-a-ma-te-

Baß
Ihr ge-lieb-ten Au-gen-ster-ne, ach, wie hab-ich euch so
Lu-ci ca-re, lu-ci bel-le, ca-ri lu-mi-a-ma-te-

Violine I, II
Allegretto

<Klavier>
f

Violoncello

[4]

ger-ne, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen!
stel-le da-te... cal-ma a que-sta co-re, da-te cal-ma a que-sta co-re.

ger-ne, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen!
stel-le da-te... cal-ma a que-sta co-re, da-te cal-ma a que-sta co-re.

ger-ne, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen, gebt doch Frie-den mei-nem Her-zen!
stel-le da-te... cal-ma a que-sta co-re, da-te cal-ma a que-sta co-re.

[4]

8

Wenn für euch ich Qua - len lei - de, ihr, mein Le - ben, mei - ne Freu - de, fühl ich
Se per voi so - spi - ro e mo - ro i - dol mio, mio bel le - so - ro for - za e

Wenn für euch ich Qua - len lei - de, ihr, mein Le - ben, mei - ne Freu - de, fühl ich
Se per voi so - spi - ro e mo - ro i - dol mio, mio bel le - so - ro for - za e

Wenn für euch ich Qua - len lei - de, ihr, mein Le - ben, mei - ne Freu - de, fühl ich
Se per voi so - spi - ro e mo - ro i - dol mio, mio bel le - so - ro for - za e

12

tief der Lie - be Schmer - zen, fühl ich tief der Lie - be Schmer - zen.
so - lo del Dio d'a - mo - re, for - za e sol del Dio d'a - mo - re.

tief der Lie - be Schmer - zen, fühl ich tief der Lie - be Schmer - zen.
so - lo del Dio d'a - mo - re, for - za e sol del Dio d'a - mo - re.

tief der Lie - be Schmer - zen, fühl ich tief der Lie - be Schmer - zen.
sol del Dio d'a - mo - re, for - za e sol del Dio d'a - mo - re.

II

K. V. 438

Adagio

Sopran I

Bist du fern von mir, mein Le - ben, scheint mir e - wig,
Se lon - tan ben - mio tu se - i son e -

Sopran II

Bist du fern von mir, mein Le - ben, scheint mir e - wig,
Se lon - tan ben - mio tu se - i son u -

Bass

Bist du fern von mir, mein Le - ben, scheint mir e - wig,
Se lon - tan ben mio tu se - i son e - fer - nig.

Violine II, <Klavier> Violoncello

Adagio

4

e - wig je - der Tag, scheint mir e - wig je - der Tag, bist du
fer - ni i di per me, son e - fer - ni i di per me, se lon -

e - wig je der Tag, scheint mir e - wig je - der Tag,
fer - ni i di per me, son e - fer - ni i di per me,

e - wig je - der Tag, scheint mir e - wig je - der Tag, bist du
fer - ni i di per me, son e - fer - ni i di per me, se lon -

8 rit. a tempo 5

fern, mein Le-ben, scheint mir e-wig je-der Tag! Flü-gel sind der-
 fern, mein Le-ben, scheint mir e-wig je-der Tag! Flü-gel sind der-
 fern von mir, scheint mir o-wig je-der Tag! Flü-gel sind der-
 fer-ri-son e-ter-mi-di-per-mal-son mo-men-ti i

13

Zeit ge-ge-ben, wenn bei dir ich wei-len mag, wenn bei dir ich
 Zeit ge-ge-ben, wenn bei dir ich wei-len mag, wenn bei dir ich
 der Zeit ge-ge-ben, wenn bei dir ich wei-len mag, wenn bei dir ich
 i-ter-ni-mie-i i-dol-mio, vi-ci-no a te, i-dol-mio, vi-

17

wei-len mag, ich wei-len mag, ich wei-len mag.
 wei-len mag, ich wei-len mag, ich wei-len mag.
 wei-len mag, ja, wenn bei dir ich wei-len mag, ja, wenn bei dir ich wei-len mag.
 vi-ci-no a te, vi-ci-no a te, vi-ci-no a te, vi-ci-no a te, vi-ci-no a te.

Salomon Peters

11477

Ans Metastasio's „Sirofo per musica“.

Anexo III - Concerto de Piano e Ensemble de Cordas

Programa de sala e cartaz. Foram retirados os nomes dos alunos.

Comptine d'un autre été: l'après midi - Yann Tiersen

La valse d'Amelie - Yann Tiersen

Le Moulin - Yann Tiersen

Tears - The Daydream

River Flows in You - Yiruma

I Giorni - Ludovico Einaudi

Elegy for the Arctic - Ludovico Einaudi

Life - Ludovico Einaudi

Primavera - Ludovico Einaudi

Nuvole Bianche - Ludovico Einaudi

Night - Ludovico Einaudi

Academia de Música "Stella Maris" - Peniche
Academia de Música Estrela do Mar de Peniche

Fundada em 1990 pelo Monsenhor Bastos, a Academia de Música Stella Maris - Peniche, em 2017, é formada como Associação sem fins lucrativos, com a designação oficial de "Academia de Música Estrela do Mar de Peniche". Os alunos variam entre os 3 meses e os 80 anos de idade, distribuídos pelas várias disciplinas e instrumentos. A Disciplina de Piano, orientada pelo Professor Gerardo Rodrigues, conta com mais de 40 alunos, sendo aqui representada por 11.

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR)

O CCR é uma escola de Ensino Especializado da Música, ministrando cursos oficiais regulados pelo Ministério da Educação. A sua oferta educativa abrange também a música na 1ª infância, o jazz e todas as ambições apresentadas por quem pretende aprender música em regime livre.

O CCR foi fundado por Marine Vieira Lino e sucedeu a uma escola particular chamada "Loja da Música" (1991-95). Desde 2008-09 que o Ministério da Educação lhe atribuiu autonomia pedagógica. Possui autorização definitiva de funcionamento e está integrado na Rede Nacional de Escolas do Ensino Especializado da Música.

Ensemble de Cordas do CCR

O Ensemble de Cordas do Conservatório de Caldas da Rainha é uma formação destinada aos alunos do 3º ciclo e curso secundário. Surgiu com a ambição de promover um contexto performativo de câmara, de sonoridade homogênea e com padrões sonoros consolidados ao longo da história da música. É constituído por alunos que estudam Violino, Violela, Violoncelo e Contrabaixo. Está no seu 3º ano de existência e pela primeira vez terá a presença da Violela no próximo ano letivo, ficando assim com todos os naipes das cordas friccionadas. É orientada pelo Professor Augusto Jorge Lino.

A ACADEMIA DE MÚSICA "STELLA MARIS" - PENICHE
E O
CONSERVATÓRIO DAS CALDAS DA RAÍNHA
APRESENTAM

CONCERTO DE PIANO E ENSEMBLE DE CORDAS

QUARTA-FEIRA, 27 DE JUNHO DE 2018, 21:00
IGREJA DE S. PEDRO - PENICHE

YANN TIERSEN
LUDOVICO EINAUDI
YIRUMA

Olá Peniche
Stella Maris Academia de Música
CCR
PARÓQUIA DE PENICHE

NOTA: Não se acrescentam as partituras dos arranjos dado ao seu volume, mas também devido à reclamação de hipotéticos direitos de autor.

Anexo IV - Conteúdos programáticos de Formação Musical.



FORMAÇÃO MUSICAL | 11º e 12º ANOS / 7º e 8º GRAUS

Competências	Áreas de estudo	Conteúdos
Ritmo	Células rítmicas	Células rítmicas até à semifusa com pausas, ligaduras, até 2 pontos de aumentação, quialtras, síncopas, (figura=figura, tempo=tempo, mudanças de compasso e de divisão)
	Compassos	Regulares e irregulares
Melodia	Intervalos	Todos os simples e todos os compostos (melódicos e harmónicos)
	Organizações sonoras	Tonalidade, Modos Gregorianos, Atonalismo e Dodecafonismo (8º grau)
	Claves	Claves de Sol, Clave de Fá e Clave de Dó na 3ª linha e 4ª linha
Harmonia	Modo	Tonalidade, Modos Gregorianos, Atonalismo e Dodecafonismo (8º grau)
	Acordes	PM, Pm, 5ª dim, 5ª aum, 7ª dom, (c/ inversões e posição aberta), 7ª M e 7ªm (posição cerrada)
	Cadências	Todas (c. perfeita, c. imperfeita, c. picarda, c. plagal, c. plagal-picarda, c. à dominante, c. interrompida, c. evitada)
	Funções harmónicas	Tónica, Dominante, Subdominante e Sobredominante (c/ tons próximos e c/ dominantes secundárias)

Indicadores	Áreas de estudo	Sensorial	Leitura	Escrita
Ritmo	Células rítmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as células rítmicas em qualquer métrica e em qualquer contexto musical - Reproduzir frases em ambas as divisões com figura=figura, compasso=compasso - Improvisar rítmicamente em ambas as divisões com figura=figura ou compasso=compasso - Reproduzir frases rítmicas com diferentes números de pulsações em ambas as divisões com figura=figura ou compasso=compasso 	<p>Células rítmicas todas as estudadas com pausas, ligaduras, quialtras, síncopas e até 2 pontos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler as células abordadas: <ul style="list-style-type: none"> - sem o nome de notas associado - com o nome de notas associado - a duas partes - com mãos alternadas e simultâneas 2. Ler rítmica e melodicamente com figura=figura, tempo=tempo, mudanças de compasso e mudanças de divisão) 3. Ler rítmica e melodicamente em <p></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever as células abordadas: <ul style="list-style-type: none"> - no contexto puramente rítmico - a duas partes - associado a uma e duas melodias 2. Escrever rítmica e melodicamente em <p></p>
	Compassos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer grupos de 2, 3 e 4 pulsações regulares em ambas as divisões 	<p>Regulares e irregulares</p>	<p>Regulares e irregulares</p>
Melodia	Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer auditivamente todos os simples e todos os compostos até à 12ª perfeita - Entoar os intervalos estudados - Entoar sequências de intervalos 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar todos os simples e todos os compostos 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar todos os simples e todos os compostos - Construir todos os simples e todos os compostos
	Organizações sonoras	Todas as tonalidades (M, m) e todos os modos gregorianos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar todas as tonalidades (M, m) e todos os modos gregorianos - Entoar em as tonalidades (M, m) com modulações aos tons próximos - Entoar em todos os modos gregorianos - Entoar sequências atonais 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever melodias a 1, 2 e 3 vezes em todas as tonalidades (M, m) e todos os modos gregorianos - Escrever séries dodecafónicas - Escrever a 4 vezes ou soprano, baixo e cifra
	Claves	Claves de Sol, Clave de Fá e Clave de Dó na 3ª linha e 4ª linha	<ul style="list-style-type: none"> - Ler nas Claves de Sol, de Fá, de Dó 3ª linha e 4ª linhas 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever melodias na clave de sol e/ou na clave de fá a 1 e 2 vezes

Indicadores	Áreas de estudo	Sensorial	Leitura	Escrita
Harmonia	Modo	- Distinguir os diferentes modos (com modulações aos tons próximos e s/ dominantes secundárias) e modos gregorianos	- Reconhecer visualmente modo maior e modo menor (natural, harmónico e melódico), modos gregorianos	- Construir as escalas maiores e menores (natural, harmónica e melódica) - Contruir os modos gregorianos
	Acordes	- Cantar as notas de acordes PM, Pm, 5ªdim, 5ªaum., 7dom, 7ª M e 7ªm - Entoar acordes PM, Pm, 5ªdim, 5ªaum., 7dom. 7ª M e 7ªm a partir de uma fundamental dada - Reconhecer auditivamente acordes PM, Pm, 5ªdim, 5ªaum., com inversões e 7dom , 7ª M e 7ªm em posição cerrada e no estado fundamental	- Reconhecer visualmente acorde PM, Pm, 5ªdim e 5ªaum. e 7dom com inversões, 7ª M e 7ªm - Ler verticalmente os acordes PM, Pm, 5ªdim, 5ªaum., com inversões e 7dom , 7ª M e 7ªm em posição cerrada e no estado fundamental	- Classificar acordes PM, Pm, 5ªdim e 5ªaum. e 7dom com inversões, 7ª M e 7ªm - Construir acordes PM, Pm, 5ªdim e 5ªaum. e 7dom com inversões, 7ª M e 7ªm
	Cadências	-Reconhecer auditivamente as c. perfeita, c. imperfeita, c. picarda, c. plagal, c. plagal-picarda, c. à dominante, c. interrompida e c. evitada		
	Funções harmónicas	- Entoar verticalmente as funções de Tónica, Dominante, Subdominante e Sobredominante nos modos maior e menor - Reconhecer a função de Tónica, Dominante e Subdominante		

Parte II - Projecto do Ensino Artístico:

Ferramentas didáticas para a aquisição de competências na realização de ditados melódicos.

1. Apresentação

Os DM são uma das maiores dificuldades com que se deparam os alunos do EAE. É quase unânime na opinião dos alunos e na realidade percebida pelos professores. Na minha experiência profissional, que já leva uma década, sempre encontrei, e continuo a encontrar, alunos relativamente à vontade com a maioria dos conteúdos da disciplina, à exceção dos DM; alunos com declaradas aptidões de musicalidade (métrica, afinação, bons executantes) mas que não transparecem essa compreensão no momento de transcrever um DM; por sua vez, outros nunca viram nos DM qualquer obstáculo. Há casos em que o passar do tempo traz melhorias mas há também alunos que nunca conseguem suprir essa dificuldade. Esta diferença sempre me intrigou, com a agravante de eu próprio me sentir por vezes limitado na ajuda que consegui e consigo dar para ultrapassar esse déficit de competências.

Assim, a presente investigação resulta em primeiro lugar de uma forte motivação pessoal, mas também, em parte, da frustração sentida ao longo da minha formação. Considero por isso que esta investigação, não obstante as (muitas) omissões e incompletudes do reporte escrito, constitui o contributo mais significativo à minha formação didática como professor de FM, uma reflexão que não tinha tido oportunidade de fazer mas que este contexto académico potenciou e proporcionou, e tendo, em vários momentos, um papel de autêntica revelação e inquestionável estruturação pedagógica.

A investigação é apresentada da seguinte forma: são elencados os principais objetivos; segue-se um capítulo que resulta da pesquisa realizada em fontes sobre o assunto em estudo, reunindo informação e reflexão; segue-se um capítulo com propostas de ferramentas didáticas, cruzadas com exemplos de um estudo de caso, onde exercícios de aula são apresentados - de forma correta e da forma como os alunos escreveram. São posteriormente analisados e sobre os quais é proposto um plano de trabalho com ferramentas didáticas concretas. Em alguns momentos há referência a dados recolhidos por inquérito a professores de FM⁷.

1.1 Objetivos

Quando um professor já em exercício (como eu) leva a cabo uma investigação desta natureza, procura, essencialmente, melhorar as suas competências enquanto pedagogo. Se o resultado, quando partilhado, contribuir para a procura de respostas dos seus pares, então é duplamente gratificante.

A pesquisa foi alimentada por questões que funcionaram como mote na procura de respostas. O que está por detrás da incapacidade de transcrever o que se ouve?

⁷ Foi solicitado a vários professores de FM que preenchessem um questionário *online*, enviado por email. As poucas respostas obtidas não justificaram o tratamento de dados, por isso as referências feitas aos seus resultados são apresentadas de forma generalista.

Como se pode ultrapassar esse défice? Que procedimentos podem nortear a orientação pedagógica do professor? Até onde vai a responsabilidade do pedagogo na aquisição dessas competências por parte dos alunos? Haverá um momento limite no percurso académico para adquirir essas competências? É possível estabelecer um guia de recursos didáticos para o efeito? Há limitações psico-fisiológicas nessa aquisição?

Nesse sentido, procuro potenciar num trabalho de natureza académica a minha própria necessidade de estudo.

Tal como o título sugere, não se procuram respostas fechadas, porque as não há! Procura-se essencialmente:

- Elaborar um estudo sobre o conhecimento já produzido sobre o assunto em estudo.
- Proporcionar ao pedagogo ferramentas de reflexão.
- Enumerar défices concretos nas competências inerentes à realização dos DM.
- Propor procedimentos didáticos para suprir e/ou minimizar os défices identificados na sua realização.
- Apresentar ferramentas concretas e direcionadas para problemas específicos.
- Reunir um grupo de procedimentos a colocar em prática nas aulas de FM, destinados à aquisição das competências em causa.
- Apresentar uma reflexão dos resultados do estudo de caso, cruzando esses dados com a bibliografia consultada e os inquéritos realizados.
- Elencar ferramentas didáticas que possam desenvolver e potenciar uma compreensão mais alargada e esclarecida da audição musical no momento de fazer um ditado melódico.

Em suma: pretende-se investigar, fundamentar e sistematizar ferramentas pedagógicas de apoio à realização de ditados melódicos, tarefa especificamente trabalhada na aula de FM mas transversal às competências auditivas de um músico em contexto prático.

2. Ditados Melódicos. O que está em causa?

As pesquisas são unânimes em considerar os DM uma das tarefas mais complexas no estudo especializado da música. Nos inquéritos realizados aos professores de FM, independentemente dos anos da sua experiência pedagógica e das sucessivas gerações de alunos, o resultado é inequívoco - 100% dos professores considera os DM uma das principais dificuldades dos alunos.

Tal prende-se com a quantidade de competências presentes no ato de transcrever um DM: percepção do contorno melódico e da pulsação, descodificação das figuras rítmicas e da altura das notas, fazendo a relação imediata com a notação musical, num número limitado de audições, o que requer capacidade de memorização. Tudo isto no mesmo exercício!

Nas palavras de Foulkes-Levy (1997) estudantes que são bons a fazer ditados têm bem desenvolvida a audição interna com um forte sentido de tonalidade, boa memória musical, um conhecimento (consciente ou inconsciente) de padrões comuns, e um conhecimento dos procedimentos básicos da notação⁸.

Apesar de óbvio, convém lembrar que os princípios que valorizam a realização de DM têm como pano de fundo uma cultura musical de matriz ocidental, onde a notação tem um papel fundamental na codificação e descodificação do resultado sonoro, e da qual depende a aprendizagem e execução musical.

Ainda assim, é legítimo questionar *para que servem os ditados melódicos?*

Os alunos têm muitas vezes, ou na maioria das vezes, a percepção que os ditados são um exercício meramente académico e não-musical. Tal visão (a que, certamente, não será alheia a responsabilidade dos pedagogos), não pode estar mais errada e muito contribui para o insucesso nesta tarefa. Por isso, enquanto professores de formação auditiva devemos ter sempre presente que a real função de um DM é desenvolver e potenciar uma compreensão mais alargada e esclarecida da audição musical.

Segundo Lars Edlung (1963) o principal objetivo do treino auditivo deve ser o de desenvolver a sensibilidade musical. Os diferentes exercícios não devem ser vistos como um fim em si mesmos mas como um conhecimento para alcançar essa sensibilidade. Paney (2016) cita Rogers (2004) para quem o objetivo dos ditados não é produzir transcrições corretas, mas um certo tipo de audição que identifica padrões de compreensão substancial⁹. Karpinsky (2000) aponta insuficiências aos ditados melódicos. Enquanto a notação é louvável como resultado final, e um instrumento importante, é também frequentemente um meio inadequado para determinar problemas cognitivos e de percepção (p. 62).

⁸ Embora esta afirmação sugira competências limitadas à música tonal, o que está envolvido é claramente transversal a qualquer linguagem, tonal ou atonal, diatónica ou cromática.

⁹ Trad. *meaningfull patterns*.

O mesmo autor defende que o desenvolvimento de competências musicais é a habilidade de pensar *em* música, distinguindo esta ideia do pensar *sobre* música. “O desenvolvimento de músicos que estudam rudimentos, harmonia, contraponto, forma e outras subdisciplinas da teoria musical sem um estudo apropriado de competências auditivas, prévio ou simultâneo, está normalmente condenado a pensar sobre música sem aprender como pensar em música (p. 4)”. Cita ainda vários autores (p.3) que reforçam os ganhos indiretos proporcionados pelos DM e o seu papel estruturante na formação dos músicos: Schumann (1848) escreveu: deves chegar ao ponto em que consegues ouvir música do papel; para Smith (1934) o músico deve aprender a ouvir com o olho e a ver com o ouvido; Butler (1997) fala numa intrínseca e inquebrável ligação entre a capacidade de performance musical e a capacidade de audição musical.

Os DM dependem da escrita, mas aquilo que eles desenvolvem, potenciam e demonstram ultrapassa a notação, pois memória e compreensão musical são, por princípio, independentes da notação¹⁰.

2.1 Condições de Trabalho

Silêncio

É impossível um professor ter diante de si um grupo com as mesmas capacidades auditivas, com a mesma capacidade de perceção musical e a mesma forma de descodificação auditiva. Por si só, isto faz com que a mesma ação do professor tenha diferentes impactos nos alunos. Não obstante, concordo com o pedagogo alemão Clemens Kühn, quando diz que “é mais difícil de superar aquele obstáculo que, segundo a minha experiência, constitui a barreira mais gravosa do ouvido: a falta de concentração. [...] Qualquer tarefa de audição exige uma atenção total, indivisa, concentrada somente nesse objeto. Para começar, a vontade de se concentrar é difícil para a maioria. Não é estranho, numa época de inundação de estímulos óticos e acústicos de proporções desmedidas: pode ser fatal” (Kuhn 1983, p. 9). A extraordinária atualidade desta afirmação, volvidas mais de três décadas, reforça que a forma mais equilibrada para trabalhar em grupo será ter o silêncio como condição fundamental no ato de realizar um DM.

Memória

De seguida entra em ação a capacidade de memória musical, como um dos fatores mais significativos para realizar um DM. Ou o aluno consegue escrever enquanto ouve, ou é na memória que vai procurar descodificar o que ouviu, repetindo mentalmente (Edwin Gordon classifica esta audição interior como *Audiação*).

¹⁰ Basta pensar em todos os músicos extraordinários sem conhecimentos musicais académicos.

A memória não é só capacidade de armazenamento. Deve ter associada uma compreensão musical e uma memória auditiva, isto é: reconhecer (consciente ou inconscientemente) notas repetidas, fragmentos que se repetem, compreensão de elementos estruturais como chegada à tónica, antecedente e conseqüente, carácter conclusivo ou suspensivo, etc. Naturalmente que em fases iniciais de aprendizagem musical não se tem esta abordagem. De início, há que trabalhar a capacidade de repetição correta do que se ouve e transformar isso numa competência, imitando correctamente o ritmo, a afinação, o carácter e a articulação. A esta compreensão musical devemos depois, gradualmente, dar significado com o *corpus* teórico da teoria musical.

Ou seja, a memória auditiva, numa fase mais avançada de compreensão académica, não deve ser trabalhada de forma dissociada da compreensão musical, pois a capacidade de memorizar trechos maiores será mais eficaz quando recorrer a elementos estruturais como forma de apoio (de forma mais ou menos consciente).

Notação

Naturalmente que a notação é parte integrante do DM. Não é uma condição prévia à sua realização mas uma competência intrínseca. Contudo, não obstante a notação ser *prova* de compreensão musical, um défice na escrita compromete a *prova* dessa compreensão, que pode ter sido efetiva em termos cognitivos. Por isso, vale a pena olhar para o papel da notação separadamente e ter sempre presente que ela pode ser um factor impeditivo de melhor desempenho nos DM.

Considerando que o que me ocupa é o conceito tradicional de DM no EAE, a conclusão - básica e indiscutível - é que é necessário conhecer o código da escrita. Basta que consideremos, como exemplo, as seguintes situações: alunos que ouvem bem as notas mas escrevem mal o ritmo, e vice versa; alunos que memorizam correctamente mas não conseguem escrever ou escrevem com erros.

O papel da notação como interação cognitiva durante um DM será alvo de reflexão mais adiante.

2.2 A utilidade do invisível.

A literatura consultada sobre a pedagogia do treino auditivo referencia estudos e autores desde aproximadamente meados do século XX, com crescente informação nos últimos 30 anos. Para o assunto em estudo, a maioria das fontes consultadas centra-se na realização propriamente dita dos DM, no que aí está implicado de *específico*. Mas há autores que abordam competências periféricas que influem de forma positiva e/ou negativa, quando adquiridas ou trabalhadas antes. É o caso de Clemens Kühn (1983), que no livro *Formação do Ouvido* refere: a relação com determinados conhecimentos, e em parte, a dependência deles, não só supõe um

grande alívio para a audição como constitui um requisito iniludível (p. 10). E refere quatro campos desses conhecimentos:

a) domínio da escrita das notas: a relação entre o processo auditivo e a representação da escrita musical é recíproca.

b) conhecimentos da composição: na notação de uma frase de coral, por exemplo, aproveitam-se as regras do movimento das vozes e da progressão harmónica.

c) colaboração da prática musical: é inconfundível a boa influência que exerce a prática de fazer música no ouvido musical [...] os dedos também ouvem. A audição concretiza-se também em representações práticas instrumentais, que, por sua vez, repercutem a audição.

d) influência dos conhecimentos de repertório: a capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso. Esse repertório deve ser estudado para que se percebam os conteúdos em contexto prático, em vez de apresentados como exercícios abstratos. Aquela pessoa que não aprendeu a função de um acorde no contexto musical converte esse treino num componente morto. Por outro lado, o conhecimento de um estilo antecipa alguns padrões, ideia reforçada, por Paney (2016), quando diz que melhor compreensão das tendências e expectativas simplifica a tarefa de realizar DM. Por sua vez, esta ideia é reforçada indiretamente por Foulkes-Levy (1998) quando sugere aprendizagens memorizando padrões rítmicos e melódicos comuns, para serem depois reconhecidos quando ouvidos.

Alerta-se assim para o perigo da formação musical se tornar num “espaço vazio” e uma repetição de exercícios abstratos sem contexto. A repetição do reconhecimento isolado de intervalos até poderem ser devidamente identificados num DM é algo frustrante, para alunos e professores. Por outro lado, ficam claras as vantagens da aplicação de conhecimento multidisciplinar, bem como da cultura musical dos alunos¹¹.

Em *Aural Skills Acquisition*, Karpinski (2000) identifica e propõe a aquisição de características básicas nos tempos iniciais de estudo. Mesmo que elas pareçam pouco importantes inicialmente vão ser facilitadoras no futuro. Essas características são:

Textura: identificar auditivamente monodia, polifonia e homofonia; explorar tipos de movimento: contrário, oblíquo, paralelo e até conceitos de silábico ou melismático.

Timbre: primeiro em separado, depois em conjunto, introduzindo conceitos de organologia; deve dar-se contacto com formações padronizadas – SATB e outros grupos sonoros; ouvir o todo e conseguir separar as partes do todo é fundamental.

¹¹ No perfil maioritário dos alunos que atualmente frequentam o EAE está esta falta de cultura musical. A regra é que os alunos não conheçam sequer repertório de referência para o seu instrumento, não cultivem a audição informada e atenta, de forma a que a cultura musical se manifeste de forma latente na realização de DM.

Tessitura: o autor sugere que se trabalhe para identificar o registo em que se escreve o som ouvido, ou seja, a 8ª correta e respetiva clave.

Tempo: sugere ouvir e contactar com repertório com indicação de tempo, sobretudo as mais subjetivas (não metronómicas) e mudanças de andamento.

Dinâmicas: deve proporcionar-se contacto com as diferenças de dinâmica desde cedo, para perceber a sua amplitude acústica e psico-acústica.

Articulação: é apresentada como característica que deve aparecer antes da afinação e do ritmo; não apenas *legato* vs *staccato* mas também *non legato*; vários tipos de acentos.

Não sendo essenciais para o que é *específico* dos ditados são sem dúvida facilitadores de uma audição completa, nos momentos em que assumem tanto ou mais destaque que notas e ritmos.

3. Como devemos ensinar? Qual a melhor estratégia?

Cantar para memorizar bem? Identificar cada intervalo? Ouvir e perceber a estrutura? Relacionar todos os conteúdos? Quem ensina já sabe! Não há estratégias infalíveis nem receitas garantidas. Mas é de vital importância ter um plano de competências a desenvolver nos alunos e estratégias didáticas para as alcançar. Serão de seguida apresentados vários estudos sobre a utilidade e significado de algumas estratégias, não com o objetivo de as eliminar ou afirmar, mas, e tão só, como motivo de reflexão para cada pedagogo poder comprovar, discordar, experimentar, conhecer.

Devemos direcionar a atenção dos alunos durante o processo?

Paney (2016), num estudo onde se propôs responder a esta pergunta conclui que não. As orientações faladas durante o processo distraem os alunos, em vez de aumentarem a sua memória e compreensão. Por isso, devem os professores evitar comentários depois de os alunos ouvirem e, segundo Potter (1990) permitir aos alunos escrever o quanto antes, mesmo durante a audição. Pembroke (1987), num estudo no âmbito do seu doutoramento, já tinha concluído que cantar uma melodia depois de a ouvir não ajuda a conservar a memória. Cantar é uma técnica pobre para reforçar a memória melódica. Regra geral, parece que muitas pessoas não conseguem cantar corretamente após uma audição para, assim, beneficiarem do cantar. (p. 166).

E antes? Deve fazer-se trabalho preparatório de contextualização?

Buonviri (2015) realizou um estudo com três condições de preparação prévia antes de realizar vários ditados. Depois de todos ouvirem uma sequência harmónica na tonalidade do ditado (I-V⁷-I), escreveu-se em três condições: (1) canto de padrão preparatório na tonalidade, métrica e tempo do ditado, (2) preparação individual em silêncio tendo ouvido o padrão preparatório (3) escrever de imediato, sem mais tempo depois da audição do padrão. Os resultados foram melhores no grupo que ouviu sem cantar (2), concluindo que o canto influiu negativamente no foco. Os alunos reportaram estratégias individuais variadas, o que sugere ao pedagogo que deve promover várias estratégias para que os alunos escolham as que mais se adequam a cada um.

É preferível ouvir detalhes específicos ou compreender de forma alargada?

As pesquisas apontam claramente para os benefícios de uma compreensão geral, uma compreensão do todo como facilitador da transcrição.

Deutsch (1977) disse: as diferenças entre tentar recordar uma sequência musical num sistema tonal familiar em comparação com um conjunto de notas escolhidas aleatoriamente, é equivalente à diferença entre tentar recordar uma frase em

comparação com um grupo de sílabas sem sentido (p.114)¹²; eles precisam de chegar à resposta correcta através da compreensão musical do “grande quadro” (Buonviri, 2014); os estudantes precisam de compreender o que estão a ouvir, mas a notação bem sucedida de um ditado melódico não o prova necessariamente (Klonoski, 2006)¹³.

Por sua vez, são também potenciadas as vantagens dos ditados numa formação auditiva real, se estes forem apresentados, efetivamente, como objeto de compreensão musical. Nesta linha, Helena Caspurro (2007) diz-nos que “não basta ser-se capaz de ouvir para se ser músico. Assim como não basta pronunciar vocábulos para se compreender as funções sintáticas de uma língua [...] ser-se capaz de compreender a sintaxe tonal ou rítmica de uma música é o que marca a diferença entre um singular ouvinte e um músico – ou se se quiser, entre um músico que apenas percebe e memoriza mecanicamente um conjunto de sons e um músico que compreende o significado musical dos sons que percebe ou evoca através da memória. É significativo como a insistência por estratégias de ensino baseadas em escalas e intervalos – note-se que estes assuntos são continuamente repetidos ao longo dos oito ou mais anos de ensino do conservatório – não é suficiente para gerar no aluno a capacidade de generalizar e criar. É significativo, por fim, que a prática continuada e repetida de leituras e ditados não sirva para evitar os elevados níveis de insucesso escolar, concretamente no plano da leitura e escrita notacional”.

Paney (2016) resume desta forma: estudantes que conseguem ouvir graus de escalas e os confirmam através do reconhecimento de intervalos têm melhor possibilidade de completar ditados com sucesso e estão provavelmente mais seguros sobre o seu trabalho (p. 18).

Merece algum destaque Gari Karpinski, um dos autores modernos mais citados nesta matéria, com bibliografia significativa e que defende um modelo de aprendizagem detalhado. Além das competências já expostas elenca competências auditivas preliminares. Em contraste com o entendimento de escalas, intervalos e acordes como componentes básicos, o autor propõe um currículo de competências auditivas que comece mais com conceitos fundamentais de *skills* e construção, como um texto matemático, afim de construir ouvintes, em lugar de colocar a notação como prioridade. Destaco algumas das que considero mais significativas:

a) *A apreensão das características métricas precede o ritmo.* Para perceber o que os alunos percebem é preciso separar o que entendem do que ouvem da sua capacidade de notar o que entenderam. Propõe por isso uma protonotação rítmica afastada da notação, para medir qualquer coisa do que é percebido (tempo, subdivisão, pulso melódico).

¹² In: Buonviri (2015).

¹³ Idem.

b) *fazer ditados rítmicos sem altura em contextos amusicais é separar o ritmo da sua componente artística*, por isso será mais produtivo trabalhar o ritmo ouvindo melodias, treinando ao mesmo tempo a memória melódica. No fundo, (também) como parte preparatório para DM.

É preferível decifrar primeiro o ritmo ou as notas?

Com um grupo de voluntários Beckett (1997) realizou ditados a duas vezes em três condições diferentes: (1) melodia primeiro – só a cabeça das notas, (2) ritmo primeiro e (3) com liberdade para realizar da forma como estavam mais acostumados. Verificou-se que a acuracidade das notas não melhorou em nenhuma das condições descritas. Mas o autor concluiu que nos ditados polifónicos, seguir primeiro o ritmo e posteriormente a altura pode ser uma forma efetiva de maximizar a acuracidade do ritmo (p. 613).

Potter (1990) observou a realização de DM em músicos avançados, que foram descrevendo em voz alta os seus processos de descodificação. Verificou que aqueles que são capazes de colocar facilmente as notas no sistema métrico têm maior sucesso, em comparação com os que identificam rapidamente as alturas mas nem sempre sabem onde as colocar. Conclui também que os melhores decifradores de ditados têm um leque de ferramentas que usam de forma integral, ferramentas que trabalham sinergeticamente em direção a um fim (p. 69).

Qual é o papel da memória?

Na realização de ditados musicais a memória assume um papel determinante: porque o número de audições pode ser limitado e obrigar a memorizar o que se quer escrever; porque está presente em cada passo mental, para comparar diferentes alturas entre si, para reconhecer repetições, para recuperar da memória os símbolos de notação que representam o que se ouve. De forma mais ou menos consciente, a memória é omnipresente na transcrição auditiva. Não será exagero considerar que o ditado musical é, todo ele, memória – armazenada e momentânea.

Na prática corrente de fazer ditados, está contemplada a capacidade de memorização como elemento decisivo, isto é: há um número limite de audições que pressupõem a obrigatoriedade de memorizar, caso contrário, o sucesso pleno é impossível. Considerar a capacidade de memória como determinante da compreensão musical - *aferida pela escrita!*, é um erro. Não acredito que facilidade de memorização signifique melhor compreensão, e vice versa. Baseio esta ideia na minha experiência profissional, pois de forma recorrente observo alunos que após várias audições conseguem reproduzir o que ouviram mas não conseguem escrever. Creio que o estudo seguinte corrobora parte da minha opinião.

Um problema pedagógico associado às várias estratégias para DM é que cada uma parece ter as suas limitações. Escrever imediatamente cria um duplo problema

processual (ouvir um novo estímulo enquanto se tenta interpretar e codificar o que se ouviu). Por outro lado, a audição passiva (escrita não simultânea) de uma melodia com muitas notas deixa o ouvido com um problema de capacidade de armazenamento. Estudos específicos na área da música sugerem a capacidade de memória musical de aproximadamente 7 a 11 notas, dependendo dos fatores melódicos como contorno, tonalidade e registro (Pembrook, 1987: p. 156).

Segundo Paney (2015), Pembrook teve participantes a fazer ditados em múltiplas condições. Um grupo de participantes testou se a segunda audição aumentava os resultados dos ditados. Ele encontrou um dramático aumento dos resultados quando os participantes foram autorizados a ouvir a melodia a segunda vez. Ele sugere que isto pode ser o resultado da criação de expectativas: a primeira audição pode providenciar um esquema através do qual os participantes podem mais conscientemente interpretar a música nas audições seguintes. Outra explicação possível é que a segunda audição permite aos participantes ignorar notas que já tenham sido escritas, evitando assim problemas de capacidade de memória.

Numa série de estudos dedicados a métodos de reforço da memória melódica, Pembrook (1987), citando outros estudos, conclui que há dois tipos de discriminação melódica – um do contorno, e outro o contorno pelo degrau da mudança de intervalo [...] o contorno é mais preciso em pequenas melodias mas a mudança de intervalo é retida mais precisamente em estruturas tonais (p. 155). Neste estudo são citados vários autores: Jones (1979), que apresentou uma hierarquia de características-dificuldade. Em diminuição de dificuldade: nota inicial, direção e tamanho do primeiro intervalo, número de notas, tamanho do último intervalo, movimento de grau conjunto vs disjunto, direção do último intervalo e mudanças na direção melódica. Ramsey (1983) reportou uma relação positiva entre a habilidade de cantar e a conservação dos intervalos, contorno e ritmo.

Como se processa a escrita?

Muitas das fontes consultadas preocupam-se em reforçar a memória para melhorar a escrita, o que indicia, mais uma vez, como “lei de base”, a existência de limite no número de vezes que se deve ouvir um ditado melódico¹⁴. Por norma, a memorização só é uma competência deficitária para quem a transcrição melódica, *em si*, não é um problema maior, isto é: a memória enquanto falta de informação para transcrever, pois logo que a informação esteja armazenada a transcrição acontece. Mas, mais uma vez, importa aqui referir os casos em que a memorização não garante a transcrição, e por isso procura-se no presente estudo refletir sobre a construção

¹⁴ Ideia de que discordo, como já referido, mas ainda assim não duvido das inegáveis vantagens dessa experiência, no que desenvolve de concentração e foco absoluto. Não deve é ser subvertida a sua importância tornando-a num fim em si mesmo.

auditiva “por detrás” da transcrição e sobre a preparação das competências associadas ao DM e dos processos cognitivos em causa.

Karpinsky (2000) propõe o uso de “protonotação” como forma de acompanhar a direção melódica, antes da notação da altura e ritmo exatos. E identifica 4 fases na realização de um ditado: audição, memória, compreensão e notação. Defende ainda a escrita em tempo real de forma a desenvolver a memória seletiva e a compreensão imediata.

Rogers (2004) recomenda a audição antes da escrita.

Foulkes-Levy (1997) considera que ouvir na globalidade toda a estrutura vai facilitar a compreensão; e que o pedagogo deve ensinar padrões para eles serem posteriormente reconhecidos nos ditados.

Potter (1990) atesta a importância da compreensão rítmica juntamente com a memória, antes da descodificação melódica.

Thompson (2004) apresenta 6 perfis de alunos na realização de DM, escolhidas cuidadosamente de uma variedade de estratégias possíveis:

1. “*follower*” - aquele que escuta por sugestão de outras referências musicais, às quais faz associações.

2. “*button-pusher*” - aquele que associa as notas com a experiência cinestésica de tocar um instrumento.

3. “*contour-singer*” - aquele que decifra a forma melódica mas não o intervalo específico.

4. “*tonal-thinker*” - aquele que relaciona predominantemente com a escala

5. “*builder*” - aquele que pensa em intervalos isolados (e frequentemente se afasta do contorno melódico)

6. “*pitcher*” - que processa a altura absoluta (o chamado ouvido absoluto).

A barreira para o sucesso encontra-se no momento da transferência do estímulo percebido auditivamente para a produção da notação. É na transferência audição-para-visual que reside o *último* dos problemas dos DM.

Buonviri (2014) levou a cabo um estudo sobre a recolha das estratégias usadas por um grupo de alunos que realizam DM com sucesso. Os alunos foram indicados pelos seus professores, realizaram dois ditados e revelaram em entrevista no que se focam quando fazem um DM. Genericamente houve três estratégias dominantes: (1) grande capacidade de concentração durante o ditado, (2) estabeleceram prioridades para cada tarefa durante cada uma das audições e (3) habilmente coordenaram a variedade de problemas a resolver.

Intervalos ou contorno melódico?

Ambos, claro! Já foi mencionada anteriormente a importância da relação constante entre o contorno melódico apreendido por intervalos em conjunto com a função da nota na escala/tonalidade. Por isso, apesar de fomentar uma compreensão no contexto tonal, a FM deve trabalhar em paralelo a identificação dos intervalos resultantes entre os sons fora do contexto tonal – não deve é sobrepor a abstração sonora do intervalo isolado à cor gravitacional sugerida pelo contexto tonal.

Dowling e Fujitani demonstraram que, em longas melodias, o contorno não é tão importante como o tamanho exato do intervalo. Deutsch concluiu que o tamanho do intervalo e a preservação do contorno são mais importantes para a memória melódica que a memória das notas (Long 1975 p. 273).

Karpinsky, grande defensor da compreensão melódica por via do seu contexto tonal, acaba por defender a utilidade da compreensão dos intervalos, porque acredita que em contexto atonal é percebido o intervalo – que estará no ouvido por via da relação tonal que sugere. O mesmo autor alerta para a deficiência de uma prática corrente – associar a aprendizagem de intervalos a canções conhecidas. Trata-se, na sua opinião, de um método pouco eficaz, pois o mesmo intervalo tem uma “cor” diferente conforme a sua função na tonalidade: uma 4ª perfeita entre os graus 1 e 4 soa muito diferente em relação aos graus 3 e 6.

Concordo (em parte) com esta ideia, embora considere que o conhecido método pode ser útil numa fase inicial, e ainda mais útil se usarmos diferentes melodias onde o mesmo intervalo apareça com funções melódicas diferentes. Ainda assim, tenho observado nas minhas aulas, que várias vezes os alunos não reconhecem o intervalo que facilmente associam à canção, porque não está associado ao ritmo dessa canção. Esta premissa corrobora a tese de Karpinsky.

A importância dos intervalos é inequívoca quando os sons se relacionam sem recorte de sugestão tonal – mesmo que não seja uma escrita totalmente atonal. Embora também seja verdade que a compreensão do $\frac{1}{2}$ tom em contexto tonal dificilmente não nos impede de identificá-lo em contexto atonal, por exemplo.

Deyoe (2006), em *Ear Training: A Critical and Practical Approach*, compara diferentes propostas de compreensão auditiva¹⁵, dizendo: o que releva neste momento da nossa pesquisa é a sua conclusão, e mudança, após o estudo comparado de metodologias: na minha nova abordagem, cantar tem mais destaque que qualquer

¹⁵ Karpinski, Gary S. *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford University Press, Oxford: 2000

Friedmann, Michael L. *Ear Training for Twentieth Century Music*. Yale University Press: New Haven and London, 1990.

Edlund, Lars. *Modus Novus: Studies in reading atonal melodies*. Ab Nordiska/Edition Wilhelm Hansen: Stockholm, 1963.

Herder, Ronald. *Tonal / Atonal: Progressive Ear Training, Singing and Dictation Studies in Diatonic, Chromatic and Atonal Music*. Continuo Music Press: New York, 1973, 1977.

outra coisa. Eu (ou os meus estudantes) vamos cantar intervalos, padrões melódicos, exercícios rítmicos e harmónicos ao mesmo tempo (...). A aquisição de competências auditivas é algo que requer em simultâneo, tempo passado sozinho.

4. Um estudo de caso: da identificação de problemas à construção de ferramentas didáticas.

4.1 Nota prévia sobre a metodologia.

A presença de um estudo de caso nesta investigação foi inicialmente pensada como exemplo de alunos-tipo (em grau avançado e com dificuldades nos DM) a quem seriam aplicadas ferramentas pedagógicas com vista a uma recuperação (tentada), cujos resultados seriam avaliados após a aplicação de estratégias e ferramentas concretas. Dado o grande défice dos alunos em causa, as primeiras aulas depressa mostraram que só seria possível aplicar tal metodologia se nada mais houvesse a trabalhar com esta turma, se estes alunos estivessem apenas e só a ser objecto deste estudo. Ora, tal não aconteceu, pois havia um programa a cumprir, com alguns conteúdos novos a introduzir e, claro está, outras competências inerentes à disciplina, além dos DM, e que requerem trabalho continuado em aula.

Por isso a seguinte amostra é limitada na consequência pedagógica das medidas adotadas, por não serem trabalhadas durante o tempo necessário para aferir a sua real incidência numa melhoria estruturante e permanente. Ainda assim, todas as medidas mostraram melhorias nas aulas imediatamente seguintes. Ou seja, foram observados indicadores positivos em consequência das ferramentas didáticas propostas.

As limitações do alcance deste estudo (previstas desde o início) confirmaram-se, pelas razões apontadas. Mas há também que acrescentar um dado com significativa relevância: os alunos em causa raramente realizaram as tarefas propostas extra aula.

Contudo, uma investigação em treino auditivo que dura um ano letivo, não pode, naturalmente, aspirar a resultados infalíveis e definitivos.

Nesse sentido, o estudo de caso tem sobretudo uma função de fornecer material *real* para reflexão e propostas didáticas.

São de seguida apresentadas ferramentas didáticas para aquisição de competências na realização de DM, baseadas em dois procedimentos:

a) exercícios realizados em aula e sujeitos a análise (foram escolhidos os exercícios mais interessantes para estudo e reflexão); por via da sua correção são identificadas as lacunas mais significativas, aplicando o decorrido dos estudos e visões pedagógicas abordadas no capítulo anterior; para os défices identificados são depois propostas ferramentas didáticas em conformidade.

b) exercícios propostos com vista a adquirir competências auditivas específicas: (1) umas vezes resultantes das lacunas observadas em **a)**; (2) outras vezes como propostas para adquirir diferentes competências.

- *Apreciação:*

cp 2: não compreende distribuição das notas na pulsação; erro possivelmente induzido pela articulação (défice noutras características, como refere Karpinsky).

cp 4: não percebe que a nota se mantém.

2 - Danças Romenas - Bartók.

- *Tarefa:* escrever o ritmo e corrigir erros melódicos.

- *Apresentação:* frase ouvida 5x com espaço intercalado para escrita (versão para violino e piano).

Foi sugerido que os alunos marcassem as pulsações, de forma a perceber a distribuição das notas no espaço métrico.

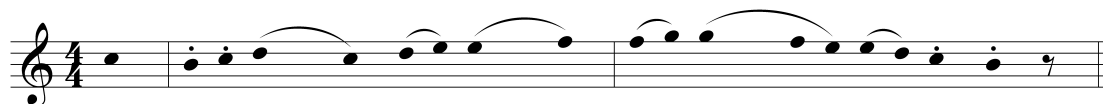


Figura 28 - Ditado rítmico com notas dadas. Material fornecido aos alunos.



Figura 29 - Correção do exercício.

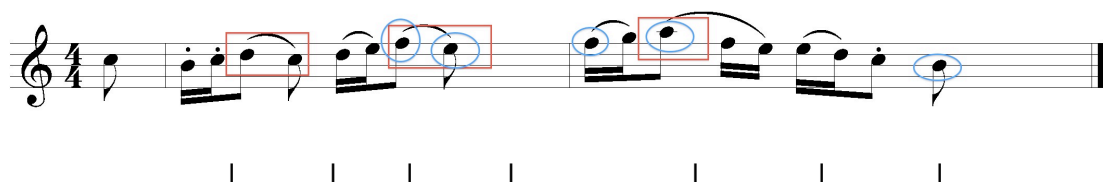


Figura 30- Transcrição do aluno 1.

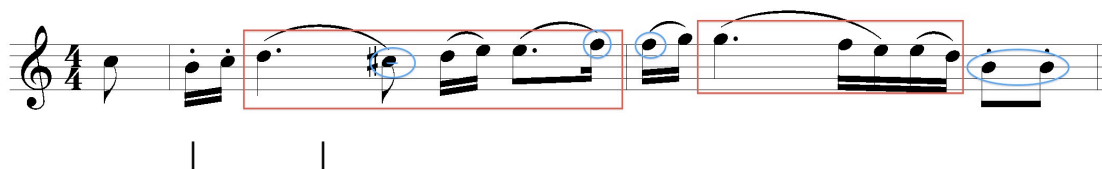


Figura 31- Transcrição do aluno 2.

- *Apreciação:*

Pulsações bem marcadas (as que estão) na relação vertical com os sons, mas a escrita é incorreta. Podemos concluir que a pulsação é compreendida mas não “sobrevive” aos défices da escrita.

Contorno mal apreendido, que resulta em várias notas erradas - mal alteradas.

Em ambos os casos nunca é percecionado o fá#.

4.3 Ditados Melódicos - Observação de défices.

1 - Coral nº 78 de J.S. Bach

- *Condições prévias:* armação de clave, nota inicial em anacrusa.

- *Apresentação:* frase de coral ouvida 4x, com todas as vozes em simultâneo.



Figura 32- Transcrição correta.

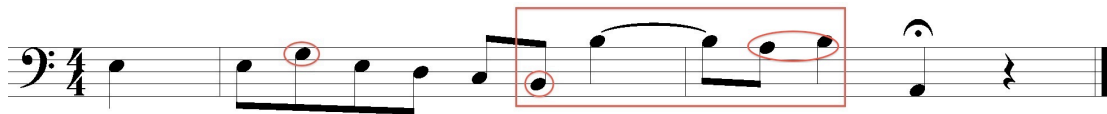


Figura 33- Transcrição do aluno 1.

- *Apreciação:*

cp 1 contorno incorreto, ouve salto onde há $\frac{1}{2}$ tom e $\frac{1}{2}$ tom no lugar de 6^a ; percepção errada da pulsação, que provavelmente influenciou a percepção errada de uma 8^a .

cp 2 movimento isolado da resolução para a tónica: intervalo de 2^a é correto mas não identificado como parte do movimento IV - V - I.

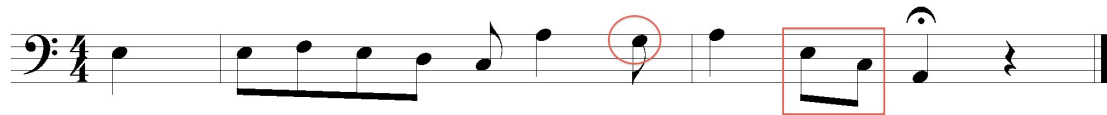


Figura 34- Transcrição do aluno 2.

- *Apreciação:*

cp 1 não é ouvida a sensível com função de tonicização de lám.

cp 2 contorno melódico errado; provavelmente ouve carácter conclusivo mas não por associação ao movimento de V - I.



Figura 35- Transcrição do aluno 3.

- *Apreciação:*

cp 1 contorno melódico errado, sem relação de altura com a nota mi; falta de compreensão da pulsação.

cp 2 contorno incoerente face à última nota do compasso anterior - identifica a mesma nota onde há mudança de som; não percebe a mudança de movimento de V - I.

4.4 Proposta de ferramentas didáticas para desenvolvimento de competências.

Com base na análise apresentada no capítulo anterior e na identificação dos problemas a resolver, apresenta-se de seguida um conjunto de ferramentas didáticas para trabalhar competências objetivas.

Pelas razões já apontadas não foi possível concluir com dados concretos o seu efeito no estudo de caso. O que, em bom rigor, mostra também que a formação auditiva deve ser um pilar na FM desde as primeiras aulas, pois só assim ocupará um lugar central na formação de músicos. Por isso, embora a análise resulte do trabalho de alunos do curso secundário, os défices aí apresentados revelam a necessidade de acautelar desde sempre uma verdadeira compreensão auditiva, sob pena de a falta dela se revelar não só um problema académico, mas também uma lacuna que, em todo o percurso académico, a FM não soube resolver.

Por isso, o que se propõe e apresenta são ferramentas de como abordar desde o início a construção musical presente nos DM, vistos por sua vez como um meio de compreensão musical e não um fim em si mesmos. Caberá depois ao pedagogo adaptar o grau de exigência aos alunos e à crescente complexidade resultante do percurso académico.

4.4.1 Competências a desenvolver.

I. Conceitos básicos de audição como condição preliminar.

- **Pulsação**

Identificar o tempo e marcar a pulsação de audições; identificar diferentes métricas e compassos; fazer leituras rítmicas sempre com carácter musical; fazer leituras rítmicas dizendo o ritmo em vez de percutir; fazer leituras rítmicas em pé, alternando os pés (ou outros movimentos) na divisão do tempo.

- **Imitação auditiva.**

O professor toca e os alunos respondem (em eco). Deve ter-se sempre o cuidado de usar variedade de métricas, ritmos, intervalos, tonalidades e articulações.



Figura 38- Exercício memória e imitação, do livro *Aural training in practice* - ABRSM.

• Igual ou diferente?

O professor toca um excerto e repete-o de seguida. O aluno deve perceber se foi igual ou se houve diferenças. Na fase seguinte deve identificar em que consistiu a diferença.



Figura 39- Reconhecimento de diferenças melódicas, *Idem*.



Figura 40- Reconhecimento de diferenças rítmicas, *Idem*.



Figura 41- Reconhecimento de diferenças rítmicas e/ou melódicas, *Idem*.

O exercício pode ser alargado a diferenças de métrica, velocidade, articulação, etc.

- Articulação

Proporcionar aos alunos a audição de excertos com relativa variedade de articulações, para que se familiarizem com a relação entre a audição e a escrita.

Excertos fornecidos para escuta (o professor toca, depois canta e pode cantar com a turma).



Figura 42- Entoações para contacto com diferentes articulações, *idem*.

Excerto escutado pelos alunos, que devem marcar a pulsação (há que garantir que a articulação não confunde a perceção do tempo).



Figura 43- , *Idem*.

O professor fornece aos alunos um excerto (repetido várias vezes) que tocará com diferentes articulações. Os alunos devem escrever em cada audição a articulação ouvida.



Figura 44- Excerto fornecido aos alunos para explorar diferentes articulações.



Figura 44.1 - Diferentes articulações que os alunos devem escrever.

II. Trabalhar memória relativa.

→ *Estratégias*: ordenações melódicas por grau conjunto; movimentos pendulares - tocar ou cantar pequenos fragmentos melódicos pedindo aos alunos para reconhecer se o movimento voltou ou não à mesma nota; pedir que improvisem pequenos fragmentos voltando ou não à nota de partida.

Na prática:

1. Movimento pendular (tipo ornato inferior e superior) e movimentos por grau conjunto (em paralelo trabalhar diferentes figuras rítmicas). O mesmo exercício trabalha a percepção do contorno melódico.

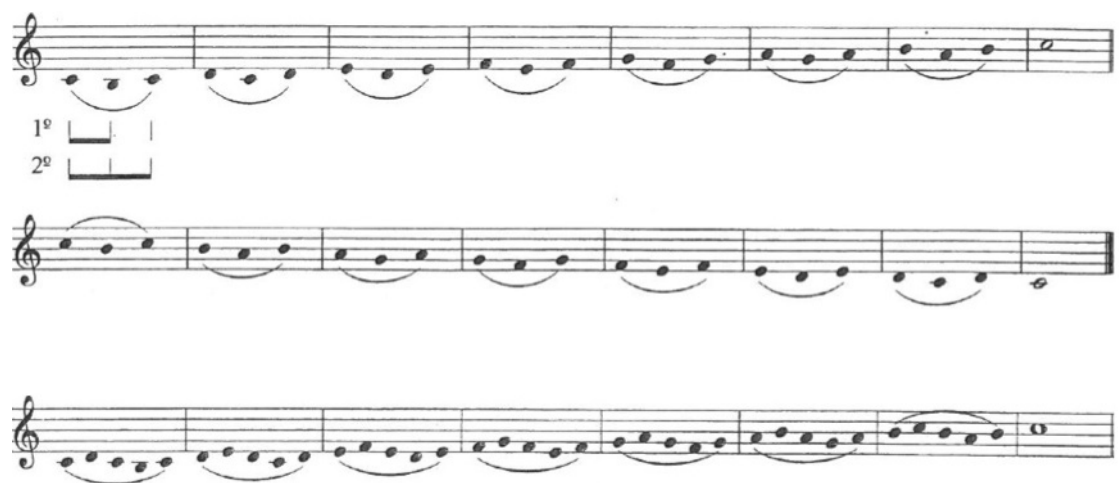


Figura 45 - Ordenações melódicas.

1.1 Movimentos pendulares - tocar ou cantar pequenos fragmentos melódicos pedindo aos alunos para reconhecer se o movimento voltou ou não à mesma nota? *.



Figura 46- Fragmentos melódicos para trabalhar memória relativa a sons ouvidos anteriormente.

1.2 Pedir que improvisem pequenos fragmentos voltando ou não à nota de partida.

III. Reconhecer figuras rítmicas e melhor sentido de pulsação.

→ *Estratégias:* leituras e ditados rítmicos; escrita de ritmo de uma frase melódica, para não dissociar o ritmo das notas; ouvir música acompanhando a partitura; ouvir obras que usam de forma bem definida e audível os padrões rítmicos a trabalhar.

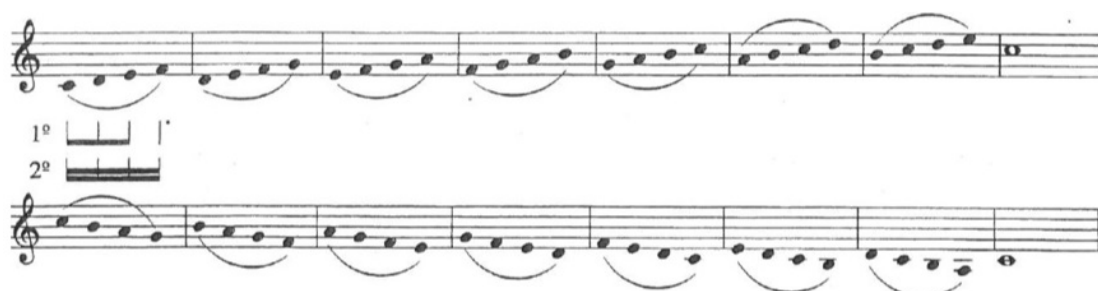
IV. Movimento e direção do contorno melódico.

→ *Estratégias:* trabalhar a diferença entre uníssono, salto e grau conjunto.

Na prática:

1. Ordenações melódicas por graus conjuntos, com e sem notas, de forma intuitiva;

1.1 Entoação de seqüências melódicas por graus conjuntos juntamente com intervalos específicos. Exemplos para trabalhar contorno por 3^a:



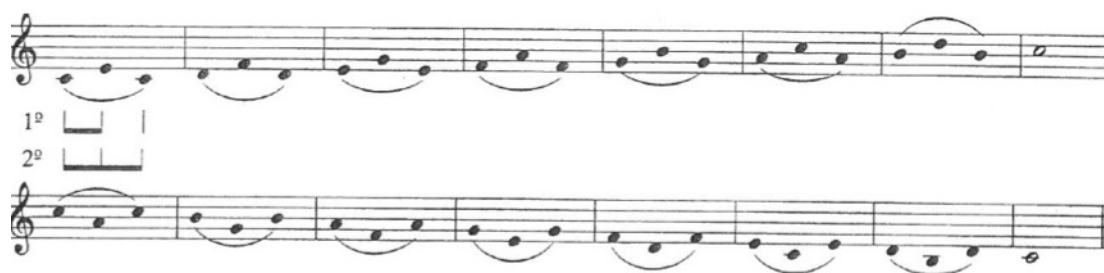


Figura 47- Ordenações melódicas.

1.1.2 Com os movimentos que se pretendem trabalhar; reconhecer essas organizações em melodias tocadas ou cantadas pelo professor. O seguinte exemplo trabalha o contorno por intervalos de terceira, pode ser usado para entoação e/ou ditado melódico.

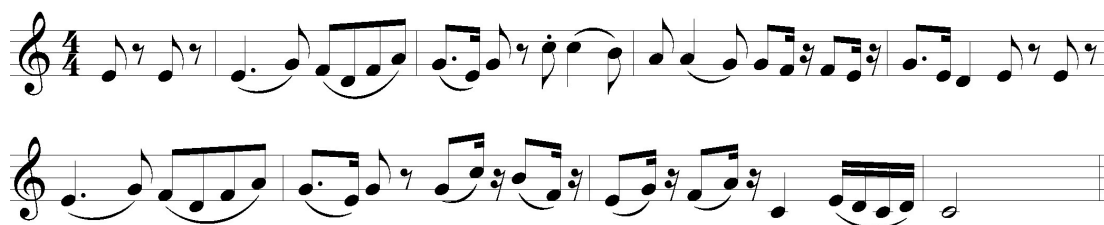


Figura 48- Entoação com ênfase no intervalo de 3ª - Eine Kleine Nachtmusik (Mozart).

1.1.3 Continuar com exercícios do mesmo tipo para todos os intervalos¹⁸.

2. Numa excerto ouvido perguntar se houve saltos ou apenas notas seguidas. Perguntar posteriormente quantas vezes o contorno foi feito por salto.

V. Reconhecer células melódicas ou temas recorrentes.

→ *Estratégias*: numa frase improvisada pelo professor ou recorrendo a repertório da literatura musical, perguntar quantas vezes se ouve o fragmento x ou y; após a audição de um rondó procurar quantas vezes ouvimos o tema, etc.

Na prática:

O excerto seguinte, da Sonata K. 331 de Mozart é um exemplo em que a repetição melódica é estruturante. Devemos procurar sempre explicar a estrutura de uma melodia, neste caso, dando conta da quadratura, por via do seu antecedente e consequente melódico (e harmónico).

¹⁸ Sugere-se os livros de J.M Allérme – Du solfège sur la FM.



Figura 49- Melodia com repetição de motivo melódico - Sonata de Mozart.

VI. Trabalhar a audição da função tonal das notas, de forma a perceber/intuir o seu papel na estrutura melódica e harmónica.

Na prática:

1. Numa tonalidade, o professor faz ouvir o acorde da tónica, canta-se a escala com números; deve sempre harmonizar de maneira tonal (simples), por forma a fazer ouvir a gravitação das notas.

1.1 O professor toca vários sons e pede aos alunos que – em resposta – os numerem, cantando. Começar com movimentos conjuntos que possam ser percebidos pelo “subir e descer” e que nos levem a pontos de referência – tónica, sensível e dominante.

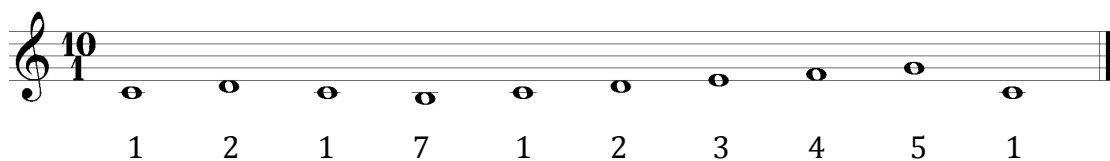


Figura 50 - Entoação da sonoridade dos graus da escala.

1.2 Invertem-se os papéis e os alunos cantam os sons pedidos pelo professor, que os confirma sempre depois de cantados. Ex: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 5, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 1, 7, 1.

1.3 O mesmo trabalho pode ser feito por via de ordenações melódicas sequenciais. No seguinte exercício trabalha-se o “sobe e desce” dentro da estrutura melódica, a lógica sequencial, e numa fase posterior - com e sem notas, a associação da mesma estrutura melódica a diferentes organizações sonoras, tonais e modais.

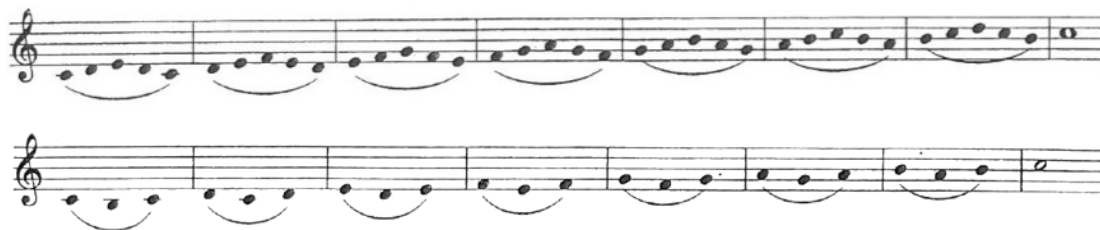


Figura 51 - Ordenação melódica.

1.4 Numa fase posterior dar apenas a nota de partida, sem apoio harmónico para o aluno ser capaz de auditivamente construir a organização sonora.

1.5 Pouco a pouco ir intercalando intervalos disjuntos, sempre com o recorte de atração tonal.

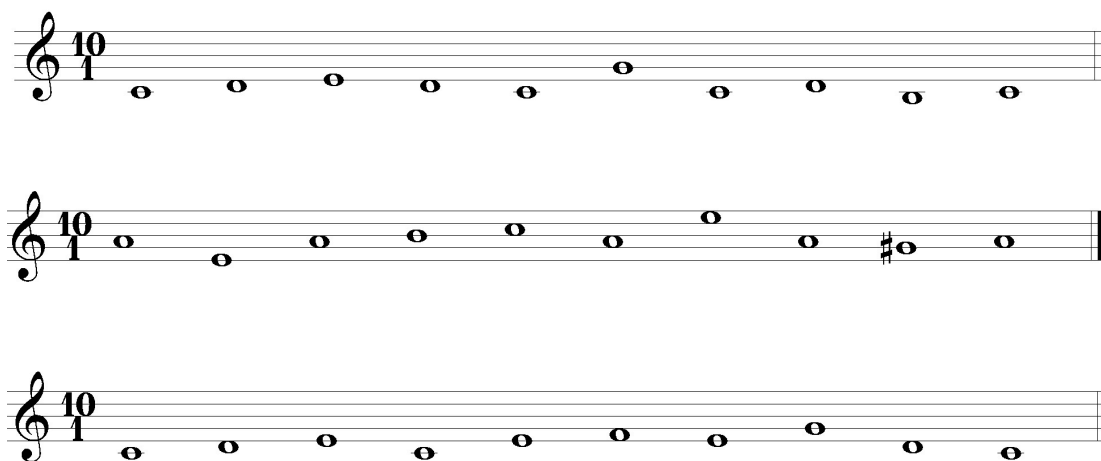
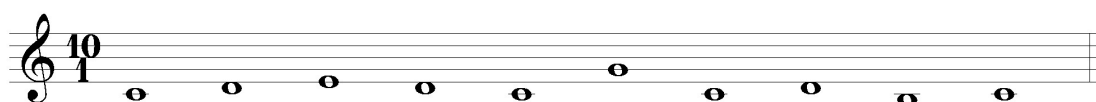


Figura 52 - Entoação da sonoridade dos graus da escala.

1.6 Com base no mesmo método o professor faz suspensão em determinadas notas e pergunta ao aluno em que nota/número estamos (ir introduzindo gradualmente o nome das sonoridades mais estruturantes da música tonal: tónica, subdominante, dominante e sensível).



↑ em que número/função estamos?

Figura 53 - Excerto onde os alunos devem identificar as funções tonais dos sons ouvidos.



↑ (...)?

Figura 54 - idem.

1.7 Pedir ao aluno que improvise uma melodia, parando numa determinada função.

VII. Trabalhar o contorno melódico de atração e resolução tonal¹⁹.

→ *Estratégias:* entoar padrões-tipo para posteriormente os reconhecer em ditados.

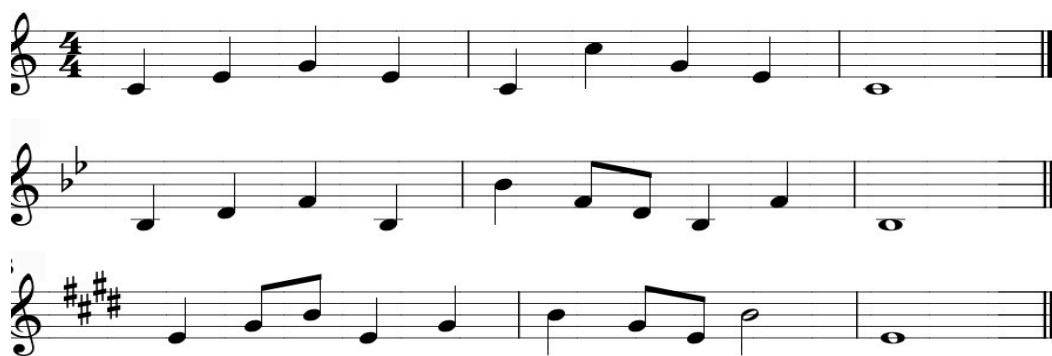


Figura 55 - Exercícios preparatórios para incutir a sonoridade da tónica.



Figura 55.1 - Ditados melódicos com ênfase na sonoridade da tónica.

¹⁹ Exercícios retirados de um leque mais alargado de propostas. *Tonal Ear Training*, desenvolvido por Diane Paquette - 2009.



Figura 56 - Exercícios preparatórios para incutir a atracção tonal do 2ª 5ª e 7ª graus da escala.

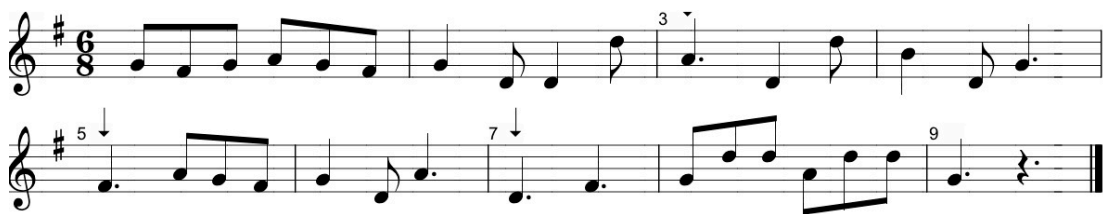


Figura 56.1 - Ditados melódicos com ênfase atracção tonal do 2ª 5ª e 7ª graus da escala.

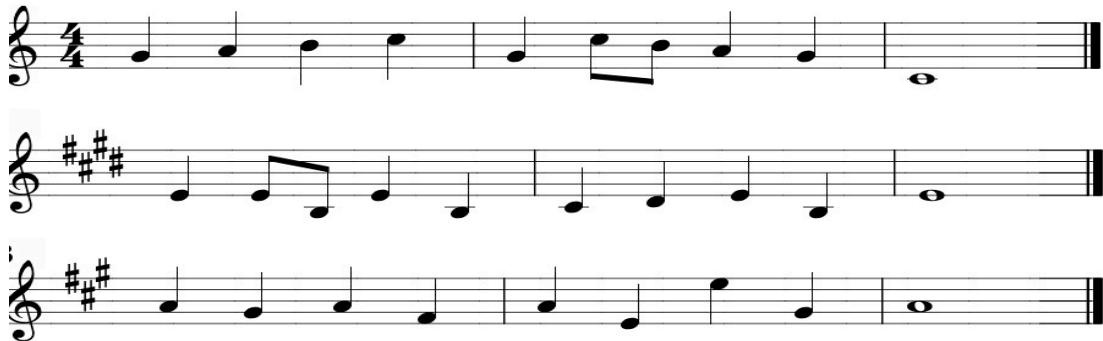


Figura 57 - Exercícios preparatórios para incutir a atracção tonal do tetracorde superior.

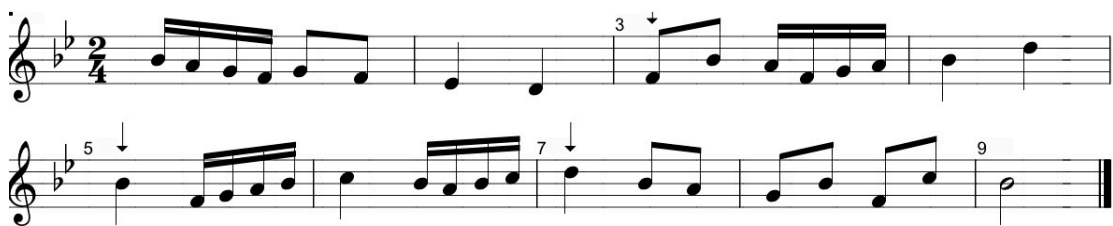


Figura 57.1 - Ditado melódico com ênfase a atracção tonal do tetracorde superior.

NOTA: Na fonte aqui citada²⁰ a autora apresenta para cada recorte melódico equivalentes em modo maior e menor em diferentes tonalidades. Além dos padrões acima, sugere ainda: pentacorde; movimento 6-7-1; movimento 5-6-7-1; tríade da dominante; acorde de V⁷; acorde de VII (V sem fundamental); sequências melódicas; mistura de todos os padrões.

²⁰ Idem.

Nota Final

Este Projeto do Ensino Artístico constituiu, indubitavelmente, um dos maiores momentos de auto-evolução pedagógica e didática.

É hoje ainda mais claro que a tarefa de descodificação auditiva se trata de uma competência complexa, que leva professores a experimentar diversas estratégias e nenhuma tem função catalisadora, pois cada pessoa percebe de forma diferente.

Na pesquisa realizada com vários estudos de caso, fica-se também com a sensação que estamos perante um trabalho de grande rigor metodológico por parte do professor, algo por vezes impossível de fazer de forma substancial, dada a quantidade enorme de alunos que cada professor tem à sua responsabilidade. O mesmo é dizer que esta investigação vem mostrar-nos que um professor precisa de tempo no horário *sem aulas*, de forma a tomar consciência real do que está em causa com cada aluno – e isto está muito longe da organização educacional de Portugal.

Por fim, agradeço a todos os alunos do passado do presente e do futuro, por serem a real motivação (e ajuda) para esta investigação e os destinatários finais das suas conclusões e melhorias didáticas refletidas no professor.

Bibliografia

Edlund, Lars. *Modus Novus: Studies in reading atonal melodies*. Ab Nordiska/Edition Wilhelm Hansen: Stockholm, 1963.

Karpinski, G. S. *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford, England: Oxford University Press, 2000.

Kraft, Leo. *A New Approach to Ear Training: a Programmed Course in Melodic and Harmonic Dictation*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 1999.

Kühn, Clemens, *La Formation del oído* – Editorial Labor S.A, 1ª ed. 1989.

Marcozzi, Rudy. *Strategies and Patterns For Ear Training*. Upper Saddle, New Jersey: Pearson Education, 2009.

Fontes online

Beckett, C. A. (1997). *Directing student attention during two-part dictation*. Journal of Research in Music Education, 45, 613–625.

Buonviri, N. O. (2014). *An exploration of undergraduate music majors' melodic dictation strategies*. Update: Applications of Research in Music Education, 33(1), 21–30.

Caspuro, Helena. *Audição e Audioação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. A.P.E.M. 127 - 2007.

Foulkes-Levy, L. (1997). *Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training*, Part I: Rhythm reduction. Journal of Music Theory Pedagogy, 11, 1–24.

Foulkes-Levy, L. (1997). *Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training*, (1998). Part II: Contour reduction. Journal of Music Theory Pedagogy, 12, 1–24.

Karpinski, G. S. (1990). *A model for music perception and its implications in melodic dictation*. Journal of Music Theory Pedagogy, 4(2), 191–229.

Killian, J. N. (1991). *The relationship between sightsinging accuracy and error detection in junior high singers*. Journal of Research in Music Education, 39, 216–224.

Klonoski, E. (2006). *Improving dictation as an aural-skills instructional tool*. Music Educators Journal, 93(1), 54–59.

Larson, R. C. (1977). *Relationships between melodic error detection, melodic dictation, and melodic sightsinging*. Journal of Research in Music Education, 25, 264–271.

Long, P. A. (1977). *Relationships between pitch memory in short melodies and selected factors*. *Journal of Research in Music Education*, 25, 272–282.

Paney, A. S., & Buonviri, N. O. (2014). *Teaching melodic dictation in Advanced Placement music theory*. *Journal of Research in Music Education*, 61, 396–414.

Paney, A. S. (2016). *The effect of directing attention on melodic dictation testing*. *Journal of Research in Music Education*, 61, 396–414.

Potter, G. (1990). *Identifying successful dictation strategies*. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4, 63-71.

Pembroke, R. G. (1987). *The effect of vocalization on melodic memory conservation*. *Journal of Research in Music Education*, 35, 155–169.

Pembroke, R. G. (1986). *Interference of the transcription process and other selected variables on perception and memory during melodic dictation*. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 15–24.

Pembroke, R. G. (1983, February). *The effects of contour, length, and tonality on melodic memory*. Paper presented at the Southeast Regional Meeting of the Music Educators National Conference, Louisville, KY.

Potter, G. (1990). *Identifying successful dictation strategies*. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4, 63–71.

Sheldon, D. A. (1998). *Effects of contextual sight-singing and aural skills training on error detection abilities*. *Journal of Research in Music Education*, 46, 384–395.

Thompson, K. A. (2004). *Thinking in sound: A qualitative study of metaphors for pitch perception*. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 18, 81–108.