



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**A transcrição musical como meio para a diversidade  
estilística na aprendizagem do Eufónio**

**João Miguel Prazeres do Rosário**

Orientador(es) | Gonçalo Pescada

Évora 2023

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**A transcrição musical como meio para a diversidade  
estilística na aprendizagem do Eufónio**

João Miguel Prazeres do Rosário

Orientador(es) | Gonçalo Pescada

Évora 2023

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

Vogais | Gonçalo Pescada (Universidade de Évora) (Orientador)  
Monika Streitová (Universidade de Évora) (Arguente)

## **Agradecimentos**

*Aos meus pais e à minha irmã, porque sem o investimento que fizeram em mim durante tantos anos da minha formação, definitivamente nada disto seria possível.*

*Ao meu orientador, Professor Doutor Gonçalo Pescada, por ter tido muito mais paciência comigo do que aquilo que eu alguma vez lhe podia ter pedido.*

*Ao Bruno Pascoal, por ter marcado tanto a minha vida enquanto meu professor e, especialmente, como meu amigo. Dificilmente poderei compensá-lo pelo tempo que me dedicou ao longo de tantos anos.*

*Ao professor Gil Gonçalves, a quem neste momento tão difícil desejo uma recuperação rápida, por me ter dado a oportunidade de começar a trabalhar nesta área no Conservatório Regional Silva Marques. Além disso, fez comigo aquilo que eu espero conseguir fazer através deste trabalho: ajudar alguém a encontrar algo mais na música que lhe permita encontrar novamente o entusiasmo por este ramo.*

*Ao André Conde, apesar de não ter qualquer obrigação de me guiar neste percurso, pela ajuda preciosa nos últimos anos.*

*Aos meus professores mais antigos, que com o passar do tempo se tornaram bons amigos e que em tanto me ajudaram: Pedro Gentil, Tiago Passarinho, Ivan Branco e Nuno Caetano.*

*Aos meus alunos no Choral Phydellius, por me deixarem fazer parte do seu percurso académico durante este ano letivo, durante o qual aprendi muito. Entre eles, um agradecimento especial aos alunos que aceitaram fazer parte da iniciativa que foi começar o quarteto Twingo.*

*Aos meus amigos de sempre, Mota, Maria e Marta, por terem sido, desde que me lembro, um alicerce emocional tão importante na minha vida.*

*Ao Serrandário, Mariana, à Marisa e à Inês Alves, que durante tantos anos da minha vida foram o meu maior apoio, e que em tanto me ajudaram, não sendo possível eu alguma vez ter escolhido dedicar-me tanto à música sem a presença deles na minha vida.*

*Aos bons amigos que criei na universidade: Flávio, Isabel, Tiago André, Lucas, Tomás, Joana, Apolinário, Simão e Catarina.*

*Em último lugar, mas de forma alguma menos importantes, àqueles que tanto me têm acompanhado e apoiado nos últimos anos, são eles:*

*Inês Pinheiro, Eva, Rúben, Leonardo, Leandro, Iolanda, André, João, Inês Conde e David “Mussila”, de quem me tornei tão próximo, e de quem pude depender tanto.*

*Obrigado.*

# **A transcrição musical como meio para a diversidade estilística na aprendizagem do Eufónio**

## **Resumo**

O presente trabalho de investigação surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Música realizado na Universidade de Évora. Relativamente à estrutura, encontra-se dividido em duas secções distintas, a primeira corresponde ao relatório de estágio e à Prática de Ensino Supervisionada, ano letivo 2021/2022, no Conservatório de Música Choral Phydellius (Torres Novas), na classe de eufónios e tubas orientada pelo professor Bruno Pascoal.

A segunda secção refere-se ao projeto de investigação com o título *A transcrição musical como meio para a diversidade estilística na aprendizagem do Eufónio*, tendo como ponto de partida investigar a introdução de diferentes estilos musicais, através da transcrição de obras específicas, poderá ou não desempenhar um papel relevante na aprendizagem do eufónio. A metodologia aplicada (investigação - ação) e o seu carácter qualitativo (recolha de informação através de questionários) permitirá ao mestrando obter resultados concretos na investigação. Por último, através dos resultados obtidos na pesquisa será possível definir estratégias no processo ensino-aprendizagem e encontrar novos caminhos que permitam, cada vez mais, incentivar os alunos a desenvolver motivação para estudar o seu instrumento enquanto adquirem experiência em variados estilos de música e se tornam, por isso, músicos mais versáteis.

**Palavras-chave:** Eufónio, Ensino, Transcrição, Aprendizagem, Motivação

# **Musical transcription as a means for stylistic diversity in learning the euphonium**

## **Abstract**

This research work comes within the scope of the Master in Music Teaching held at the University of Évora. Regarding the structure, it is divided into two distinct sections, the first corresponds to the internship report and the Supervised Teaching Practice, academic year 2021/2022, at the Conservatório de Música Choral Phydellius (Torres Novas), in the class of euphoniums and tubas guided by Professor Bruno Pascoal.

The second section refers to the research project entitled *Musical transcription as a means for stylistic diversity in learning the Euphonium*, having as a starting point to investigate whether the introduction of different musical styles, through the transcription of specific works, can or will not play a relevant role in learning the euphonium. The applied methodology (research - action) and its qualitative character (collection of information through questionnaires) will allow the master's student to obtain concrete results in the investigation. Finally, through the results obtained in the research, it will be possible to define strategies in the teaching-learning process and find new ways that allow, more and more, to encourage students to develop motivation to study their instrument while acquiring experience in different styles of music and they therefore become more versatile musicians.

**Keywords:** Euphonium, Teaching, Transcription, Learning, Motivation.

## **Abreviaturas e Acrónimos**

PES - Prática de Ensino Supervisionada

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

MEM - Mestrado em Ensino de Música

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação



# Índice

Introdução.....	1
Secção I – Prática Pedagógica.....	4
1. Conservatório de Música do Choral Phydellius.....	4
1.1 Contexto Histórico.....	4
1.2 Recursos.....	5
1.3 Projeto Educativo.....	5
1.3.1 Phydellitos.....	6
1.3.2 Curso de Iniciação Musical.....	6
1.3.3 Curso Básico.....	7
1.3.4 Curso Secundário.....	7
1.3.5 Curso Livre.....	8
1.4 Organização e Gestão Escolar.....	8
2. Prática Educativa.....	9
2.1 Professor Cooperante.....	9
2.2 A classe do professor Bruno Pascoal.....	10
3. Classe de eufónio.....	12
3.2 Enquadramento.....	12
3.2.1 Aluno A – Ensino Básico.....	13
3.2.2 Aluno B – Ensino Básico.....	14
3.2.3 Aluno C – Ensino Secundário.....	16
3.2.4 Aluno D – Ensino Secundário.....	17
4. Práticas educativas desenvolvidas.....	19
4.1 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.....	21
4.2 Estratégias adotadas.....	23
5. Aulas lecionadas.....	24
5.1 Aluno A – Ensino Básico.....	25
5.2 Aluno B – Ensino Básico.....	27
5.3 Aluno C – Ensino Secundário.....	28
5.4 Aluno D – Ensino Secundário.....	29
6. Reflexão crítica da frequência da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Vocacional de Música.....	30
Secção II – Investigação.....	31
1. Introdução.....	31
1.1 Motivações para a escolha do objeto da Investigação.....	32
1.2 Objetivos da Investigação.....	35

1.	Revisão da Literatura .....	37
1.2	O repertório .....	37
1.3	O material de estudo .....	45
1.3	Aprender uma linguagem .....	52
1.4	Laboratório Criativo (disciplina do Choral Phydellius) .....	54
1.5	A importância da componente social para a motivação .....	57
1.5.1	Quarteto “Twingo” .....	62
1.6	Conclusão .....	66
2.	Metodologia de Investigação .....	68
2.1	Interpretação .....	70
2.1.1	O impacto da estrutura musical na interpretação .....	70
2.1.2	O impacto da tonalidade na interpretação .....	73
2.1.3	Utilização do repertório <i>standard</i> de eufónio como exemplo .....	74
2.1.3.1	Análise da estrutura rítmica .....	75
2.1.3.2	Análise da estrutura harmónica .....	77
2.1.2.3	Análise da estrutura melódica .....	78
2.1.4	A teoria transposta para a prática: .....	79
2.2	Comparação com o <i>Jazz</i> .....	81
2.3	Comparação com o <i>Klezmer</i> .....	84
3.	Exercícios .....	86
3.1	Exercícios para o desenvolvimento do “vocabulário” harmónico neste tipo de música	86
3.1	Exercícios para o desenvolvimento do “vocabulário” musical direcionado para a música com componente improvisada	124
3.	Análise dos resultados .....	132
	Limitações à investigação .....	134
	Conclusões e sugestões .....	135
	Bibliografia .....	137
	Webgrafia .....	138
	Anexos A – Planificações de aula .....	141
	Anexos B – Tabelas de repertório .....	165
	Anexos C – Transcrições de obras .....	185

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Material didático desenvolvido pelo aluno A. ....	14
Tabela 2 - Material didático desenvolvido pelo Aluno B. ....	15
Tabela 3 - Material didático desenvolvido pelo Aluno C. ....	17
Tabela 4 - Material didático desenvolvido pelo Aluno D. ....	18

## Índice de Figuras

Figura 1 - Representação visual da quantidade de repertório existente (uma amostra) para cada grau de ensino. ....	39
Figura 2 - Representação visual da diversificação estilística no repertório para eufónio. ....	44
Figura 3 - Exercício de controlo do fluxo de ar. ....	47
Figura 4 - Exemplos de melodias transcritas.....	51
Figura 5 - Divisão dos questionados por género. ....	59
Figura 6 - Representação visual da divisão entre quem continua a tocar e quem deixou de o fazer.....	60
Figura 7 - Representação visual da importância da componente social como ponto de motivação .....	61
Figura 8 - A importância da componente social para aqueles que continuam a tocar. ....	62
Figura 9 - Excerto de “Concerto for Violin and Orchestra”, Glazunov. ....	72
Figura 10 - Excerto de “Concerto for Violin and Orchestra” de Brahms. ....	72
Figura 11 - compassos 3 a 5 da obra “Euphonium Concerto” de Joseph Horovitz.....	75
Figura 12 - Compassos 3 a 6 da obra. ....	76
Figura 13 - Parte de piano referente aos compassos 3 a 6 da obra.....	77
Figura 14 - Transcrição da melodia A do tema St. Thomas, de S. Rollins. ....	87
Figura 15 - Gráfico com acordes do tema “All The Things You Are”, de Jerome Kern. ....	92
Figura 16 - Transcrição da melodia e harmonia do tema “In a Mellow Tone”, de Duke Ellington. ....	94
Figura 17 - Ilustração do exercício.....	94
Figura 18 - Exemplo de como tornar o exercício ligeiramente mais difícil.....	95
Figura 19 - Exemplo de um dos exercícios do livro mencionado acima.....	96
Figura 20 - Layout da ferramenta My Play Along durante a sua utilização.....	97
Figura 21 - Exercício de Magnusson.....	99
Figura 22 - Esquema sobre a sugestão de intervalos para as transições entre acordes.....	100
Figura 23 - Exemplo de Margusson. ....	100
Figura 24 - Exemplo de Margusson. ....	101
Figura 25 - Exercício de flexibilidade com base na harmonia da melodia transposta. ....	103
Figura 26 - Exercício de flexibilidade de Scott Belck.....	103
Figura 27 - Teclado de um piano (virtual). ....	106
Figura 28 - Escala de Dó maior escrita em notação musical.....	107
Figura 29 - Escala de Lá bemol maior escrita de forma errada (exemplo). ....	108
Figura 30 - Escala de Lá bemol maior escrita da forma correta (exemplo). ....	108
Figura 31 - Escala de Lá menor. ....	108
Figura 32 - Os vários modos. ....	110
Figura 33 - tabela com várias tonalidades do modo maior.....	111
Figura 34 - uso da tabela anterior para construir o modo mixolídio. ....	112
Figura 35 - Representação do modo Ahava Rabbah.....	113
Figura 36 - Representação do modo Mi Sheberach. ....	113
Figura 37 - representação do modo Yishtabach. ....	114
Figura 38 - escalas pentatônicas maior e menor.....	115
Figura 39 - Escala de blues. ....	116
Figura 40 - Escala de tons inteiros. ....	116
Figura 41 - Escala diminuta. ....	117
Figura 42 - Excerto de um exercício técnico.....	117

Figura 43 - Excerto de um exercício técnico.....	119
Figura 44 - Exercício técnico com constantes padrões de escalas com 9ª. ....	120
Figura 45 - Exercício técnico. ....	121
Figura 46 - Sugestão de exercício para trabalhar várias articulações.....	122
Figura 47 - Sugestão de exercícios de escalas em terceiras. ....	123
Figura 48 - Excerto da obra de Putz. ....	124
Figura 49 - Exercício sugerido. ....	124
Figura 50 - Os quatro padrões sugeridos por Carubia e Holford. ....	126
Figura 51 - Exercícios de combinações rítmicas a partir dos quatro padrões sugeridos por Carubia e Holford.....	127
Figura 52 - Exemplificação do exercício. ....	128
Figura 53 - Exercício sugerido por Ryan Sargent. ....	129
Figura 54 - Adição da ligadura ao exercício. ....	130
Figura 55 - Exemplo dado por Holford. ....	131
Figura 56 - Exemplo dado por Barrick.....	131

## **Introdução**

A utilização de vários estilos musicais surge como uma metodologia do processo de ensino-aprendizagem com o intuito de proporcionar um percurso académico aos alunos que lhes permita maiores benefícios a longo prazo.

Por forma a atrair um número cada vez maior de alunos, o ensino de música deve adaptar-se aos tempos atuais, isto é, despertar os potenciais futuros alunos para a importância de aprender um instrumento musical e também de tocar algo que contribua para o seu desenvolvimento musical, físico e cognitivo.

No decorrer da investigação, sobretudo através do contato estabelecido com as várias escolas (inclusive a escola cooperante), observou-se que o interesse por música erudita tem vindo gradualmente a diminuir.

Nesse sentido, será benéfico para qualquer escola organizar e promover um plano de estudos que estimule o interesse e a motivação dos alunos em aprender música.

No caso desta investigação, o desenvolvimento deste trabalho é sugerido através da utilização da transcrição enquanto ferramenta que permite alcançar os objetivos referidos.

A transcrição musical é a ação de transcrever uma obra musical, isto é, de tornar possível a sua reprodução com uma distribuição de vozes ou com uma instrumentação diferente da original, sem haver, geralmente, alteração dos aspetos referentes à estrutura da obra, nomeadamente a harmonia, melodia, ritmo e a sua forma.

No caso da investigação realizada neste relatório, o objetivo consiste em transcrever obras musicais especificamente para eufónio ou para agrupamentos dos quais o eufónio faça parte.

O objetivo disto é permitir aos estudantes o contacto e mesmo a interpretação de obras que não foram escritas para o seu instrumento, existindo, então, modificação de aspetos como a tonalidade, timbre, textura e dinâmica.

Esta proposta surge no sentido oposto da perspetiva mais conservadora que defende que as próprias instituições não devem adaptar os programas aos alunos que querem atrair.

Este tipo de mudança permite vários benefícios ao estudante de música, em especial na motivação para estudar e na formação de músicos mais completos/ versáteis, com capacidade de adaptação e uma bagagem mais recheada de “ferramentas” que lhes permitirá realizar o melhor trabalho possível independentemente do que lhes for pedido a nível profissional.

Por outra perspectiva, diversificar programas, abordar diferentes estilos musicais, explorar novas técnicas e conceitos aumenta a possibilidade de atrair um maior número de estudantes de música e de abrir o seu leque de conhecimentos e competências.

O mestrando iniciou a sua Prática de Ensino Supervisionada em outubro do ano letivo 2021/2022, tendo concluído a mesma no mês de junho do ano seguinte. Ao longo da PES, contactou com quatro alunos da classe de eufónio (níveis básico e secundário).

Este relatório encontra-se dividido em duas secções: a primeira secção está direcionada para a Prática de Ensino Supervisionada, contextualização da escola, localização geográfica, aspetos históricos, organograma, plano de estudos, oferta educativa, entre outros. Na segunda secção do relatório pode ser lida a investigação levada a cabo durante o ano letivo, tal como os seus principais resultados.

Na segunda secção, será efetuada também uma revisão da literatura existente sobre o tema abordado, bem como as motivações para a escolha do objeto de investigação, os objetivos da investigação, a metodologia da investigação e referência aos exercícios que foram sugeridos para praticar o trabalho e que contribuíram para o desenvolvimento da investigação.

O interesse pelo tema foi motivado por várias experiências que o mestrando teve acesso ao longo do seu percurso académico e profissional no ramo da música, em especial o contacto com vários alunos que demonstravam pouco interesse e motivação em estudar instrumento e em manter um contacto regular com um ambiente musical.

Exemplos disto são as bandas filarmónicas, grupos da escola e grupos exteriores à escola.

Por último, procedeu-se à análise dos dados obtidos no sentido de enumerar as principais conclusões da investigação, referenciar as limitações da pesquisa e do trabalho desenvolvido e apontar sugestões para futuras investigações.





## **Secção I – Prática Pedagógica**

### **1. Conservatório de Música do Choral Phydellius**

#### **1.1 Contexto Histórico**

Tendo sido fundado no dia 17 de Maio de 1957, o Choral Phydellius iniciou a sua atividade com um Coro Masculino, o qual interpretava apenas Música Sacra. A partir de 1961, o coro masculino dá lugar a uma formação mista.

O início da escola de música surge em 1975, tendo a oficialização deste sido concedida pelo Ministério da Educação, em 1993. A partir de 10 de Setembro de 2002, por despacho do Senhor Diretor Regional de Educação, foi homologada a denominação deste estabelecimento de ensino, tendo o mesmo passado a chamar-se Conservatório de Música do Choral Phydellius. Em 5 de Maio de 1989, o Conservatório obteve o estatuto de Instituição de Utilidade Pública.

Atualmente, esta instituição está habilitada a ministrar Cursos Oficiais, Básicos e Secundários, existindo um variado leque de instrumentos que serão indicados a cada aluno que ingresse na escola, de acordo com as preferências pessoais dos alunos e com os resultados obtidos nas provas de ingresso.

Além dos denominados Cursos Oficiais, neste Conservatório é assegurado o ensino a Classes Infantis nos âmbitos etários e escolares correspondentes ao Pré-escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes alunos podem frequentar aulas de instrumento, classes de turma de iniciação musical, expressão musical e classes de conjuntos instrumentais e corais.

O Choral Phydellius orgulha-se do seu coro misto e do seu conservatório de música, pelo nível e pelo histórico de representação musical/ cultural com que Torres Novas e a associação Choral Phydellius se projetam, regional e nacionalmente.

O Choral Phydellius orgulha-se também da sua atividade artística/ formativa própria, como por exemplo: audições, concertos/ recitais, estágios formativos, workshops,

masterclasses, eventos pró-comunidade e da sua atividade artística/ formativa pró-externa, de cooperação e parceria com outras entidades, por exemplo: concertos anuais (concerto de reis e concerto de aniversário); Orquestra Académica do Médio Tejo; orquestra criada em parceria com o Conservatório de Música Jaime Chavinha (CAORG), e a Escola de Artes de Ourém (Ourearte), Musíada; um concerto de autores portugueses; Estágio para Jovens Instrumentistas Torrejanos; Estágio Jovem de Interpretação Coral; entre outras atividades.

O Conservatório de Música do Choral Phydellius é apoiado pelo Ministério da Educação através da celebração de Contrato de Patrocínio.

## **1.2 Recursos**

O Conservatório de Música do Choral Phydellius conta com, aproximadamente, 320 alunos, a maioria dos quais residente nas aldeias pertencentes ao concelho de Torres Novas.

Não obstante a localização geográfica, os alunos estão distribuídos pelos vários instrumentos disponíveis nos cursos Básico e Secundário e em diferentes regimes: Iniciação, Regime Articulado, Ensino Supletivo e Curso Livre.

Do seu corpo docente fazem parte vinte e nove professores, responsáveis por ministrar os diferentes instrumentos lecionados na escola.

## **1.3 Projeto Educativo**

O Conservatório de Música do Choral Phydellius tem várias formações instrumentais e vocais, as quais representam o conservatório em várias performances, um pouco por todo o país.

Estas são: Coro Iniciação Phydellius; Coros do 2º Ciclo; Coro Luís de Camões (Núcleo Phydellius/ Constância); Coro Juvenil do Choral Phydellius; Orquestra Phydellius para 1º e 2º ciclos; Ensemble de Guitarras; Grupos de música de câmara; e,

finalmente, a Orquestra Académica do Médio Tejo (estágios sazonais de orquestra sinfónica).

Além disto, através de contrato de protocolo com a Câmara Municipal, o Conservatório é também responsável por ministrar o ensino de música nas AEC nos níveis pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho.

As características de cada curso ministrado nesta escola encontram-se detalhados abaixo.

### **1.3.1 Phydellitos**

O segmento formativo de nível precoce e pré-escolar prevê a frequência de duas disciplinas: Instrumento e Expressão Musical.

Os instrumentos disponíveis neste curso são o violino, piano, percussão e acordeão.

### **1.3.2 Curso de Iniciação Musical**

Curso não oficial destinado aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, simplesmente para aquisição de conhecimentos musicais ou como preparação para o ingresso nos cursos oficiais.

Neste curso, os alunos terão acesso às seguintes disciplinas: Instrumento; Classes de turma de iniciação; Expressão musical; Classes de conjunto (instrumentais e corais).

Os instrumentos disponíveis neste curso são o acordeão, bateria, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, eufónio, violino, violoncelo, violela.

### **1.3.3 Curso Básico**

O aluno poderá frequentar o Curso Básico em regime de Ensino Articulado ou regime de Ensino Supletivo. O plano de estudos prevê a frequência de três disciplinas, sendo elas: Instrumento, Formação Musical, e Classe de Conjunto.

Os instrumentos disponíveis neste curso são o acordeão, bateria, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, eufônio, violino, violoncelo, viola.

### **1.3.4 Curso Secundário**

O aluno poderá frequentar o Curso Secundário em regime de Ensino Articulado ou em regime de Ensino Supletivo.

Admissão de alunos no Curso Secundário:

- Podem ser admitidos nos cursos secundários de música, em regime articulado, os alunos que completarem os respectivos cursos básicos e/ou fazendo provas de acesso a este nível de ensino, tendo nota positiva;
- Os cursos em Regime de Ensino Supletivo destinam-se a alunos que não estejam abrangidos pelas condições de ingresso no Ensino Articulado.

O plano de estudos prevê a frequência de seis disciplinas: Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto, Análise e Técnicas de Composição, História da Música e Prática de Teclado.

Os instrumentos disponíveis neste curso são o acordeão, bateria, canto clarinete, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, eufônio, violino, violoncelo, viola, Composição e Formação Musical.

### **1.3.5 Curso Livre**

A frequência de cursos livres é aberta a qualquer idade e possui currículo livre.

Os instrumentos disponíveis neste curso são o acordeão, bateria, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, eufónio, violino, violoncelo e viola.

## **1.4 Organização e Gestão Escolar**

Os órgãos de gestão do Conservatório de Música do Choral Phydellius dividem-se em várias estruturas principais: Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Fiscal.

A Direção é presidida pelo presidente António Abreu, pelo vice-presidente e secretário Henrique Conceição e pelo vice-presidente e tesoureiro Alcides Baião, podendo estes contar também com seis vogais.

O Conselho Pedagógico tem como presidente Vítor Ferreira, sendo este também diretor pedagógico da instituição, contando com mais seis vogais. Finalmente, o Conselho Fiscal é presidido pelo presidente Bernardo Gonçalves, pela secretária Teresa Conceição e a relatora Maria Helena Rodrigues.

O corpo docente do Conservatório de Música do Choral Phydellius está organizado em dez departamentos diferentes, consoante as áreas curriculares:

Departamento de Sopros (Madeiras); Departamento de Sopros (Metais); Departamento de Música de Conjunto; Departamento de Cordas Friccionadas; Departamento de Guitarras; Departamento de Instrumentos de Tecla; Departamento de Piano de Acompanhamento; Departamento de Formação Musical; Departamento de Canto; Departamento de Classes de Conjunto Vocais.

## **2. Prática Educativa**

### **2.1 Professor Cooperante**

O professor da classe de eufónios e tubas do Conservatório de Música do Choral Phydellius, Bruno Pascoal, foi não só responsável por orientar o percurso do professor estagiário durante o ano letivo 2021/ 2022, como também responsável por orientar o seu percurso académico enquanto aluno de eufónio, nesta mesma instituição, entre os anos letivos 2010/ 2011 e 2016/ 2017.

Foi no final desse último ano, 2017, que o professor estagiário ingressou na instituição de ensino onde hoje se encontra a finalizar o Mestrado em Ensino de Música.

Relativamente ao percurso do Professor Cooperante, destaca-se:

- Ser membro fundador da primeira Brass Band portuguesa, sediada no Algarve;
- Ser membro fundador do Ensemble de Tubas e do Quarteto de Tubas do Centro de Formação Artística Gualdim Pais;
- Ser membro fundador do quinteto de metais “Meia Via Brass”;
- Ser membro fundador do Ensemble de Metais e Percussão “The Bellsbrass Ensemble”;
- Ter sido professor nas escolas de música da Sociedade Filarmónica Euterpe Meiaviense, na Banda Operária Torrejana, e na Associação Filarmónica e Cultural do Entroncamento;
- A colaboração frequente, ao longo da sua carreira, enquanto professor de eufónio no Instituto Piaget de Almada, no Conservatório d’Artes de Loures e no Conservatório de Música do Choral Phydellius, estando em funções nos últimos dois, atualmente;

- As *masterclasses* dadas no Instituto Piaget, em Almada, e na Camacha, Madeira;
- Ser, frequentemente, professor orientador convidado no Estágio para Jovens Instrumentistas Torrejanos, em Torres Novas (desde 2011), e nos estágios do Conservatório de Artes Canto Firme, em Tomar (desde 2013);
- Os recitais e atuações enquanto solista, acompanhado por ensembles como a Banda Paroquial de São Lourenço da Camacha, The BellsBrass Ensemble, e a Banda Sinfónica do Exército;
- Ter ingressado, em 2005, na Banda Sinfónica do Exército, onde ainda se encontra em funções atualmente.

## **2.2A classe do professor Bruno Pascoal**

No ano letivo 2021/2022, a classe de eufónios e tubas do Conservatório de Música do Choral Phydellius era constituída por quatro alunos, sendo dois destes alunos do Ensino Básico, e os restantes alunos do Ensino Secundário. Destes dois últimos, um deles estava em regime articulado, estando o outro em regime supletivo.

Dada a já fraca influência da atual situação pandémica, foi possível para os alunos assistirem à grande maioria das suas aulas ao longo do ano letivo de forma presencial.

Todos os alunos tinham aulas de 50 minutos, à exceção do aluno a frequentar o curso Secundário no regime Articulado, que tinha dois “blocos” semanais de 50 minutos, ou seja, o dobro do tempo dos colegas. Todos os alunos da classe tinham as suas aulas de instrumento ao sábado.

Desde o início do estágio, por motivos de força maior e salvo raras exceções, as aulas de eufónio realizavam-se durante o sábado, tendo o Aluno A <sup>1</sup>aula desde as 9.10h até às 10h, o Aluno B das 10h até às 10.50h, o Aluno C das 10.50h até às 11.40h e o Aluno D das 14.40h até às 16.20h.

Devido ao tamanho bastante reduzido da classe, não existiu a necessidade de seleccionar alunos para participar no trabalho do professor estagiário, já que todos aceitaram fazer parte do mesmo. Assim sendo, as aulas lecionadas pelo professor mestrando foram ocorrendo, em momentos específicos, ao longo do ano letivo.

É relevante mencionar a importância do orientador cooperante ao longo deste ano letivo, já que foi este que guiou o mestrando, de forma a poder atuar da melhor forma possível, tendo em conta o potencial de maiores dificuldades de cada um destes alunos.

No início do ano letivo ficou combinado que o professor estagiário participaria em todas as eventuais atividades em que a classe participasse, tal como ajudar a organizar e publicitar audições, assistir presencialmente às Provas de Aptidão Artística dos alunos, tendo acabado também por participar no concurso interno “Prémio Corinna Ferreira” enquanto jurado.

Por último, o professor estagiário participou também em concertos da Orquestra de Sopros e em alguns grupos de música de câmara em eventos promovidos pelo conservatório.

Desde o início do ano letivo, houve uma forte vontade, por parte do mestrando, de criar algum tipo de ensemble que pudesse ajudar alguns alunos mais avançados a encontrar motivação para estudar o seu instrumento.

Apesar de se ter defrontado com bastantes dificuldades em conseguir juntar os alunos (em especial, para marcar ensaios), no final do ano letivo, agora muito mais livre por estar a assistir a um número de horas (no âmbito do estágio) muito menor, foi possível, finalmente, iniciar um quarteto de metais.

---

<sup>1</sup> De forma a respeitar a privacidade de cada um dos alunos mencionados abaixo, neste relatório irei referir-me a cada um deles através de letras diferentes ao invés de utilizar o seu nome (por exemplo, “Aluno A”, “Aluno B”, e assim por diante).



Os alunos participantes neste ensemble foram os alunos C, D e um aluno de trombone, cujas aulas o professor estagiário também acompanhava.

É de referir que o professor estagiário teve oportunidade de, semanalmente, ministrar uma aula de uma hora a um dos alunos do ensino Básico, a qual se realizava à sexta-feira.

### **3 Classe de eufónio**

#### **3.2 Enquadramento**

Tendo sido aluno deste mesmo conservatório desde os 11 até aos 17 anos, o mestrando teve a sorte de poder cumprir o seu percurso numa casa que lhe é familiar, o que tornou a experiência muito mais fácil, seja a nível de integração na escola entre os professores, como mesmo a nível de comunicação com os colegas e com os alunos com quem realizou o seu estágio.

Durante a PES, o mestrando teve a oportunidade de acompanhar vários alunos ao longo do ano letivo 2021/2022, tendo assistido às aulas da classe de eufónio e tuba, orientada pelo professor Bruno Pascoal (professor cooperante que ajudou a orientar o meu estágio); às aulas da classe de trombones, orientada pelo professor Diogo Santos; às aulas de duas turmas de Formação Musical, orientadas pela professora Marisa Murcela; à aula de Laboratório Criativo, orientada pelo professor Ricardo Gama; a uma aula de classe de conjunto, orientada pelo professor Luís Carreira; e, finalmente, a duas aulas de Coro, orientadas pelo professor João Branco. Assim, sendo-me impossível falar individualmente de todos estes alunos, esta secção do documento será focada nos alunos do professor Bruno Pascoal.

### **3.2.1 Aluno A – Ensino Básico**

Apesar de ter onze anos e estar no 2º grau do ensino articulado (equivalente ao 6º ano de escolaridade), este aluno encontra-se a estudar eufónio no conservatório desde o início deste ano letivo, tendo sido preparado – neste pouco tempo – para a prova de aferição que lhe permite ingressar diretamente no 2º grau, provas que conseguiu realizar com sucesso.

Antes de ingressar nesta instituição, tal como acontece com grande parte dos alunos de instrumentos de sopro, o Aluno A tinha aulas de instrumento e solfejo na respetiva banda filarmónica.

Ao longo do ano, o aluno A demonstrou grande facilidade no desenvolvimento do domínio técnico do seu instrumento, sendo aquele aluno que considero ter mais aptidões para o eufónio em toda a classe.

Este facto refletiu-se também no entusiasmo que demonstrou ao tocar, quer em aula como em atividades promovidas pela escola, existindo claramente trabalho individual feito pelo mesmo fora do horário escolar.

Tanto pelas aulas deste aluno como através da existência de comunicação com professores de formação musical, notou-se também, no entanto, alguma dificuldade em interiorizar conceitos teóricos, tendo sido esse o trabalho mais urgente a desenvolver com o aluno.

Na classe de conjunto, o aluno A integrou um grupo constituído apenas por alunos de 2º grau, orientado pelo professor Luís Carreira (professor de trompete e desta disciplina na escola). É de salientar que a participação na classe de conjunto, Aluno A, traduziu-se numa melhoria significativa relativamente ao seu desempenho e motivação.

Ao nível da performance e das suas competências técnicas e musicais, o aluno A revelou uma evolução relevante, sobretudo na postura, atitude (forma de estar ao tocar) e concentração (focado e esforçado por fazer um bom trabalho).

Na perspetiva do mestrando, este facto ocorreu, provavelmente, pelo facto de, por ser um grupo pequeno, o aluno A se encontrar sozinho a tocar a sua voz, o que requer do

aluno, naturalmente, alguma independência tanto no momento do estudo das obras como na própria performance por estar frequentemente bastante exposto.

Tabela 1 - Material didático desenvolvido pelo aluno A.

Material didático desenvolvido durante o ano letivo – Aluno A	
1º Semestre	2º Semestre
Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;  “Sail Away”, M. Hannickel;  “Fantasy for Euphonium”, M. Hannickel.	Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;  “Fantasy for Euphonium”, M. Hannickel.

### 3.2.2 Aluno B – Ensino Básico

O aluno B, com catorze anos, é o único do grupo que não reside no concelho de Torres Novas, tendo vindo para a cidade, e para o conservatório, por sugestão do mestrando em conversa com os Encarregados de Educação<sup>2</sup>.

*Ao ser cada vez mais notória a sua evolução no instrumento – apesar de na altura que comecei a ser seu professor (início de 2020) ele tocar há cerca de 1 a 2 meses – pareceu-me que o aluno poderia gostar de experimentar levar o instrumento mais “a sério”.*

*(Comunicação Pessoal, João Rosário)*

O aluno B ingressou no conservatório no ano letivo 2020/ 2021, no 3º grau do ensino articulado, enquanto estudante de eufónio, estando agora a frequentar o 4º grau.

Por viver em Portugal há relativamente pouco tempo e não falar português de forma fluente, a comunicação foi, por vezes, uma dificuldade a ser combatida.

<sup>2</sup> O mestrando foi professor de instrumento do aluno B numa banda filarmónica

Esta dificuldade contribuiu também para um certo desleixo no trabalho produzido pelo aluno, sobretudo pelo constante “esquecimento” do material pedido pelo professor de instrumento.

Foi notada, apesar disto, uma grande evolução, salientando-se a capacidade do aluno em mostrar bastante facilidade ao nível da execução instrumental em tudo aquilo que lhe foi pedido em contexto de sala de aula.

Por outro lado, os seus encarregados de educação (pais) demonstraram sempre uma grande disponibilidade para conversar sobre o trabalho realizado pelo aluno e em prestar o apoio necessário, estando eles muito presentes na vida académica do mesmo.

Durante o ano letivo 2021/ 2022, o aluno B participou no concurso interno do Choral Phydellius, “Prémio Corinna Ferreira”, e foi candidato na fase final deste concurso, tendo acabado a competição em segundo lugar.

Tabela 2 - Material didático desenvolvido pelo Aluno B.

Material didático desenvolvido durante o ano letivo – Aluno B	
1º Semestre	2º Semestre
<p>Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;</p> <p>“60 Selected Studies”, C. Kopprasch;</p> <p>“Majestic”, D. Borgeouis.</p>	<p>Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;</p> <p>“60 Selected Studies”, C. Kopprasch;</p> <p>“Complete Method for Trumpet”, J. B. Arban;</p> <p>“All Hail the Power”, M. Hannickel;</p> <p>“Loch Lomond”, C. Alan.</p>

### **3.2.3 Aluno C – Ensino Secundário**

O aluno C, de 31 anos de idade, foi o único aluno de tuba do conservatório (ano letivo 2021/2022).

No seu currículo, o aluno demonstra um caminho académico musical composto por imensas experiências. Começou a estudar tuba, no ano letivo 2006/ 2007, na Escola de Artes Gualdim Pais, em Tomar, tendo continuado o seu percurso até ao ensino superior, na Escola Superior de Artes Aplicadas, em Castelo Branco, curso que acabou por abandonar.

Mais recentemente, no ano letivo 2020/ 2021, decidiu ingressar no Conservatório de Música do Choral Phydellius no regime supletivo do ensino Secundário, de forma a voltar a tocar e a estudar com o professor que orienta esta classe.

Apesar de ter ingressado nesta escola, inicialmente, com a simples intenção de poder continuar a ter alguns motivos para tocar tuba, esta experiência ajudou-o a desenvolver muito interesse pela composição.

O aluno C apresentou algumas dificuldades, tanto na execução do instrumento como a nível teórico. No entanto, as dificuldades foram superadas pelo seu imenso interesse e motivação na aprendizagem da Tuba e da música, frequentando masterclasses com frequência.

Este aluno tinha por hábito, também, manter-se a par de todo o tipo de detalhes tanto interessantes como relevantes, tais como medidas da tubagem dos instrumentos feitos por cada marca, por exemplo, algo que acaba sempre por partilhar com o resto do grupo, dada a sua personalidade muito extrovertida e social.

Ao longo do seu percurso, o aluno C mostrou ser um aluno muito focado e trabalhador, mostrando sempre resultados positivos semanalmente, apesar de conciliar os estudos com o seu trabalho (fora da área da música).

Tabela 3 - Material didático desenvolvido pelo Aluno C.

Material didático desenvolvido durante o ano letivo – Aluno C	
1º Semestre	2º Semestre
Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;  “Daily Exercises”, W. Hilgers;  “Complete Method for Trumpet”, J. B. Arban;  “Technical Studies”, G. Clarke;  “40 Advanced Studies”, H. W. Tyrrel;  “Adagio”, A. Mozart.	Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;  “Daily Exercises”, W. Hilgers;  “Complete Method for Trumpet”, J. B. Arban;  “Technical Studies”, G. Clarke;  “40 Advanced Studies”, H. W. Tyrrel;  “Fantasy for Tuba”, M. Arnold.

### 3.2.4 Aluno D – Ensino Secundário

Finalmente, com dezasseis anos de idade e aluno do 7º grau do ensino articulado, o Aluno D é, tal como os dois alunos anteriormente descritos, eufonista, e ingressou nesta escola no ano letivo 2017/ 2018.

Apesar de fazer parte dos alunos mais avançados desta classe e, por isso, ser um daqueles alunos de quem são esperados mais e melhores resultados, este aluno é também aquele que, na opinião do mestrando, demonstrou o trabalho mais inconsistente de todo este grupo de alunos.

Não poderá ser dito que o mesmo não consegue corresponder ao que é pedido pelos parâmetros de avaliação do grau em que está inserido, mas a falta de trabalho individual e a falta de motivação e de vontade para fazer este mesmo trabalho pode ser facilmente notada a cada aula.

Isto é enfatizado pelo pouco interesse que demonstra sentir por música erudita, no geral, o que naturalmente não o ajudará a criar mais vontade de estudar o seu instrumento.

Pouco ambicioso em relação ao seu futuro profissional, parece ponderar tentar utilizar a música como uma forma de rendimento temporária no futuro enquanto reúne as condições para conseguir um trabalho que lhe agrade mais.

Sendo um aluno do ensino articulado do ciclo de estudos Secundário, este é o único aluno da classe que teve dois blocos de 50 minutos semanais de aula de instrumento.

Tabela 4 - Material didático desenvolvido pelo Aluno D.

Material didático desenvolvido durante o ano letivo – Aluno D	
1º Semestre	2º Semestre
Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;	Lip Flexibilities for all brass instruments”, B. Lin;
“60 Selected Studies”, C. Kopprasch;	“60 Selected Studies”, C. Kopprasch;
“Complete Method for Trumpet”, J. B. Arban;	“Complete Method for Trumpet”, J. B. Arban;
“Technical Studies”, G. Clarke;	“Technical Studies”, G. Clarke;
“24 Vocalises”, M. Bordogni;	“24 Vocalises”, M. Bordogni;
“Green Hill”, B. Appermont;	“Green Hill”, B. Appermont;
“Majestic”, D. Borgeouis.	“Fantasia”, G. Jacob;
	“Sonata”, F. Clinard.

## 4 Práticas educativas desenvolvidas

Algo que me deixou naturalmente interessado em trabalhar com o professor Bruno Pascoal, professor cooperante neste estágio, foi poder notar a grande preparação técnica que os seus alunos apresentam.

Não obstante, este conservatório estar situado numa terra relativamente pequena onde pouco contacto com a cultura é dado aos jovens, torna mais difícil incentivá-los a fazer algo tão simples como ouvir concertos e procurar/ encontrar referências/ músicos que admirem.

Apesar disto, o Professor Bruno Pascoal tem conseguido, ao longo dos anos, cultivar a classe e transmitir excelentes referências e hábitos de estudo aos alunos.

Relativamente à metodologia, o Professor Bruno introduz uma abordagem ligeiramente diferente à forma como orienta a sua aula, em comparação com a grande maioria dos professores com quem já pude trabalhar.

Pela experiência que pude ter com outros professores, costuma haver uma forma de trabalhar bastante semelhante a uma *masterclass*, em que existe um primeiro momento dedicado ao aquecimento e alguns exercícios técnicos, sendo dado o foco à parte final da aula, em que o aluno apresenta e trabalha o devido repertório.

No caso do professor em questão não é isso que acontece.

Apesar de ser dada atenção ao repertório, o professor Bruno tenta que exista não só melhoria na preparação do repertório, como também se foca em ajudar o aluno a perceber como se estuda o instrumento (auto-regulação).

Desta forma, é criado um ambiente agradável ao longo de um momento de estudo técnico partilhado entre professor e aluno.

O professor considera que 50 minutos por semana significa que existe pouco tempo para trabalhar tudo o que deveria ser trabalhado com cada um dos seus alunos, opinião partilhada pelo mestrando.

Para resolver este problema de tempo que que frequentemente acaba por se colocar, o professor incentiva frequentemente os alunos da classe a gravarem-se em casa, gravações às quais dá, depois, o seu *feedback*.



Ao longo das aulas, existia um grande trabalho de adaptação a cada aluno por parte do professor Bruno:

Ao lecionar os alunos mais novos, o professor tentava principalmente motivá-los a gostarem de tocar o seu instrumento e a gostarem de música, investindo imenso tempo à procura de repertório novo que estes alunos pudessem achar mais divertido de tocar.

No caso dos alunos mais velhos, apesar de ser criado um ambiente de sala de aula igualmente agradável, a exigência pelo trabalho dos alunos era também garantida, esforçando-se imenso para que (eventuais momentos) de menor motivação não causassem a desistência do estudo e da vontade de melhorar e fazer um bom trabalho.

Para ajudar nestes casos em que algum problema pudesse surgir e interferir com o trabalho de algum aluno – em especial no caso dos alunos mais novos – o professor manteve sempre uma boa relação com os encarregados de educação, estando frequentemente em contacto com eles.

Em contexto de aula, de forma a conseguir garantir o melhor funcionamento possível das aulas, o professor utilizava com frequência:

- O metrónomo, incentivando os alunos a utilizá-lo no seu estudo;
- O afinador, tentando ajudar os alunos a desenvolver uma maior sensibilidade auditiva, com o intuito de não só poderem ser melhores instrumentistas como também poderem melhorar, por exemplo, o seu aproveitamento em disciplinas teóricas;
- Um aparelho eletrónico com acesso à internet e uma coluna, para poder demonstrar vídeos que possam ser úteis, ou para reproduzir ficheiros de áudio para os alunos poderem tocar as suas peças em aula com acompanhamento;
- Câmara de som e vídeo, para poder gravar os seus alunos em aula e/ou audição com o intuito de melhorar a sua performance, tanto em peças como na realização de exercícios simples.

## 4.1 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Com alguma frequência, por iniciativa do conservatório, foram realizadas atividades que visavam promover a relação escola/comunidade, tendo o mestrando participado em grande parte dessas atividades. Além disso, também outras atividades – como audições – eram realizadas, no sentido de preparar e dar apoio à formação dos alunos.

Neste campo, o papel do mestrando foi fundamental na divulgação das atividades e no apoio à preparação dos alunos. Estas atividades estão mencionadas abaixo:

- 15 de janeiro – Audição da classe de eufónios e tubas (em conjunto com a classe de trompetes, orientada pelo professor Luís Carreira);
- 22 de janeiro – Presença na Prova de Avaliação Interna dos alunos de eufónio;
- Março/ abril – Apoio à preparação de um duo de alunos (eufónio e trombone baixo) para apresentação de duas obras em atuações nos dias 30 de março e 19 de abril;
- 9 de março – Participação atividade coral (orientação do ensaio de naipe dos tenores);
- 25 de março – Participação enquanto júri na Prova de Avaliação Interna de uma turma de 5º grau da disciplina de Formação Musical;
- 30 de março – Participação em atuação no Lar dos Ferroviários, no Entroncamento, enquanto membro de uma classe de conjunto de alunos de 2º grau, orientada pelo professor Luís Carreira;
- 12 de abril – Apoio ao Aluno A num ensaio com piano, ajudando-o a preparar-se para uma audição nesse mesmo dia;

- 12 de abril – Participação em concerto da Orquestra de Sopros do conservatório, regido pelos professores João Paulo Fernandes e Diogo Santos;
- 19 de abril – Participação na atividade “11 Dias 11 Artes” enquanto membro de um ensemble de metais (com alunos da escola), tendo feito atuações em algumas escolas do concelho de Torres Novas;
- 30 de abril – Audição da classe de eufónios e tubas;
- 6 de maio – Apoio a preparação do Aluno B para a primeira fase do concurso interno do Choral Phydellius, “Prémio Corinna Ferreira”;
- 23 de maio – Participação enquanto júri na Prova de Avaliação Interna de uma turma de 5º grau da disciplina de Formação Musical;
- 26 de maio – Criação e primeiro ensaio de um quarteto de metais, sendo este formado pelo mestrando, os dois alunos de ensino secundário da classe de eufónios e tubas, e um aluno da classe de trombone, também ele do ensino secundário;
- 27 de maio – Apoio à preparação do Aluno B para a fase final, “Finalíssima”, do concurso interno do Choral Phydellius, “Prémio Corinna Ferreira”, onde o mesmo acabou por obter o segundo lugar, com uma diferença quase inexistente na qualificação entre si e o primeiro lugar;
- 28 de maio – Participação enquanto júri na fase final do concurso interno do Choral Phydellius, “Prémio Corinna Ferreira”;
- 3 de junho – Participação numa atividade coral na Escola Secundária Maria Lamas, orientada pela professora Marisa Murcela.

- 21 de junho – Participação na “Audição Final” do conservatório, no cineteatro local Teatro Virgínia, enquanto membro de um quarteto de metais criado pelo professor estagiário.

## **4.2 Estratégias adotadas**

Ao longo deste ano letivo, o orientador cooperante deu uma grande liberdade ao mestrando para poder participar ativamente no contexto de aulas e propor possíveis soluções para eventuais problemas individuais que fossem abordados nas mesmas.

Assim sendo, todas as estratégias propostas e eventualmente adotadas foram analisadas e consultadas junto do professor cooperante.

No caso do Aluno A, sendo um aluno que tinha ingressado para o conservatório já numa fase tardia, o problema mais notório foi o facto de as suas capacidades técnicas no domínio do instrumento não serem acompanhadas pelo seu conhecimento teórico.

Por causa disto, o mestrando ajudou-o, principalmente, a tentar entender certos conceitos teóricos que lhe seriam úteis na execução do eufónio, e incentivou-o a adotar o estudo do solfejo na sua rotina diária;

Para ajudar o Aluno B, o mestrando atuou especialmente ao tentar ajudar o aluno a organizar o seu estudo diário, numa primeira fase.

De forma paralela a esse trabalho focado na organização do aluno, visto que o mesmo demonstrava bastante entusiasmo pela execução do registo grave, o segundo foco do professor estagiário foi sugerir ao aluno formas de usar o mesmo de forma mais frequente no estudo do instrumento.

Tendo este trabalho sido começado, o mesmo tipo de exercícios para desenvolver o registo grave começaram a ser usados, por exemplo, para desenvolver o registo agudo (onde este sentia especial dificuldade).

Este tipo de “jogo”, a utilização de algo que o aluno gosta de fazer para trabalhar outros aspetos que o mesmo acha mais aborrecidos, foi uma forma de trabalhar muito frequente com este aluno;

Visto que o aluno C era, por si próprio, alguém que pesquisava imenso sobre o seu instrumento e procurava participar frequentemente em masterclasses e conhecer referências, a parte da motivação nunca foi um problema.

É de salientar que grande parte do contacto entre este e o mestrando baseou-se não tanto na execução/prática do instrumento, mas sim em conversas sobre a visão sobre um qualquer intérprete que o aluno tivesse como referência sobre diversos tópicos daquilo que é tocar tuba.

Por outro lado, o aluno C demonstrou algumas dificuldades no seu instrumento devido ao pouco tempo disponível para estudar (trabalhador-estudante). Face às circunstâncias, o mestrando focou-se especialmente na partilha e execução de exercícios específicos tendo em conta o repertório do aluno.

Ao contrário do aluno anteriormente referido, a falta de motivação foi algo que sempre se colocou como um grande obstáculo ao desenvolvimento técnico do aluno D, algo que facilmente seria resolvido com uma maior quantidade – e, especialmente, qualidade – do estudo individual.

Assim sendo, e já que o aluno não demonstrava propriamente gosto pela música erudita, o trabalho realizado foi, em primeiro lugar, de incentivo à motivação, por exemplo ao mostrar-lhe outros géneros de música que este pudesse achar mais divertidos de escutar e eventualmente de tocar.

Além disto, foi também dado um grande incentivo à criação de uma melhor qualidade de estudo (através da demonstração), exercendo o mestrando algum esforço para incentivar o aluno a estudar com ele, quando possível.

## **5 Aulas lecionadas**

As aulas lecionadas não foram propriamente planificadas com antecedência, já que o orientador cooperante dava, como já mencionado, uma grande liberdade ao professor estagiário de atuar em contexto de aula, não deixando este de ir de encontro aos aspetos pedidos aos alunos pelo orientador, tentando o mestrando procurar dar continuidade ao trabalho feito pelo orientador cooperante.

Assim sendo, em vez de serem combinadas aulas fixas em que o professor estagiário estaria encarregue de liderar a aula, era algo que se combinava no momento, após algum tipo de “gatilho” que o desencadeava a ação, por exemplo algum tipo de comentário ou dica dada pelo mestrando ao aluno, a partir do qual o orientador cooperante permitia ao mestrando assumir a orientação da aula.

## **5.1 Aluno A – Ensino Básico**

Sendo o único aluno da classe que o professor estagiário ainda não conhecia, o primeiro contacto foi o que este esperava ser mais difícil, em especial dado o facto de ser também o aluno mais novo da classe.

No entanto, dada a forma de ser simpática do aluno e especialmente após a cooperação do professor estagiário nos ensaios e concertos do grupo de música de câmara onde o aluno participava, a relação tornou-se mais fácil e descontraída, tornando a comunicação mais fácil.

Pelo facto de o aluno ter iniciado o estudo do eufónio neste ano letivo e dado que o aluno teria de evoluir também com alguma celeridade de forma a poder ingressar no ano “correto” para a sua faixa etária, o início do ano foi marcado por exercícios que ajudassem o aluno a entender aspetos básicos referentes à execução do instrumento.

Exemplos disto são a sensação física (da embocadura) e auditiva de cada nota, tendo sido feito imenso trabalho com bocal e com *playalongs* que acompanhavam o aluno ao tocar as suas peças.

É de sublinhar, contudo, que apesar do aluno apresentar, como seria natural, imensas dificuldades na área da teoria musical, este surpreendeu imenso pela sua evolução repentina no domínio do instrumento, algo que terá sido muito comentado com o mestrando, especialmente em dias de audição.

No geral, o aluno A era muito empenhado, tendo cumprido sempre – com aparente facilidade – os objetivos pedidos pelo professor em aula, sendo também bastante assíduo no estudo do material que levava como trabalho de casa.

O aluno realizava, normalmente, exercícios de bocal com pouca amplitude para começar o seu aquecimento (visto que era o primeiro aluno do período da manhã). Estes estudos eram feitos com a referência sonora do seu professor ou do professor estagiário.

Desta forma, o aluno começava o seu dia com uma abordagem o menos agressiva possível no contacto com o instrumento, aquecendo e preparando os músculos faciais para começar a tocar.

De seguida, era normal (como também acontecia no caso de outros alunos) tocar a escala que tinha sido escolhida como trabalho de casa e que coincidia com a escala do estudo/peça que o aluno estava a estudar.

As escalas eram feitas com diversas articulações, apesar de que no caso deste aluno, estando ele ainda a aprender a usar a língua como ferramenta de articulação, o professor escolhia articulações lentas, como será natural.

Desta forma, não só o aluno começou a entender o modo como deveria articular cada nota, como também a conciliar os seus conhecimentos teóricos sobre as tonalidades e a desenvolver as suas capacidades técnicas e destreza de dedilhação.

Por sua vez, com o intuito de tentar auxiliar este aluno na sua fase inicial de aprendizagem do instrumento, o professor titular da classe deu-lhe sempre peças que possuíam acompanhamento em áudio, os quais eram utilizados em contexto de aula para o aluno se habituar ao acompanhamento da obra que andava a estudar.

Felizmente, aquele livro em específico tinha as possibilidades de utilizar o acompanhamento em diferentes velocidades, o que tornou mais fácil para o professor o processo de ajudar os seus alunos de forma mais gradual.

O aluno acabou por poder, ao longo do ano, atuar em audições tanto acompanhado pelo áudio como por piano, sendo a utilização do áudio em aula uma ferramenta muito importante para a preparação de qualquer uma destas atuações.

Como já mencionado, a evolução do aluno foi muito rápida, o que foi muito facilitado pelo quão empenhado o aluno era e pelo interesse demonstrado em tocar e atingir as metas sugeridas pelo professor Bruno.

## 5.2 Aluno B – Ensino Básico

A relação entre este aluno e o mestrando era um pouco diferente daquela que o mestrando tinha com os outros alunos, sendo a razão principal o facto de este aluno ser também aluno do mestrando numa outra instituição.

Foi, provavelmente, o aluno mais talentoso da classe, na medida em que era um aluno que não demonstrava colocar qualquer interesse e esforço no estudo do instrumento, existindo também o problema de este mencionar frequentemente estar aborrecido de tocar.

Não obstante, conseguia ter uma evolução de forma constante no seu domínio do instrumento.

Este facto tornava um pouco complicado o incentivo ao trabalho a sós por parte do aluno, já que este tinha noção da sua própria evolução (mesmo sem investimento de esforço), o que levava o aluno concluir que tocar eufónio era demasiado fácil e que não precisava de estudar.

Em vários momentos e em sessões de aula com o professor estagiário, o próprio aluno admitiu estar saturado de tocar o instrumento, e de não sentir qualquer vontade de estudar.

Como já foi mencionado, o trabalho que este aluno apresentou em aula (e mesmo no concurso interno “Corinna Ferreira”, onde obteve uma excelente qualificação) era pouco coerente com o trabalho que ele desenvolvia sozinho, já que conseguia apresentar um nível alto para o grau em que estava inserido, apesar do pouco esforço por si investido.

Com o tempo, começou a tornar-se mais claro que algo que fazia o aluno demonstrar mais interesse era tocar músicas que conhecia (por exemplo músicas de bandas que gostava, músicas de bandas sonoras, entre outras).

Foi a partir deste momento que o professor estagiário tentou agir para tentar motivar o aluno a encontrar, na música, algo divertido que fizesse valer a pena o esforço que teria de investir na aprendizagem.



Tendo o aluno, eventualmente, demonstrado algum interesse em estudar música, o mestrando acredita que o contacto feito entre os dois ao longo deste estágio terá tido um resultado especialmente bom.

Foi também por causa deste aluno, que o mestrando já conhecia anteriormente, que surgiu a ideia do tema de investigação, com o intuito de proporcionar a este tipo de alunos – que não sentem tanta motivação em tocar/ estudar música erudita – as ferramentas para estarem o mais bem preparados possível para tentarem aventurar-se e explorar outros estilos musicais.

### **5.3 Aluno C – Ensino Secundário**

O aluno C foi alguém que, inicialmente, causou no mestrando algum receio de não se ir conseguir “impor” caso alguma vez isso fosse necessário, já que existia demasiada confiança entre os dois, tendo sido colegas em variadíssimas formações e estágios de eufónio/ tuba e de orquestra de sopros ao longo dos anos.

Esse receio acabou por ser desprovido de razão, já que este aluno demonstrou não só um interesse enorme pela tuba e pela música no geral, como também uma grande humildade de aceitação pelas opiniões que lhe foram fornecidas e eventuais críticas construtivas que lhe foram tecidas.

Era um aluno que, apesar de demonstrar alguma dificuldade técnica, estava visivelmente muito entusiasmado por ter voltado a estudar e voltar a envolver-se no meio musical, tendo demonstrado interesse em voltar a candidatar-se para voltar a estudar no ensino superior e, desta vez, levar o seu curso até ao fim.

Naturalmente, uma dose de motivação tão grande auxiliou imenso o desenvolvimento de um bom trabalho, sendo fácil criar momentos em aula de muita produtividade.

Para ir de encontro às suas dificuldades, este aluno foi alguém com quem se trabalhou imenso a técnica base do instrumento, nomeadamente escalas em várias oitavas com diferentes articulações, flexibilidade, exercícios de padrões técnicos (de autores como Clarke, Vizzutti e Arban), entre outros aspetos técnicos.

Para aplicar este trabalho na música, o professor Bruno fez um trabalho excelente em encontrar peças que apresentavam obstáculos técnicos ao aluno, ideais para o nível em que este se encontrava.

O aluno C foi um aluno com quem, graças ao seu enorme interesse, se tornou fácil de sugerir a observação de novos artistas e também a exploração de novos estilos musicais. O aluno participou também, com grande frequência, em masterclasses, onde também estabeleceu contacto com informações novas que de outra forma não teria acesso.

#### **5.4 Aluno D – Ensino Secundário**

Sendo o aluno D alguém com quem o mestrando tinha já alguma amizade, foi possível incentivar o aluno a realizar um trabalho produtivo desde cedo, o que nem sempre foi fácil pela falta de interesse demonstrada pelo aluno.

Era alguém em quem era claro a falta de trabalho desenvolvido sozinho, o que causava alguma preocupação no professor e no mestrando, dado estar quase a chegar o tempo de o aluno se candidatar ao Ensino Superior.

O aluno D foi o aluno com o percurso mais inconstante ao longo do ano de estágio, já que em alguns momentos ele percebia que tinha de estudar para conseguir atingir os objetivos propostos e bons resultados, como também tinha algumas “fases” em que parecia estar completamente desmotivado.

Devido à óbvia falta de estudo, este foi o aluno que mais exigiu de ambos os professores, já que as dificuldades que o aluno apresentava nas obras que tinha de estudar não eram trabalhadas em casa, fazendo com que em todas as aulas tivesse de haver um grande foco nos mesmos detalhes musicais e nos mesmos obstáculos técnicos.

Assim sendo, tal como aconteceu com o aluno C, houve um grande foco no desenvolvimento do trabalho da “técnica base”, sendo aproveitadas as duas horas de aula para tentar “estudar” aspetos que o aluno deveria estudar em casa. Desse modo, os professores procuravam, de certa forma, equilibrar e compensar o trabalho que o aluno não fazia em casa.

Sendo a primeira hora de aula usada para compensar a falta de estudo do aluno, a segunda hora era utilizada para ajudar o aluno a entender como abordar as coisas que lhe causavam dificuldade nas obras que tinha para tocar.

Além disso, houve também algumas tentativas de mostrar repertório diferente ao aluno – um pouco à semelhança de como estava a ser feito com o aluno B – para que este aluno pudesse encontrar algo que o deixasse mais entusiasmado com a ideia de estudar música.

Felizmente, isso aconteceu.

Apesar de já ser um pouco em cima do final do ano e dos últimos elementos de avaliação, o aluno começou a demonstrar uma nova e maior motivação para estudar instrumento, tendo começado a juntar-se ao mestrando para estudarem juntos, e começou, também, a mostrar interesse em continuar envolvido com a música.

Neste ponto, houve uma grande influência de um colega e amigo seu (da classe de trombone) que demonstrou, ao longo deste ano, um trabalho gradualmente melhor, com o objetivo de ingressar numa instituição de ensino superior no ramo de música e que acabava por “puxar” o aluno D para as salas de estudo, e incentivá-lo a estudar.

## **6 Reflexão crítica da frequência da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Vocacional de Música**

É inegável a importância da PES (Prática de Ensino Supervisionada) para a formação de um qualquer aluno do MEM (Mestrado em Ensino da Música).

É, naturalmente, muito mais enriquecedor para qualquer indivíduo aprender a fazer algo através da experiência do que tentar aprender ao ler sobre o assunto, tendo sido também a primeira oportunidade do mestrando para entender como se sente a fazê-lo (lecionar) e os aspetos em que pode melhorar, como assim o espera conseguir, futuramente.

O mestrando notou também uma clara diferença entre o início e o final desta experiência, já que a sua autoconfiança mudou, tal como mudou também a confiança com os alunos.

Ao longo da PES, o mestrando foi conseguindo perceber o que era realmente esperado dele enquanto professor, como também o ajudou a entender de que forma deveria desenvolver as próprias relações pessoais com cada um destes alunos tão diferentes.

Todas estas relações criadas com alunos tão diferentes mostraram ao professor estagiário que tipo de limites e “barreiras” criar, de forma a manter sempre o bom ambiente dentro (e fora) da sala de aula, sem pôr em causa a autoridade que um professor precisa de ter em relação ao aluno.

Apesar da formação do mestrando ser especializada no ensino de eufónio (MEM), a oportunidade de assistir a várias disciplinas foram especialmente importantes neste estágio.

Estas oportunidades permitiram-lhe ter contacto com vários alunos e alunas e vários professores com métodos de trabalho imensamente diferentes, tendo-lhe sido mostrado como diferentes formas de trabalho podem obter resultados igualmente bons sem ser colocado em causa o bom funcionamento da aula.

## **Secção II – Investigação**

### **1. Introdução**

Esta investigação, representada pelo título “A transcrição musical como meio para a diversidade estilística na aprendizagem do eufónio”, pretende tornar possível demonstrar de que forma a utilização da transcrição musical poderá ajudar os alunos de um instrumento musical a desenvolver ferramentas que os ajudarão no seu percurso académico e, caso assim o desejem, no seu futuro profissional.

Estou muito grato de ter tido a oportunidade de, ao longo deste ano letivo (2021/2022), acompanhar de perto o trabalho de um profissional cujo trabalho admiro tanto (Professor Bruno Pascoal).

Foi algo que me permitiu delinear melhor de que forma deverei trabalhar no futuro de forma a poder aplicar, em contexto pedagógico, quaisquer tipo de metodologias que

me poderão vir a ser necessárias para ajudar um qualquer aluno a resolver problemas específicos que enfrente ao tocar o seu instrumento.

Em suma, tendo como base toda a experiência que pude desenvolver no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, orientada pelos professores Gonçalo Pescada e Bruno Pascoal; a ajuda do meu professor de Área de Docência, Gil Gonçalves; e toda a literatura necessária à realização desta mesma investigação, tenho como objetivo sugerir possíveis respostas para problemas reais de estudantes de música.

Quero, com esta investigação, poder alterar a forma como um aluno se posiciona perante o estudo e aprendizagem de música e, mais especificamente, do seu instrumento. de forma a resolver problemas bastante comuns.

São exemplos destes problemas a falta de motivação para estudar; a falta de vontade e interesse de saber e aprender mais sobre esta arte; a falta de conhecimento quanto a diferentes estilos musicais; e, finalmente, a notória falta de repertório para este instrumento, e as eventuais dificuldades que isso possa trazer à sala de aula.

## **1.1 Motivações para a escolha do objeto da Investigação**

Tal como acontece em qualquer arte, o acesso à formação na área da música implica um dever de responsabilidade e compromisso de todos os agentes educativos.

Nos casos específicos dos alunos, dever-se-á tornar um dado garantido que indivíduos que tanto tempo e esforço investiram nesta parte da sua formação poderão desenvolver as ferramentas necessárias para usufruir da mesma. Existe, no entanto, algo que impede isto de acontecer.

Ao longo dos últimos meses, no ano letivo 2021/ 2022, enquanto estagiário, o mestrando teve a oportunidade de passar imenso tempo no Conservatório de Música Choral Phydellius, assistir a imensas aulas diferentes e contatar com diferentes alunos.

Provavelmente, pela facilidade em utilizar a tecnologia (TIC) e no acesso à internet nos dias de hoje, e tudo o que isso implica<sup>3</sup>), observou-se que o jovem adolescente

---

<sup>3</sup> Refiro-me a, por exemplo, o facto de estarem a ser habituados a conseguirem obter, com imensa facilidade, praticamente toda a informação de que necessitem de forma quase instantânea.

comum não está disposto a dar muito do seu tempo a aprimorar algo para o qual não consiga encontrar um propósito imediato na sua vida, ou algo que estime ir demorar demasiado tempo a aprender.

Enquanto pessoa que ambiciona, naturalmente, ser um bom professor no futuro, lidar com esta realidade ajudou imenso o mestrando a solidificar o que pretende alcançar com esta investigação.

Inicialmente, a investigação surgiu com o propósito de tentar sugerir possíveis soluções para corrigir pequenas lacunas sentidas pelo mestrando durante o seu percurso académico (neste caso, tornar o repertório para eufónio mais diversificado e, por consequência, mais interessante).

Posteriormente, conforme a investigação se foi desenrolando, sobretudo através do estágio, o mestrando observou que simplesmente tentar encontrar soluções para melhorar certos aspetos apenas porque poderiam – ou não – ter tido um impacto positivo, se aplicados, na sua experiência pessoal durante os últimos 12 anos não seria condição essencial para abranger a globalidade dos alunos,

Na opinião do mestrando, achar que a experiência pessoal é suficiente para responder às eventuais lacunas que os alunos de hoje encontram na sua formação seria ignorar algo muito importante: as pessoas possuem idiossincrasias diferentes e, nesse sentido, não são iguais ao mestrando.

O seu contexto social (família, amigos, etc.) é diferente, a época em que estão a viver e a sua forma de olhar para a música e as suas ambições nesta área também são diferentes.

Com isto dito, o mestrando observou que nesta investigação poderia não só apresentar possíveis soluções para as tais lacunas daquilo que experienciou no seu caminho académico, como poderia também reaproveitar as mesmas propostas de soluções como uma forma possível de resolver o que considera ser o principal problema experienciado pelos alunos nos dias de hoje: a falta de vontade de investir o seu tempo na aprendizagem de algo que demora imenso tempo a produzir resultados.

Tendo o mestrando começado a estudar música numa banda filarmónica, e tendo ingressado no conservatório de música relativamente pouco tempo depois, foi, ao longo

do seu percurso, incentivado a participar em masterclasses e, por exemplo, em estágios de orquestra de sopros, algo que procura concretizar ainda nos dias de hoje.

Após algum tempo de aprendizagem e aquisição de domínio técnico do instrumento, acabou por ser uma parte natural deste “caminho” ser, por exemplo, chamado para ir tocar em outras bandas filarmónicas, ou criar, junto de amigos, projetos novos que serviriam o papel de um novo incentivo para estudar e tornar-se melhor músico.

Ao olhar para trás, pensando tanto no seu percurso como no de colegas próximos, a conclusão que o mestrando retira é que uma grande “fatia” daquilo que motivava os instrumentistas a progredir e a colocar esforço e tempo em algo era a sua componente social, algo que se mantém ainda hoje.

De facto, realizar certas experiências que vivemos com outros, sobretudo contatar com alguém que gosta tanto de algo que nos inspira e transmite essa paixão, ou o simples facto de encontrarmos alguém que é melhor instrumentista que nós, é algo que acaba por gerar uma relação de competição saudável, que nos obriga a melhorar as nossas capacidades e que contribui para a nossa evolução.

Gil Gonçalves (pp. 41, 2016) enfatiza que, no processo de ensino-aprendizagem, o mais importante é a motivação dos alunos: *um fator chave para o seu sucesso, a sua continuidade na música e a sua evolução enquanto músicos.*

Para o efeito, pode-se tornar a aprendizagem de um instrumento mais divertida, envolvendo os alunos em atividades com um forte carácter social que os poderá levar a pensar mais no seu instrumento (e no estudo do mesmo) como algo que lhes proporciona a entrada num “universo” de acontecimentos que terão gosto em participar.

Nesse sentido, surge o objeto de investigação deste relatório, isto é, perceber se o ensino de música do eufónio, através da transcrição de obras específicas poderá influenciar e contribuir para a diversidade estilística na aprendizagem.

Por outro lado, questionar se o trabalho desenvolvido pelos agentes educativos (professores, auxiliares, entre outros) está a ser bem-sucedido e que estratégias e metodologias podemos implementar para gerar o sucesso na aprendizagem do eufónio.

## 1.2 Objetivos da Investigação

Face aos objetivos propostos para esta investigação, o mestrando considera que depois de tantos anos a investir na aprendizagem de música e do instrumento por parte dos alunos, o papel (tão fundamental) da instituição de ensino responsável por formar os alunos será mantê-los interessados e motivados. No ponto de vista do mestrando, não se trata de manter os alunos interessados em seguir música, não necessariamente!

O ideal será proporcionar a oportunidade a cada aluno de experienciar sensações que criarão nele a vontade de continuar a ter a música e o seu instrumento como partes integrantes da sua vida (tal como podemos notar que aconteceu com o anteriormente referido Aluno C).

Pequenas ações, tais como: a simples decisão do aluno de continuar a frequentar uma banda filarmónica – ou qualquer outro projeto semelhante – enquanto membro ativo, ou mesmo ao ser fomentada, neste, a vontade de, com alguma frequência, assistir a concertos, poderá certamente influenciar aqueles que rodeiam este indivíduo.

Afinal de contas, se estamos, enquanto sociedade, a investir na formação de artistas, somos igualmente responsáveis por investir na formação de pessoas que poderão, se educados para isso, consumir a arte que é criada.

Assim sendo, através desta investigação, o mestrando assume como objetivo principal criar uma nova abordagem ao processo do ensino do eufónio, tanto da ótica do aluno como do próprio professor.

Para o efeito, pretende demonstrar de que forma seria benéfico, em vários aspetos (nos quais estão inseridos a motivação do aluno e a própria transmissão de cultura e fomentação de interesse em conhecer tanto mais repertório erudito como mais estilos de música), aplicar os conceitos que constituem o tema de investigação deste relatório.

Importa referir que, seja a nível de repertório como a nível do desenvolvimento técnico do aluno e do desenvolvimento auditivo, torna-se fundamental criar boas práticas e bons hábitos no aluno, desde cedo, inculcadas na sua formação outro tipo de linguagens e de sonoridades, tornando a sala de aula num espaço de descoberta ativa e de enriquecimento pessoal.



Por sua vez, será importante proporcionar mais oportunidades aos alunos de descobrir gêneros musicais que gostem de ouvir e, principalmente, de tocar, ao invés de sujeitá-los a um sistema de ensino inflexível, que terá uma grande tendência a levá-los a desistir do ensino de música (não enquanto uma carreira profissional possível, mas como algo que não querem ter na sua vida, de todo).

Isto acaba por acontecer antes sequer de chegarem ao ensino secundário, onde o sistema de ensino vigente os incentivaria, finalmente, a ter acesso a outro tipo de informação, através de disciplinas como Análise e Técnicas de Composição, Acústica e História da Música.

No caso do mestrando, enquanto aluno, raramente sentiu falta de motivação em querer continuar a estudar música. A ideia de tocar enquanto solista nunca foi uma prioridade, tendo existido um esforço grande durante o seu percurso académico para estar integrada em várias formações.

A oportunidade de participar em grupo e de participar em workshops contribuiu, pela sua componente social e competitiva, para que o mestrando continuasse a investir na sua formação e a trabalhar para ser melhor músico.

Por sua vez, a determinação para atingir um nível de competência e conhecimentos cada vez maior levou a que o mestrando a evoluir na sua prática instrumental e musical de modo a conseguir estar preparado para tocar qualquer coisa que lhe fosse solicitado.

No entanto, só mais tarde, durante a licenciatura, devido a oportunidades que foi tendo (especialmente graças ao professor Gil Gonçalves, professor que orientou o percurso), o mestrando conseguiu encontrar o tipo de música que imaginava realizar enquanto instrumentista.

Compreendeu, graças a essas experiências, o que tinha realmente “perdido” durante anos, sobretudo no que diz respeito ao tipo de música e *performers* a que gostaria de ter sido exposto muito antes e ao tipo de projetos que gostava que lhe tivessem incentivado a conhecer e a participar .

Assim, aquando do fim desta investigação, finalmente, o mestrando terá reunido as condições que necessita para criar uma espécie de documento, tal como um livro ou

um ficheiro digital, que – espera – possa vir a ajudar instrumentistas eventualmente interessados na sua pesquisa.

Por outro lado, espera, através das transcrições selecionadas e arranjos efetuados, produzir algo novo que torne, também para os alunos (a cada pequena descoberta), a música algo gradualmente mais interessante.

É objetivo desta investigação científica criar condições com o intuito de, caso os resultados sejam bem-sucedidos com os alunos, os próprios consigam fazer o mesmo com quem os rodeia, criando novos e melhores músicos e também atraindo mais alunos que queiram consumir esta arte, e que essa rede de influência se propague.

## **1. Revisão da Literatura**

Tendo escolhido o tema de investigação com alguns objetivos definidos, o mestrando encontrou, através da procura por literatura que pudesse fundamentar o seu trabalho, que algo tão simples como o uso da transcrição (da forma como a propõe) podia facilmente ajudar a resolver muitos mais lacunas do que aquelas que originalmente considerou poderem existir.

Abaixo surge uma revisão da literatura que fundamenta as ideias e opiniões ao expor essas lacunas, tal como fica também justificada a escolha da forma como o mestrando se propôs solucioná-las neste mesmo relatório.

### **1.2 O repertório**

De modo a estar ciente quanto à forma como os alunos são – ou não – incentivados pelo próprio repertório a incorporar novos elementos, o mestrando procurou fazer um programa de conservatório (consultar Anexo I), no qual dividiu várias obras, organizando-as pelos diferentes graus de ensino, ou seja, desde o 1º até ao 8º grau, tendo mais tarde optado por adicionar uma tabela com repertório para nível de ensino superior, o que achou que pudesse ser interessante de analisar.

Tendo sido o próprio mestrando a realizar esta “atribuição” de cada peça a cada grau, procurou fazê-lo de acordo com algum tipo de método que tornasse esta atribuição o mais justa possível.

Assim sendo, baseou-se em três critérios, sendo dois deles critérios absolutos, e um deles um critério mais abstrato: a tonalidade da obra; a amplitude de registo utilizada; e, tendo em conta a sua própria experiência enquanto eufonista, o último parâmetro que teve em conta foram as dificuldades técnicas que considera que um aluno de cada grau tenderá a ter.

Exemplos deste último parâmetro menos concreto são certos casos em que a obra está escrita de forma a que o aluno tenha de passar muito tempo a tocar no registo agudo, casos em que existem várias sequências de notas rápidas ou, para finalizar o exemplo, casos em que surgem passagens com intervalos demasiado grandes para aquilo que o aluno deve ser capaz de executar.

Nesse sentido, foi também “valorizado” a dificuldade da peça, passando-a para graus acima daquele a que seria atribuído pelos critérios concretos referidos anteriormente.

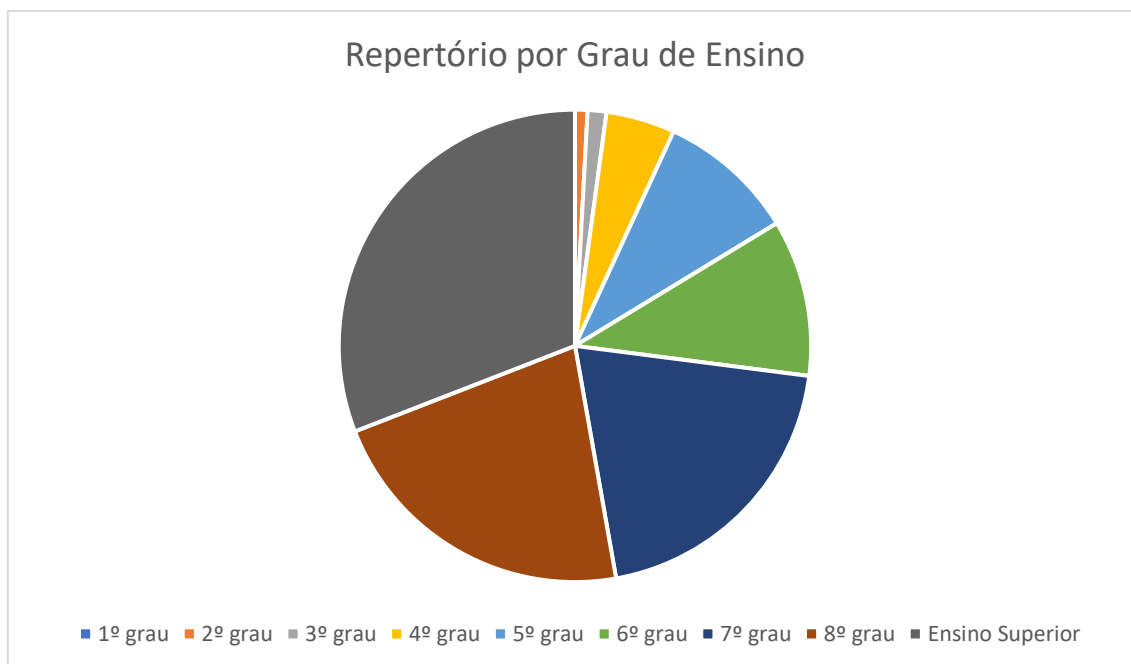
Relativamente ao repertório, existiram dois problemas muito específicos a considerar: a falta de repertório, em especial para graus de ensino iniciação / básico e a fraca diversidade de estilos musicais a que o aluno tem acesso ao estudar este mesmo repertório.

Ao criar a tabela abaixo, o mestrando reuniu um total de duzentas e trinta e três<sup>4</sup> obras, as quais estão distribuídas da seguinte forma:

---

<sup>4</sup> O número exato é um pouco mais baixo, dado que algumas obras surgem na tabela mais do que uma vez, devido ao facto de as considerar adequadas a mais do que um grau de ensino.

Figura 1 - Representação visual da quantidade de repertório existente (uma amostra) para cada grau de ensino.



O gráfico não é, obviamente, necessário para demonstrar números exatos, mas o mestrando considera que uma representação visual poderá ser útil no processo de entender a discrepância existente relativamente à quantidade de repertório escrito para cada grau de ensino.

Será, além disso, importante notar que, ao criar a mencionada tabela programática, sobretudo ao deparar com a falta de repertório existente para certos graus, procurou-se (tendo tido, felizmente, algum sucesso) utilizar algum repertório de outros instrumentos graves que um instrumentista com pouca experiência pudesse tocar, como é o caso de repertório de trombone, tuba e fagote.

Voltando, então, a focarmo-nos no gráfico, podemos observar que no acesso a quase duzentas e trinta e três partituras não foi encontrada nenhuma obra que estivesse dentro dos critérios estabelecidos para ser atribuída a um aluno de primeiro grau; foram atribuídas duas obras ao segundo grau; foram atribuídas três obras ao terceiro grau; foram atribuídas onze obras ao quarto grau; foram atribuídas vinte e duas obras ao quinto grau; foram atribuídas vinte e cinco obras ao sexto grau; foram atribuídas quarenta e sete obras ao sétimo grau; foram atribuídas cinquenta e uma obras ao oitavo grau; finalmente, foram atribuídas setenta e duas obras ao ensino superior.

Ao fazermos esta análise, podemos ver que, ao somarmos todas as obras atribuídas desde o primeiro até ao quinto grau (um total de trinta e oito peças), obtemos apenas 52,77%<sup>5</sup> do número total de obras escritas atribuídas a um nível mais alto que o oitavo grau.

O que isto implica é que está a ser feito quase metade do “investimento” no início da carreira musical das pessoas em comparação com aquele que é o “investimento” feito para quem já conseguiu chegar a um nível bastante razoável de domínio do instrumento.

Além disto, outra coisa que pode ser aferida ao analisar as tabelas apresentadas, é o número bastante baixo de repertório não contemporâneo (a época com que, naturalmente, os eufonistas têm maior contacto, dada a tão tardia “data de nascimento” do instrumento, tendo este sido criado no final do século XIX).

Do total de duzentas e trinta e três obras, apenas cinquenta e seis não são peças contemporâneas, sendo estas cinquenta e seis obras as seguintes:

- *The Swan*, Camille Saint-Saens (arr. Patrick Sheridan);
- *Barcarolle*, Offenbach (arr. Steven Mead);
- *Solvejg's Song*, Edvard Grieg (arr. Simone Mantia, Gretchen Renshaw e Steven Mead);
- *Après un Reve*, Gabriel Fauré (arr. Pablo Casals);
- *Sicilienne*, Gabriel Fauré (arr. Keith Brown);
- *Flower Song*, Georges Bizet (arr. Austin Harding);
- *Andante and Rondo*, Antonio Capuzzi (arr. Robert Childs e Philip Wilby);
- *Songs of a Wayfarer*, Gustav Mahler (arr. James Curnow);

---

<sup>5</sup> Trinta e oito é equivalente a 52.77% de setenta e dois.

- *Walter's Prize Song*, Richard Wagner (arr. Denis Wright);
- *Sigmund's Love Song*, Richard Wagner (arr. Denis Wright);
- *6 Sonatas*, Benedetto Marcello (Arr. John Glenesk Mortimer);
- *Chanson Hindoe*, Rimsky Korsakoff (arr. L. Blaauu);
- *Silvered by the Moonlight*, Gabriel Fauré (arr. Eric Wilson);
- *Nessun Dorma*, Giacomo Puccini (arr. Thomas Wyss);
- *Largo al Factotum*, Rossini (arr. Gordon Langford);
- *Non Pinager Mio Campagna*, Giuseppe Verdi (arr. Austin Harding);
- *Com l'adi di Costanza*, Georg Handel (arr. Austin Harding);;
- *Sicilienne*, Paradies (arr. Howard Snell);
- *Rondo Giocoso*, Carl von Weber (arr. Edrich Siebert);
- *The Swan*, Saint-Saens (arr. Steven Mead);
- *Romance*, Saint-Saens (arr. Thomas Reudi);
- *Fantasia di Concerto*, E. Boccalari (partitura original para clarinete ou barítono em Sib);
- *Romance*, Edward Elgar (arr. Eric Wilson);
- *Madrigal*, Enrique Granados (arr. Thomas Ruedi);

- *Four Short Pieces*, Frank Bridge (arr. Thomas Ruedi);
- *Concerto em Dó Maior para Fagote*, Franz Danzi (partitura original para fagote);
- *Concerto em Fá Maior para Fagote*, Franz Danzi (partitura original para fagote);
- *The Old Rugged Cross*, George Bennard (arr. Rodney Newton);
- *The Harmonious Blacksmith*, Ord Hume (arr. Keith Wilkinson);
- *Elégie op. 30*, Henri Vieuxtemps (arr. Thomas Ruedi);
- *Andante Cantabile*, Tchaikovsky (arr. Luc Vertommen);
- *Nocturne*, Tchaikovsky (arr. Thomas Ruedi);
- *Six Studies in English Folksong*, Ralph Vaughan Williams (arr. Luc Vertommen);
- *Impromptu*, Reinhold Glière (arr. Luc Vertommen);
- *Vier Letzte Lieder*, Richard Strauss (arr. Michael Kohne);
- *Adagio and Allegro*, Robert Schumann (arr. Stuart Johnson);
- *Vocalise*, Sergei Rachmaninov (arr. Lourens/ Perantoni);
- *Concerto per Flicorno Basso*, Amilcare Ponchielli (arr. Henry Howey);
- *Cantabile*, Paganini (arr. Goff Richards);
- *Rondo Giocoso*, Carl von Weber (arr. Edrich Siebert);

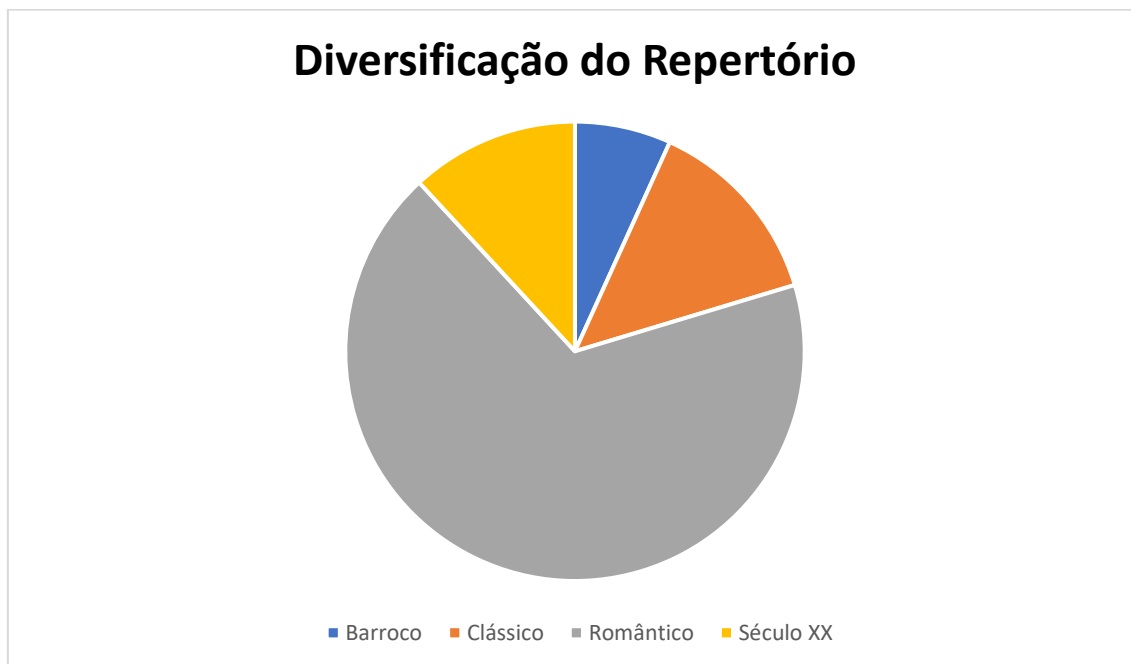
- *Élègie*, Gabriel Fauré (partitura original para violoncelo);
- *Fantaisie Originale*, Ermanno Picchi (arr. Simone Mantia);
- *Sonate*, Franz Schubert (arr. Thomas Ruedi);
- *Fantasy*, Johann Hummel (arr. Robert Childs e Philip Wilby);
- *Concertino No. 1 in Bb Major*, Julius Klengel (arr. Leonard Falcone);
- *All Those Endearing Young Charms*, Simone Mantia (arr. Harold Brasch);
- *The Goblin's Rondo*, Antonio Bazzini (arr. Eric Wilson);
- *Introduction and Rondo Capriccioso*, Camille Saint-Saens (arr. Luc Vertommen);
- *Caoine*, Charles Villiers Stanford (arr. Robert Childs e Philip Wilby);
- *Dansu Du Diable Vert*, Gaspar Cassadó (arr. Thomas Ruedi);
- *Carmen Fantasy*, Georges Bizet (arr. Luc Vertommen);
- *Fantasy on "La Donna è Mobile"*, Giuseppe Verdi (arr. Roy Newsome);
- *Arioso and Allegro*, Joseph Hector Fiocco (arr. Robert Childs e Philip Wilby);
- *Kol Nidrei*, Max Bruch (arr. Steven Mead);
- *Zigeunerweisen*, Pablo de Sarasate (arr. Thomas Ruedi);
- *Introduction and Tarantella*, Pablo de Sarasate (arr. Luc Vertommen);



No repertório exposto, podemos observar algumas épocas representadas, nomeadamente: o período Barroco, Romântico e o Século XX.

Relativamente à distribuição das obras pelos diferentes períodos, surge o gráfico representado na figura 2:

Figura 2 - Representação visual da diversificação estilística no repertório para eufónio.



- Três obras do período Barroco;
- Oito obras do período Clássico;
- Quarenta obras do período Romântico;
- Sete obras do Século XX

Ao observar e analisar o gráfico, constata-se, portanto, que existe uma falta de “representação” de várias formas de fazer música no repertório tipicamente estudado pelos eufonistas ao longo do seu percurso académico que acontece de forma mais drástica

durante os primeiros anos do estudante, o que deve ser explicado pelo facto de o próprio – muito provavelmente – não ter a autonomia nem conhecimento para procurar sozinho material que o possa enriquecer.

Tal como representado acima, o repertório existente para eufónio (pelo menos aquele a que a pessoa comum consegue acesso com relativa facilidade) não consegue cobrir as necessidades de um estudante de iniciação.

Nesse sentido, o repertório criado para alunos que se estejam a iniciar no instrumento é muito escasso. Torna-se, portanto, claro que existe, por parte do aluno e também do professor – já que é este que provavelmente vai ter de arranjar o material para usar em aula e para fornecer ao aluno – a necessidade de recorrer a livros sob a forma de método (já que estes existem em grande abundância e focam-se nos níveis de ensino mais baixos, o que torna mais fácil orientar o aluno, mesmo que o documento utilizado não seja escrito originalmente para eufónio).

Por outro lado, levanta-se a hipótese: Será que é no material usualmente utilizado para estudar que o aluno e o professor irão encontrar forma de tornar mais fácil o contacto com outros estilos de música?

### **1.3 O material de estudo**

Seja no ramo da música erudita, onde é frequente a leitura de partituras, ou noutros estilos musicais (como o *jazz*, *dixie*, *klezmer*, etc.), onde geralmente os músicos trabalham através da memorização da melodia e da harmonia de cada tema que tocam, o contacto com um número gradualmente crescente de repertório é algo que é comum a todos os membros envolvidos, tal como acontece, obviamente, em qualquer outro ramo musical, à medida que o músico evolui e tem contacto com mais oportunidades de atuar, seja em grupo ou enquanto solista.

Naturalmente, existindo esta necessidade de, com alguma frequência, um músico ser capaz de preparar repertório novo – mesmo durante o seu caminho académico, por vários motivos – é natural que os estabelecimentos de ensino estejam programados para dar aos alunos as ferramentas possíveis para desenvolverem as capacidades necessárias

para que, com a maior rapidez e qualidade possível, o estudante consiga cumprir essa tarefa. Gil Gonçalves (2016, pág. 43) diz:

*Sendo o trabalho de técnica base o estudo do domínio instrumental necessário para interpretar a tuba e qualquer instrumento de sopro, existem diversos manuais dedicados exclusivamente a falar desta prática com diferentes exercícios para melhorar a performance no instrumento (...).*

Na observação do repertório, constata-se também que existe imenso foco na parte técnica daquilo que é tocar um instrumento musical, o que por si é normal, já que o objetivo é, em suma, criar o maior número de músicos competentes. No entanto, creio que será importante questionar: não estaremos só a impulsionar os melhores estudantes / instrumentistas?

Sendo a pergunta anterior algo que o mestrando ouviu frequentemente ao longo do seu percurso académico, sublinha que existe uma diferença enorme entre alguém que é um bom tecnicista e alguém que é bom músico.

Esperamos de um bom tecnicista alguém que demonstra um controlo enorme das possibilidades que o instrumento “oferece”, enquanto que de um bom músico esperamos alguém que consiga analisar uma partitura e tenha a capacidade de assimilar e interpretar a informação importante no sentido de executar aquela obra da forma mais válida possível.

Nesta “informação” estão incluídos elementos que provavelmente serão mais óbvios, tais como ligaduras de expressão, acentos, dinâmicas; estão, também, incluídos elementos para os quais será importante ter algum conhecimento prévio de teoria musical, onde podemos inserir aspetos como a hierarquia dos tempos num compasso, a hierarquia das notas numa tonalidade<sup>6</sup>.

Existem até mesmo elementos que não estão presentes na partitura mas que será esperado que um bom músico os execute, tais como as nuances associadas à época e

---

<sup>6</sup> Os elementos referidos que têm por base algum tipo de hierarquia estão tendencialmente mais presentes em música tonal.

nacionalidade do compositor, algo que obviamente o músico deverá também conhecer de forma prévia, de modo a enquadrar o estilo à performance musical.

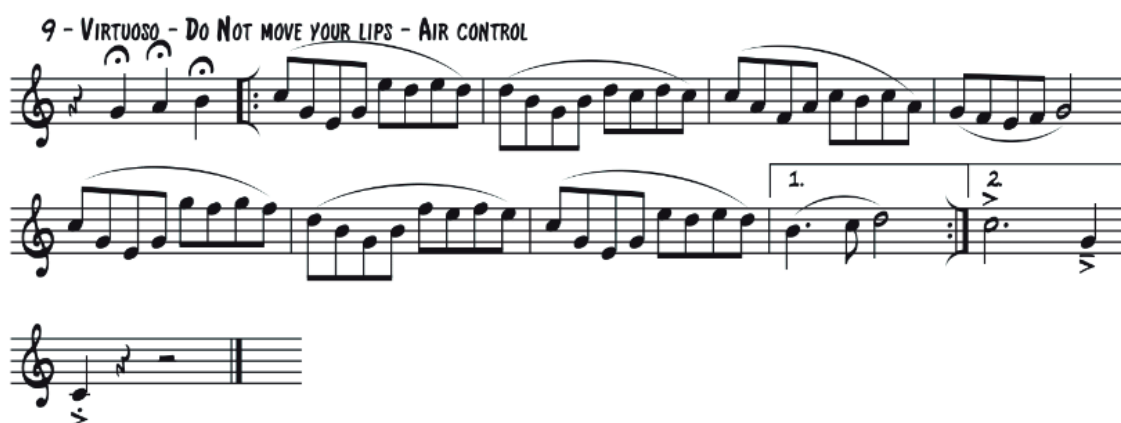
Este tipo de conhecimento poderá ser aprendido pela leitura atenta de livros e escuta de opiniões de vários leitores, mas só poderá ser mecanizado pelo instrumentista, ou seja, este só conseguirá ser capaz de colocar este conhecimento em prática através da experiência (em combinação com a audição).

Um dos processos mais usuais para despoletar este tipo de experiência é a utilização de música no ensino do instrumento.

Atualmente, tal como existem vários livros escritos para ajudar o instrumentista a desenvolver cada aspeto técnico que este necessita para executar o seu instrumento da melhor forma possível, existem também vários livros que procuram ajudar o mesmo a desenvolver o seu fraseado e a sua musicalidade, tal como mencionado nos próximos parágrafos.

Luís Martelo, em 2019, publica o livro “*Melodical Studies: All You Need To Improve Around Beautiful Melodies*”. Tal como o título sugere, o objetivo deste livro é ajudar o utilizador a desenvolver o seu domínio do instrumento, utilizando melodias apelativas para alcançar esse efeito.

Figura 3 - Exercício de controlo do fluxo de ar.



Nota. Retirado de Martelo, 2019, p. 20.

Ao analisar o livro mencionado e os vários exercícios que o constituem, torna-se claro que a abordagem de Martelo é bastante semelhante à de Gil Gonçalves no seu Relatório de Estágio (2016), sobretudo ao usar a melodia como uma ferramenta de estudo com que pretende alcançar outros objetivos técnicos.

Neste caso, sinto que o autor dá ênfase ao controlo do ar e à sua direccionalidade, algo que é uma das coisas mais difíceis para um instrumentista aprender e que vai ter muito impacto na qualidade da execução do instrumento.

Concluo que o conteúdo melódico é importante, e acredito que qualquer professor que use este livro no momento de lecionar incentive os seus alunos a aproveitar cada estudo para aprimorar o seu fraseado, mas não posso dizer que sinto que é este o objetivo principal pensado pelo autor.

O exemplo de uma outra abordagem ao ensino da musicalidade é o livro de *Vocalize* de Marco Bordogni (o qual, em princípio, uma grande parte dos instrumentistas de metais conhece e já terá utilizado em contexto de aula).

Bordogni (1789/ 1856) foi um cantor de ópera e professor de canto, e a sua relevância para o mundo dos instrumentos de metais atual deve-se ao facto de ter escrito vários *Vocalizes* que viriam a ser transcritos para trombone, por Joannes Rochut, na altura, 1º trombone na Orquestra Sinfónica de Boston.

Assim sendo, no ano de 1928, foi publicado por este, em Nova Iorque, o livro “*Melodious Études for Trombone*”.

Na opinião do mestrando, é mais interessante a forma como este livro incentiva a aprendizagem e o estudo do fraseado ao aluno. Por outro lado, o livro apresenta vários exercícios técnicos como “base” e também vários níveis de dificuldade que vão sendo gradualmente mais exigentes.

O objetivo será incentivar o aluno a evoluir, isto é, permitir que o aluno se torne cada vez mais autónomo e preparado para interpretar um exercício cuja interpretação é, naturalmente, mais difícil (ou talvez menos óbvia) que o exercício que o antecedeu.

Nesse sentido, será importante também mencionar – dada a relevância o tema de investigação deste relatório – que, em 1972, Chester Roberts<sup>7</sup> decidiu tentar pegar neste

---

<sup>7</sup> Tubista e professor de tuba

livro com tanta história, adaptá-lo para tuba e adicionar-lhe algo que o mestrando aprecia: uma abordagem teórica como base do estudo do fraseado.

É de referir que a experiência do mestrando – em especial, enquanto aluno de música – e a sua falta de capacidade para interpretar aquilo que é abstrato, nomeadamente em relação ao fraseado e à musicalidade, provocaram, desde cedo, a sensação de dependência da teoria musical para entender a informação que veiculava na partitura.

Enquanto um professor normalmente daria alguma indicação, tal como: “sente a música” para ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades de interpretação, o mestrando procurava por “pistas” que a fundação teórica dos estudos musicais pudessem fornecer, de modo a alcançar, de forma mais célere, os resultados almejados.

Assim sendo, será relevante mencionar a secção a que Roberts intitula de “*Study Suggesions*”, onde aponta sobre vários aspetos que poderão ajudar o utilizador deste livro a orientar-se ao longo do mesmo. Nesta secção, Roberts fala de vários tópicos, sendo eles o carácter geral, tempo, respiração, dinâmicas, definição rítmica e ornamentação.

Não obstante, no final de alguns exercícios, Roberts deixa também um pequeno texto sobre algo relevante no exercício que o antecede, tentando desta forma dar ao instrumentista todas as ferramentas possíveis para conseguir obter a interpretação mais válida<sup>8</sup> que o mesmo tenha capacidades de realizar.

Ainda assim, além de ser um livro importante para os instrumentistas de metais, por ter servido como uma espécie de ponte entre dois “mundos” diferentes, mostrou que é possível aproveitar o material concebido e criado por e para outros instrumentos.

Este facto representa algo que o mestrando considera ser um exemplo bastante relevante a apresentar neste relatório, já que o ato de transcrever, a cada nova versão (mesmo que criada por uma pessoa diferente), surge também um novo exemplo de como a transcrição pode impactar de forma tão importante o ensino dos metais.

No entanto, é importante mencionar que, apesar da importância que este documento tem tido na educação de vários instrumentistas de metais ao longo dos últimos

---

<sup>8</sup> É importante mencionar que refiro-me a uma interpretação como potencialmente “válida” em vez de “correta” porque acredito que o termo “correto” estará sempre dependente do público que escuta a performance do instrumentista e que decidirá se gosta daquela interpretação específica consoante a sua experiência e opinião pessoal, seja o julgamento justo ou não, enquanto que para ser “válida” terá apenas de estar de acordo com a informação que o intérprete tem acesso: elementos escritos na partitura, contexto histórico, entre outros.

quase cem anos, ele não sugere aos alunos – como será óbvio, dada a época em que os *Vocalize* originais foram escritos – um qualquer contacto com estilos musicais diferentes como forma de enriquecer o aluno.

Deste modo, creio que um dos primeiros esforços, pelo menos na área dos instrumentos de metais, para integrar a cultura e sensibilidade musical na rotina de um instrumentista terá sido de Jean Baptiste Arban.

No final do século XIX, no seu método para trompete – o qual, com o tempo, começou a fazer parte da rotina diária de grande parte dos instrumentos de metais - Arban desenvolveu a ideia de criar um compêndio de melodias e duetos adaptadas de obras erudita. Entre estas obras, podemos destacar: “*La Gazza Ladra*”, de Rossini; “*Don Juan*”, de Mozart; “*Freischutz*”, de Weber; entre muitas outras.

Mais recentemente, compositores como Peter Wastall, continuam este tipo de trabalho, dando Wastall uso a melodias de, por exemplo, Beethoven, Brahms, entre outros, continuando assim a haver uma clara vontade de incentivar os alunos a conhecerem compositores de música erudita, mas sem um grande esforço aparente de dar a conhecer outras identidades musicais.

Figura 4 - Exemplos de melodias transcritas.

**O SALUTARIS** Mozart

Adagio

01. *mf* *f* *cresc.* *p* *dim.*

**“MACBETH”** Verdi

Allegro maestoso

02. *p* *poco a poco cresc.* *p* *avec élan* *f* *p* *f* *pp*

248—Arban Complete Method for Trumpet

Nota: Retirado de Arban, 2007, p. 248.

No caso do eufônio, Steven Mead<sup>9</sup> e Philip Sparke<sup>10</sup> são, provavelmente, dois dos compositores mais famosos pelas suas tentativas de integrar, no ensino do eufônio, o hábito de tocar melodias / obras um pouco mais distantes da música erudita mais *mainstream*.

No entanto, apesar de, naturalmente, não ter atingido o mesmo tipo de alcance que os trabalhos dos dois compositores mencionados acima, Gil Gonçalves, no seu Relatório de Estágio (2016), com o tema “A Melodia Como Base Técnica do Instrumentista de

<sup>9</sup> Solista internacional representante da marca Besson, professor de eufônio, compositor

<sup>10</sup> Compositor, tendo escrito muitas obras bastante relevantes no “universo” do eufônio



Tuba”, reúne 30 melodias de estilos muito diferentes e demonstra como estas poderão ser usadas, pelo aluno, para desenvolver as suas capacidades técnicas no instrumento.

Neste relatório, o mestrando utiliza este exemplo como referência maior para a sua investigação. Alguns compositores / artistas mencionados também neste relatório são Danny Elfman, Gustav Mahler, Pedro Abrunhosa, Radiohead e Kumpania Algazarra, entre outros.

### **1.3 Aprender uma linguagem**

Atualmente já se pode encontrar, em alguns livros de método, pequenas melodias que os alunos poderão tocar acompanhados por um áudio pré-gravado, fazendo-se o livro acompanhar por um CD nestes casos.

O conteúdo destes livros é geralmente integrado por melodias que o aluno deverá tocar tendo em conta a linguagem pedida pelo autor, e essa diferença de linguagem é incentivada, em primeiro lugar, por uma indicação na própria partitura (por exemplo “swing”, “rock”, entre outros) e, em segundo lugar, pela diferença de linguagem que pode ser ouvida ao ser usado os áudios do CD.

O mestrando acredita ser este o caminho certo a seguir para ajudar qualquer aluno a desenvolver as suas capacidades técnicas, pois estas não podem ser dispensadas. Pelo contrário, devem sempre ser trabalhadas sem ignorar a necessidade de fazer o aluno contactar com outras linguagens.

Este trabalho será especialmente produtivo se o professor ajudar o aluno a encontrar referências auditivas que o ajudem a entender o tipo de adaptações necessárias para tocar cada estilo de música, inclusive adaptações textuais, como acontece na transcrição de Roberts dos *Vocalize* de Marco Bordogni (mencionado acima).

Gisela Speidel e Keith Nelson, no seu livro *The Many Faces of Imitation in Language Learning* (2012) focam-se muito no quão importante é a imitação no momento de um bebé aprender a falar, o que me parece ser uma comparação excelente pelo facto de que tocar é, em vários aspetos, bastante semelhante ao falar.

Podemos pensar em cada estilo de música (pelo menos, dentro da música tonal) como um sotaque ou até mesmo línguas diferentes, na medida em que ao ser dada uma partitura de um *standard* de jazz a um aluno do ramo clássico, ele conseguirá ler a partitura e retirar dela a informação que necessita para tocar (por exemplo, conseguirá ver que notas terá de tocar e qual o valor de cada nota).

Aspeto semelhante ao olhar para um texto escrito em inglês, por exemplo, e continuar a reconhecer as letras que lhe são apresentadas). No entanto, caso não seja dado nenhum tipo de informação textual que lhe dê dicas quanto a como tocar ou uma referência auditiva que possa tentar imitar, a verdade é que será fácil de entender que ele não sabe “falar” aquele estilo de música de uma forma fluente/ “nativa”, tal como acontece na própria linguagem.

Assim sendo, acerca da situação mencionada anteriormente, em que um bebé tenta aprender a falar com a sua mãe, Speidel e Nelson (2012) escrevem que a observação e a imitação são partes essenciais da comunicação, e que a própria definição de “comunicação” implica a existência de imitação, já que significa “transmitir”, “passar a alguém”, “tornar comum”.

Na interpretação do mestrand, pretender-se-á atribuir relevo a algo que fique automatizado. Segundo Speidel e Nelson (2012), a melhor forma de fazer com que algo se “torne comum” será através da imitação. Nas palavras dos autores: *Repeating each other's words would appear to be an efficient and effective way (...) to construct the meanings of the speech sounds that initially are meaningless for the child.*

Por sua vez, no que diz respeito à aprendizagem de jazz, também Doug Munro (1999) considera que a imitação é a forma correta de aprender, por exemplo, a improvisar.

*Unless you live in a vacuum, there is no such thing as a pure trial- and-error approach to learning improvisation. You watch and learn from the environment around you. Children learn through imitation. They learn to speak by imitating their parents, and then they learn to read and write. This approach of learning through imitation is what I have used as the foundation of my teaching philosophy for the past twenty years. (Munro, pp. 2, 1999)*

Deste modo, poder-se-á referir que os principais fatores que podem influenciar um qualquer instrumentista a tornar-se melhor músico e preparar-se ao mais alto nível para tocar qualquer tipo de música será o estudo regular e consciente do instrumento e, também com uma importância enorme, a audição atenta de música, muita música.

#### **1.4 Laboratório Criativo (disciplina do Choral Phydellius)**

É importante salientar que, em especial durante o percurso académico, os alunos encontram-se a frequentar um curso de uma vertente musical específica, tendo este prazos para cumprir (audições, exames de instrumento, etc..).

Isto torna bastante fácil de compreender porque é que um professor de instrumento não fará o esforço de entregar uma maior quantidade de material ao aluno para o incentivar a conhecer mais coisas, já que o tempo para trabalhar é imensamente pouco.

Por outro lado, o professor é responsável pela obtenção de bons resultados por parte dos alunos, o que torna o processo problemático.

Em termos de comparação entre o ensino articulado de música e o ensino geral, verifica-se que, no caso do ensino geral, os alunos começam por ter várias disciplinas de diferentes áreas e, ao longo dos anos de escolaridade, o programa vai “afunilando”. Por exemplo, no caso do ensino secundário, o aluno escolhe uma área na qual se quer especializar.

Por sua vez, no ensino articulado de música, acontece a situação completamente oposta: o aluno começa com poucas aulas, sendo valorizado, em especial, as disciplinas de instrumento e formação musical.

Nestes casos, só no ensino secundário é que o aluno terá acesso a um programa mais abrangente, frequentando disciplinas, tais como: Análise e Técnicas de Composição e História da Cultura das Artes, entre outras.

Importa referir que será este tipo de disciplinas que gera oportunidades e incentivos para que os alunos conheçam coisas novas pelas quais possivelmente terão maior interesse do que aquilo que lhes foi mostrado até a esse momento.

Ao observar o processo de ensino e aprendizagem em Portugal, verifica-se que uma grande parte dos estudantes de música finaliza os seus estudos quando termina o 3º ciclo, ou seja, no 9º ano de escolaridade.

Na sua grande maioria, esta faixa etária (14/15 anos) acaba os seus estudos na área sem ser incentivado a conhecer outros estilos de música e sem saber de que forma pode continuar envolvido com a música, à exceção de tocar um instrumento musical.

Este facto dificulta, por exemplo, o contacto que os alunos terão com a possibilidade de estudarem música com foco noutra estilo musical, ou até de descobrirem que podem estudar produção de som, composição, entre outras vertentes nesta área.

Esta limitação praticamente impossibilita a estes alunos o contacto com algo que os poderia fazer querer que música continuasse a fazer parte da suas vidas, e que lhes permitiria continuar envolvidos com a música e, talvez, vir a criar algo que fosse uma grande contribuição para a música nacional.

Com o âmbito de mudar um pouco esta “limitação”, o Conservatório de Música do Choral Phydellius decidiu apostar numa nova disciplina, à qual foi dado o nome de “Laboratório Criativo”. É de salientar que o mestrando teve oportunidade de acompanhar esta disciplina ao longo do segundo semestre do ano letivo (2021/2022).

Nesta disciplina, orientada pelo professor Ricardo Gama<sup>11</sup>, o objetivo foi sempre tentar “abrir os horizontes” do conhecimento e aprendizagem dos alunos. Para o efeito, ao nível programático, o segundo semestre esteve separado entre espaços de tempo bastante concretos:

- O semestre iniciou com o contacto com a improvisação livre, quer ao nível de conhecimento do repertório e de ouvir muitas gravações, quer ao nível de criar exercícios de improvisação (ao piano e com sons criados com o corpo) nas próprias aulas, onde todos tiveram várias oportunidades para experimentar improvisar, quer sozinhos como em grupo;
- O estudo da improvisação e a audição de várias gravações de vários artistas tornaram bastante natural o processo de caminhar para uma parte do ano letivo em que, apesar de serem mantidas as “sessões” de improvisação, começou a ser

---

<sup>11</sup> O professor leciona também clarinete e música de câmara nesta instituição.

abordado, em aula, o processo da gravação em estúdio e o tipo de microfones que existem e as suas funções. Importa referir que neste espaço de tempo, foi proposto aos alunos que começassem a compor uma peça para o seu instrumento e que fossem tocando e gravando (como trabalho de casa) aquilo que já tinham feito, com o intuito de mostrar o trabalho na aula e o professor lhes pudesse dar feedback quanto ao trabalho já realizado e novas ideias para poderem continuar;

- Por causa deste trabalho de composição e indo de encontro aos gostos dos alunos, e também numa tentativa do professor de demonstrar que uma melodia simples podia ser a base ideal para criar algo bom (em contraste às melodias complexas que os alunos estavam a tentar criar), começou a ser abordada a profissão de alguém que trabalhe enquanto compositor de música para videojogos. Os alunos foram, assim, incentivados a procurar músicas com temas simples nos jogos que eles consumiam, sendo depois essas mesmas músicas ouvidas e analisadas em aula;
- Na última parte do ano letivo, os alunos começaram a aprender a ler cifras e aprenderam dois *standards* de jazz, os quais deviam decorar e usar como base do seu estudo do improviso, motivados por uma futura apresentação pública deste trabalho realizado.

Gazala Bhoje (2015) escreve que o próprio processo de aprender algo novo também faz desenvolver a motivação, já que, ao fazer com que os alunos sejam confrontados com dificuldades, torna-se mais provável que procurem desafios e que acabem por demonstrar/ atingir melhores resultados.

Assim sendo, o mestrando observa esta disciplina como um exemplo que pretende seguir na sua forma de abordar e colocar em prática o ensino do eufónio.

Outro dos objetivos será também incentivar os alunos a ter contacto com os mais variados estilos de música e de linguagens (e, obviamente, conhecer os artistas envolvidos), com o intuito de consciencializar os alunos de que estudar música não equivale estritamente a estudar escalas e solfejo.

Pelo contrário, estudar música permite navegar por um grande “oceano” de possibilidades que poderá levar os alunos a gostar tanto do eufónio como de música em geral, o que o mestrando acredita que terá um grande e importante impacto na sua motivação.

## **1.5 A importância da componente social para a motivação**

No caso do concelho de Torres Novas, existe uma riqueza na tradição musical. O concelho possui oito<sup>12</sup> bandas filarmónicas diferentes, todas elas de associações externas ao conservatório. Estas bandas são:

- Banda Operária Torrejana, Torres Novas, fundada em 1885;
- Centro Recreativo e Musical do Outeiro Grande, Outeiro Grande, fundada em 1864;
- Sociedade Filarmónica Euterpe Meiaviense, Meia Via, fundada em 1896;
- Sociedade Filarmónica Lealdade União Ribeirense, Ribeira Branca, fundada em 1900;
- Sociedade Filarmónica União Matense, Mata, fundada em 1870;
- Sociedade Filarmónica União Pedroguesa, Pedrógão, fundada em ano indeterminado;
- Sociedade Musical União Trabalho, Lapas, fundada em 1920;
- Sociedade Velha Filarmónica Riachense, Riachos, fundada em 1884.

---

<sup>12</sup> É importante notar que, apesar de já não se encontrar em atividade por falta de membros, o concelho pôde contar também, durante muitos anos, com a Sociedade Instrutiva Recreativa e Musical Argense, com sede em Árgoa, fundada em 1875.

Porque é que isto é importante?

*Groups are a key element in human experience. (...) group membership and influence represents one of the most powerful forces shaping our feelings, judgments and behaviours. (...) they are also the source of some of our most noble actions, such as love, achievement, nurturance, loyalty and sacrifice. (Robert Baron e Norbert Kerr, prefácio, 2003)*

Enquanto seres humanos, seres que dependem muito do contacto com outros na sua vida, muito daquilo que decidimos fazer é, como sugerido na frase acima, fortemente influenciado pelo ambiente que nos é exterior e, mais especificamente, pelas pessoas que nos rodeiam.

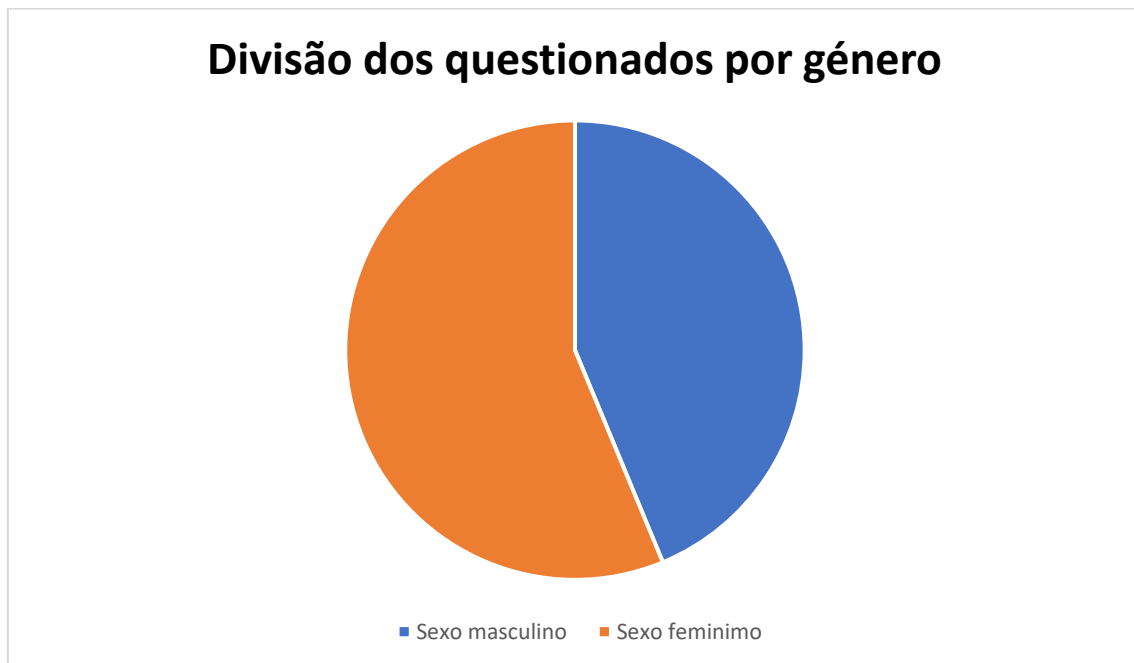
Num inquérito / entrevista, várias pessoas responderam a algumas perguntas:

- “É ou já foi membro de alguma banda filarmónica?”;
- “É ou já foi aluno num conservatório de música?”;
- “Participa ou já participou com frequência em projetos musicais exteriores a essas instituições?”;
- “Atualmente toca com regularidade?”;
- Àqueles que eventualmente deixaram de tocar/ estar envolvidos com a música de alguma forma, foi perguntado: “Quais os motivos para ter parado?”, existindo as opções de resposta “desistiu por incompatibilidade académica/ profissional” e “desistiu por opção própria”;
- “A componente social foi importante ao decidir iniciar a sua formação musical?”;

- “A componente social foi importante para ter decidido – mesmo que já não o faça atualmente – continuar a tocar regularmente?”;

Foram questionadas 32 pessoas, das quais:

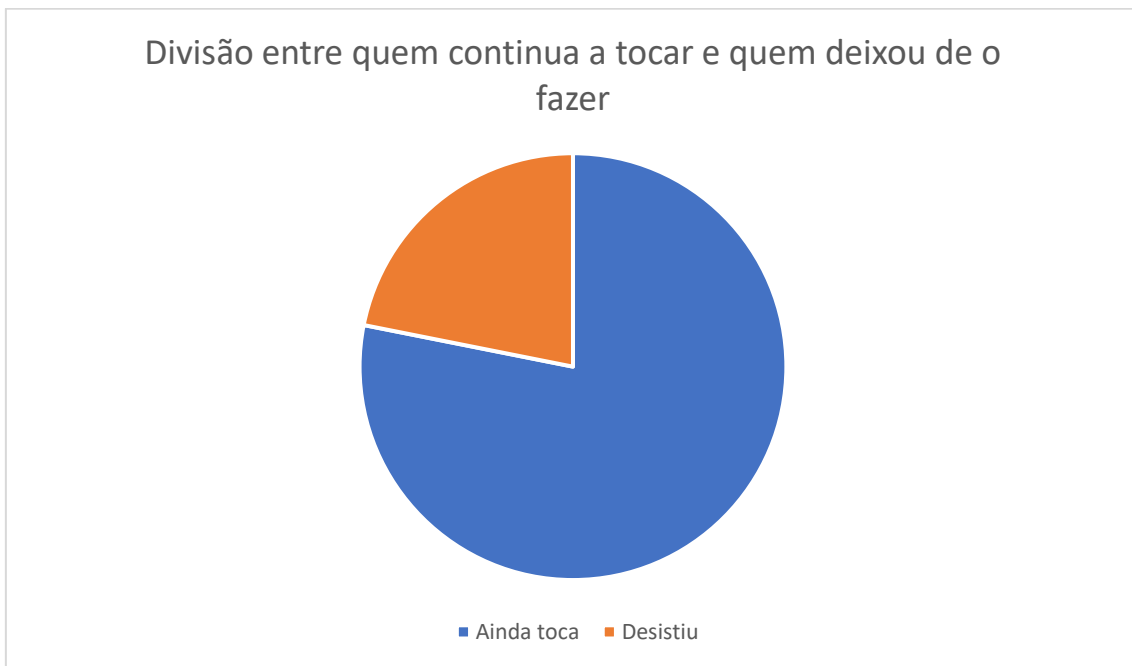
Figura 5 - Divisão dos questionados por género.



- Catorze pessoas eram do sexo masculino;
- Dezoito pessoas eram do sexo feminino.



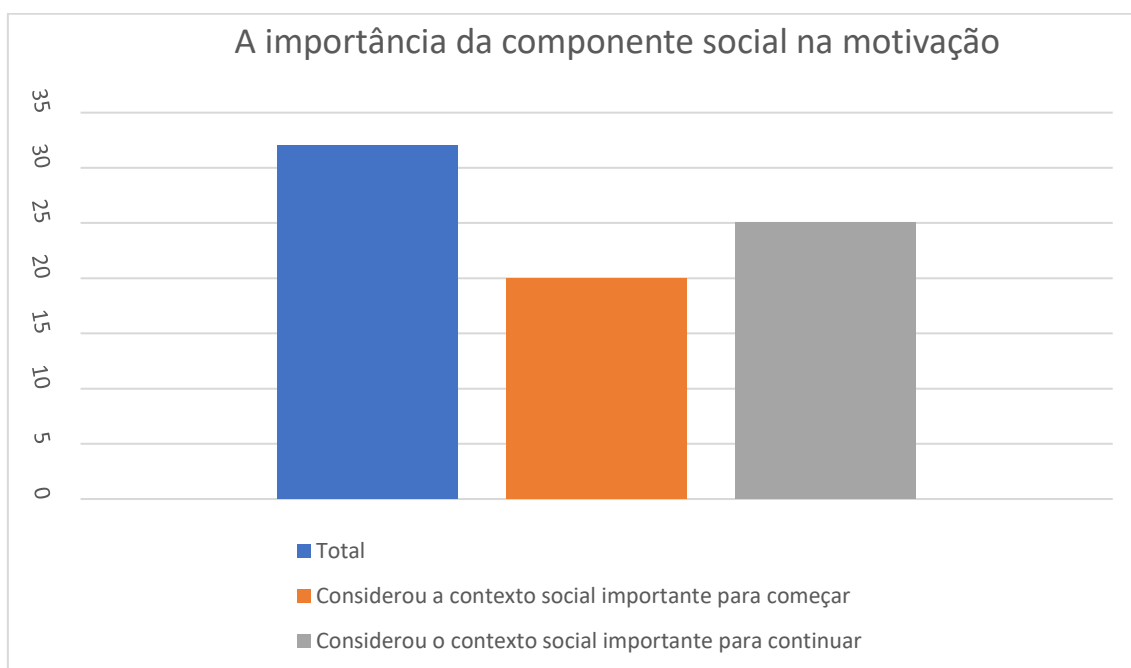
Figura 6 - Representação visual da divisão entre quem continua a tocar e quem deixou de o fazer



- Vinte e cinco pessoas continuam a tocar frequentemente (seja enquanto estudantes, profissionais e mesmo quem toca enquanto hobby, por exemplo membros de ensembles e/ ou bandas filarmónicas);
- Sete pessoas acabaram por desistir de tocar.

Além disso, é interessante notar mais dois detalhes (abaixo):

Figura 7 - Representação visual da importância da componente social como ponto de motivação



Em primeiro lugar, é interessante constatar que, do total de trinta e duas pessoas questionadas, vinte (62.5%) delas não consideraram que, ao escolherem iniciar o seu percurso académico musical, a componente social (o meio onde se estavam a inserir, como por exemplo um conservatório) fosse importante para tomarem essa decisão.

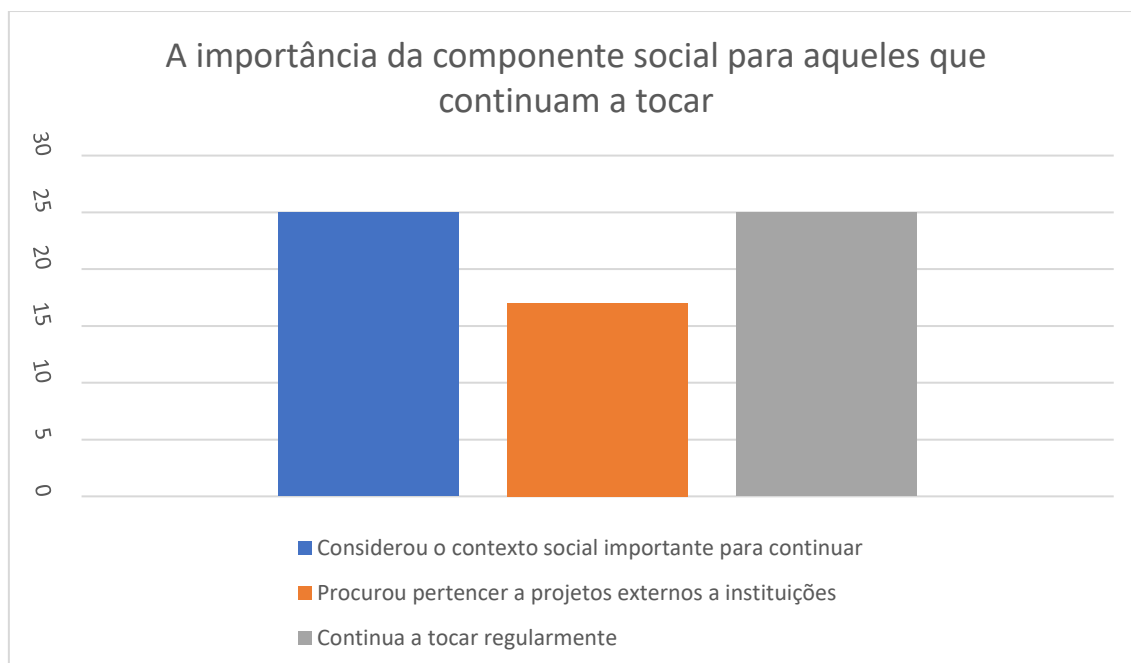
No entanto, vinte e seis (81.25%) destas pessoas afirmaram que a componente social foi importante para manterem o gosto e interesse em continuar a tocar um instrumento e em continuar envolvidos com o “mundo” da música.

Além disso, ao observar a Figura 8, abaixo, poderá observar-se que, das vinte e cinco pessoas que consideraram a componente social um elemento importante para se manterem ativas enquanto músicos, dezassete pessoas decidiram, de forma autónoma, procurar projetos “exteriores” às associações onde já estavam envolvidos (como ir a estágios de orquestra; participar em masterclasses e workshops; criar grupos; tocar em outros grupos; entre outras coisas), sendo que todas essas pessoas continuam a tocar atualmente.

Aliás, um facto bastante interessante deste questionário é o facto de que das vinte e seis pessoas, como já mencionado, que consideraram o elemento social como algo

relevante para terem continuado a relacionar-se com a música, apenas uma delas já não toca atualmente, tendo parado de tocar por motivos profissionais (dado o seu percurso académico).

Figura 8 - A importância da componente social para aqueles que continuam a tocar.



Uma conclusão possível a ser retirada destes gráficos é o facto de que, quando descobrem o impacto que a componente social tem na sua motivação, as pessoas procuram envolver-se em mais projetos com uma componente social forte, um projeto no qual sabem que encontrarão pessoas que admiram, pessoas com quem querem “competir”, no fundo pessoas que tornam o estudo da música como algo mais agradável e mais motivante.

### 1.5.1 Quarteto “Twingo”

Ao longo da fase final do segundo semestre do ano letivo 2021/ 2022, o mestrando teve a oportunidade de iniciar um quarteto de metais, formado pelo próprio, pelo Aluno

C, o Aluno D e o Aluno E<sup>13</sup>. Um ensemble constituído por uma tuba, dois eufónios e um trombone, cujo repertório consistia em quartetos de trombones.

O mestrando considera relevante mencionar este ensemble por um motivo simples: o acréscimo significativo de motivação que testemunhou nestes alunos a partir do momento em que se iniciaram os ensaios e se escolheu o repertório que fosse do agrado de todos.

Iniciar este quarteto foi algo que, em contexto de conversa informal, o mestrando sugeriu aos alunos no início do ano letivo, algo que foi tornado impossível de concretizar pela falta de disponibilidade por parte da maioria dos envolvidos. No final do ano letivo, no entanto, estando os alunos muito mais disponíveis por já terem realizado a maioria das provas de avaliação, tal como tinham também já realizado a Prova de Avaliação Interna de instrumento, o mestrando pensou que talvez fosse finalmente possível tornar este ensemble em algo real e decidiu voltar a iniciar este grupo, o que foi, finalmente, possível.

Momentos depois dessa decisão estar tomada, marcar o primeiro ensaio (a 26 de maio de 2022) foi algo que provou ser bastante fácil, já que os alunos demonstraram grande receptividade à ideia e uma óbvia curiosidade em conhecer o repertório proposto e de verem aquilo que poderiam fazer.

Por sua vez, a motivação sentida pelos alunos tornou-se gradualmente mais clara ao demonstrarem uma grande iniciativa e autonomia em marcarem os seguintes ensaios, estando a parte que a cada um competia cada vez melhor estudada.

Relativamente à motivação intrínseca dos participantes, o mestrando questionou cada um dos elementos sobre o seu grau de motivação para estudar / tocar o seu instrumento quando em contexto de música de câmara, em comparação com a motivação que sentiam ao terem de estudar, por exemplo, o seu repertório a solo para a disciplina de instrumento.

As respostas foram as seguintes:

- Aluno C: “Sinto-me especialmente motivado para estudar música de conjunto porque sei que no momento em que puder ouvir tudo vou ter a oportunidade de

---

<sup>13</sup> Refiro-me, nesta secção, a um “Aluno E” para ser mais fácil distinguir este aluno daqueles com quem trabalhei e que já mencionei ao longo deste Relatório. No entanto, é importante notar que também tive a oportunidade de trabalhar com este mesmo aluno, já que faz parte da classe de trombones e foi uma classe cujo trabalho também acompanhei ao longo do segundo semestre.

conhecer novas sonoridades a que não estou tão habituado e, em especial, pelo facto de poder juntar-me com colegas e ter um momento de partilha de conhecimento entre todos, algo que penso que ajuda todos a aprender imenso. Além disso, pensando a nível profissional, a verdade é que não sabemos para onde caminhamos, no sentido em que não sabemos o que vamos fazer no futuro, que tipo de oportunidades poderão surgir. Também por causa disto, creio que este tipo de grupo é uma mais-valia para nos prepararmos o melhor possível para qualquer coisa que possa aparecer no futuro. Sendo honesto, só o facto de no início da minha “carreira” me estarem a convidar para participar num grupo onde posso tocar é algo que me motiva imenso, e penso que é sempre assim, são estas pequenas coisas que motivam qualquer pessoa a querer aprender.”

- Aluno D: “Apesar de estar a finalizar o curso secundário, tenho, por vezes, algumas dúvidas quanto ao que gostava de fazer profissionalmente. Gosto de tocar, mas tenho consciência que não estou disposto a disponibilizar tanto quanto me é pedido para estudar instrumento, o que penso que me influencia também a não estar particularmente interessado em tirar um curso superior de música, tanto pela quantidade de estudo que isso implica a nível individual, como pelo facto de me assustar um pouco a falta de oportunidades profissionais que me parecem existir nesta área. Assim sendo, o meu objetivo enquanto músico é, tal como penso que sempre foi, poder usá-la como desculpa para estar com amigos e tocar com eles, o que faz com que, por exemplo, a banda filarmónica onde toco seja algo com uma importância muito grande na minha vida. Tendo isto em conta, pareceu-me normal que fosse gostar tanto de poder participar num grupo composto por amigos meus, o que acabou por me deixar com maior vontade de pegar no eufónio e estudar as peças que vamos tocar neste quarteto.”
- Aluno E: “Sempre gostei muito de estudar instrumento e sinto que graças a isso consegui alcançar um nível que me deixa feliz, não querendo isto dizer que deixo de querer evoluir, obviamente. No entanto, sinto que beneficiei imenso de ser membro de uma banda filarmónica (onde comecei a aprender trombone e onde comecei a gostar de tocar, e onde sinto que, por exemplo, desenvolvi imenso a minha leitura), e, depois de alguns anos em que o meu estudo tem consistido em estar sozinho numa sala a tocar, sinto alguma falta da parte do convívio, de poder

tocar com outros e criar música com outros. Ao início não sabia o que esperar deste quarteto, especialmente ao ver que o repertório era exigente e termos pouco tempo de ensaios até ao nosso primeiro concerto, mas depois de fazermos alguns ensaios e eu poder ver que realmente conseguimos fazer este grupo soar melhor do que alguma vez achei, deixa-me entusiasmado a ideia de poder ter um grupo que ajudei a começar e poder usá-lo para mostrar aos meus amigos, colegas e mesmo professores, é algo em que trabalhei imenso e que é o resultado de imensas horas de trabalho individual e coletivo. Além disso, também sou muito competitivo, então gosto de poder ter um contexto em que posso ouvir os meus “rivais” tocar e entender em que nível estou comparativamente a eles.”

Analisando as respostas e no que diz respeito ao estudo da música e da arte em geral, o mestrando sente que estamos a viver uma época em que é especialmente complicado incentivar os jovens a quererem estudar uma qualquer arte, pois, dada todas as possibilidades de atividades a que têm acesso, e estando criada toda uma cultura baseada em obter resultados instantâneos, é naturalmente difícil conseguir cultivar num aluno o interesse por estudar um instrumento.

Questões associadas a esta problemática assentam no investir imenso tempo (e até dinheiro) para se tornarem bons intérpretes no que fazem, na dedicação e empenho em desenvolver os estudos, na aquisição de instrumentos, na compreensão de técnicas de autorregulação, entre outros.

Nesse sentido, pode observar-se que existe, então, um grande problema de motivação por parte dos agentes envolvidos.

Tendo em conta toda esta secção do trabalho, em especial pelo facto de ter tido, em primeiro lugar, a oportunidade de receber feedback de imensas pessoas em relação à motivação que sentiram para iniciar e continuar a tocar um instrumento e a estudar música, e, em segundo lugar, ter podido falar (e trabalhar) de forma mais íntima com três jovens músicos com ambições e objetivos diferentes, este contacto com uma pequena amostra daquilo que é a população de instrumentistas permitiu ao mestrando compreender que a componente social naquilo que é ser músico é algo bastante importante para muitos destes mesmos instrumentistas.

Desta forma, parece-me crucial que cada jovem seja, desde cedo, incentivado a trabalhar em contexto de música de câmara, e até – independentemente de se o faz através do seu conservatório ou de forma exterior a ela – deve ser, também, incentivado a iniciar os seus próprios grupos, algo que em princípio, pelo facto de serem projetos iniciados pelos próprios, irá fazê-los aumentar o sentido de pertença, de continuidade e evolução dos seus projetos.

## **1.6 Conclusão**

Face ao papel das instituições de ensino, o mestrando sublinha a função e o dever destas instituições de preparar os alunos socialmente para integrarem a comunidade onde vão viver e trabalhar, como também o dever de lhes dar as ferramentas para ter uma participação ativa na sociedade, para que possam contribuir, sempre que possível, com aquilo que sabem fazer de melhor.

Ao longo deste ano letivo em estágio da PES (2021/2022), tornou-se difícil para o mestrando não reparar que os alunos de música<sup>14</sup> estão menos interessados em aprender um instrumento ou mesmo música, no geral.

Nesse sentido, não será necessariamente precisa uma reforma no sistema de ensino, mas talvez mudar a forma de transmitir o conhecimento aos nossos alunos, dando-lhes todas as ferramentas para terem acesso – e mais importante, motivação para quererem usar essas tais ferramentas – a mais informação.

Num mundo em que tanta boa música está a ser criada de forma tão rápida por tantos bons artistas e com o constante acesso à tecnologia e às TIC, o mestrando acredita que é bastante limitador possibilitar ao aluno de música o mesmo tipo de acesso a informação que se dava àqueles que são agora seus professores e que viveram numa época muito diferente.

---

<sup>14</sup> Refiro-me, naturalmente, à amostra de alunos que pude observar, os alunos do Conservatório de Música do Choral Phydellius, não podendo isto servir de amostra válida para determinar a falta de interesse dos alunos como um comportamento absoluto nas escolas de música do país inteiro.

Isto porque estes viveram numa altura em que existia muito menos música (e muito menos diversificada) a ser criada, sendo, na altura, muito mais difícil aceder ao que existia (existindo para isto uma razão simples: o menor desenvolvimento tecnológico).

Felizmente, o maior desenvolvimento tecnológico dos dias de hoje traz coisas muito boas aos instrumentistas, já que estes têm não só mais acesso a novos livros de método e novo repertório, como têm também acesso a gravações de boa qualidade em praticamente qualquer site de *streaming*, tornando fácil para qualquer um encontrar referências bastante positivas para o seu caminho académico e profissional.

No fundo, temos hoje a possibilidade de dar a qualquer um o acesso a novas e boas referências que, idealmente, o farão descobrir que tipo de músico idolatra, que tipo de som quer conseguir obter ao tocar, com que estilo de música se identifica mais e que sente que é capaz de contribuir de alguma forma.

Quiçá, talvez este contacto com determinada informação poderá ser o gatilho necessário para incentivar alguém a criar um novo projeto inovador que irá alterar certa vertente daquilo que é a música.

Assim sendo, o mestrando aponta que, cada vez mais, estão a ser criados melhores instrumentistas, em grande parte pelo acesso a mais e melhores condições, e pelo facto de estarem a ser orientados por professores com muito melhor formação do que aconteceria há décadas atrás.

No entanto, parece que talvez, por vezes, estejamos a perder o foco correto – enquanto professores de uma nova geração de músicos – ao querermos apenas que os alunos sejam bons instrumentistas, estando nós a incentivar os alunos a ser melhores músicos ligeiramente tarde demais.

Numa realidade como a de hoje em dia, em que todos têm tantas atividades e tantas formas de se divertirem, o mestrando considera se deverá que conceder aos alunos novas oportunidades de conhecer algo novo, seja outra forma de fazer música (por exemplo a solo, em música de câmara, ou com o uso de eletrónica), ou mesmo outra forma de experienciar a música.

Por sua vez, ao introduzir outras formas de criar e usufruir da música (como a composição ou a produção de som), estaremos também a sensibilizar alguém a gostar de



arte e a decidir escolher investir parte do seu tempo nela (seja enquanto performer ou até mesmo enquanto público).

Na opinião do mestrando, este facto é mais relevante do que necessariamente convencer seja quem for a seguir profissionalmente um qualquer instrumento específico.

Importa referir que o processo funciona como uma espécie de “bola de neve”, ou seja, alunos motivados irão gerar professores motivados e, por consequência, melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

## **2. Metodologia de Investigação**

Em relação aos tópicos referidos na secção anterior, “Revisão da Literatura”, ao longo da próxima secção é apresentada uma metodologia que visa encontrar soluções para os tópicos anteriormente abordados, tendo por base a transcrição de obras e temas já existentes, sendo a escolha das mesmas feita da seguinte forma:

- Em primeiro lugar, tendo em conta as capacidades de alunos de graus inferiores, já que é nessa fase que os alunos devem começar a ter contacto com novas formas de música, pelos benefícios já tantas vezes mencionados ao longo deste Relatório;
- Em segundo lugar, a escolha das obras transcritas teve ter também em consideração, tal como o título deste trabalho sugere, a diversificação de repertório, dando (a quem quiser, obviamente) o acesso a vários estilos de música.
- Finalmente, em terceiro lugar, sendo este trabalho focado em alunos menos experientes, naturalmente, é imprescindível que as peças escolhidas tenham elementos que os desafiem tecnicamente, tendo existido – para a escolha do repertório transcrito – uma procura intensa por elementos musicais que constituíssem um obstáculo a ser ultrapassado pelo aluno.

Numa realidade como a que temos, em que grande parte dos alunos não sai da sua “bolha” de interpretar música erudita (com uma grande tendência, como pudemos ver

anteriormente, para tocar quase sempre obras dos mesmos períodos musicais), existirá provavelmente um dia em que esta falta de contacto com algo diferente poderá muitas vezes dificultar, em muito, a vida do instrumentista – especialmente no momento de encontrar emprego, o que nem sempre é fácil em trabalhos fixos/ estáveis.

Neste campo, o indivíduo será, muitas vezes, forçado a procurar projetos em que terá de tocar, por exemplo, música jazz, pop, entre outros.

Assim sendo, o principal objetivo desta investigação é encontrar uma forma de ajudar os alunos a encontrarem algo que os faça gostar genuinamente de tocar um instrumento e investir tempo e esforço no mesmo.

Este objetivo poderá ser alcançado se existir um esforço para tornar o ensino de música, neste caso específico (no eufónio), mais apelativo, existindo um esforço produtivo para fazer o aluno crescer e desenvolver-se enquanto ser humano.

Naturalmente, que é de salientar a importância que instituição de ensino desempenham no processo, sobretudo na preparação dos alunos com as ferramentas necessárias para vingar no mercado de trabalho existente.

Face à realidade portuguesa, e sendo objetivo deste trabalho conseguir criar algo efetivamente útil e que possa ser aproveitado por outros músicos, os estilos musicais selecionados e abordados são estilos que provavelmente serão, no futuro, interpretados em contexto académico e/ ou profissional<sup>15</sup> por músicos em Portugal.

Nesse sentido, o mestrando sublinha que é necessário (e imensamente enriquecedor) providenciar aos alunos a informação necessária para que introduzam na sua rotina diária o estudo de outros estilos musicais.

O processo será abordado através de uma primeira abordagem teórica sobre os vários componentes que integram uma melodia, com o propósito de investigar de que forma os estilos musicais em estudo diferem entre si, e de que forma o aluno poderá treinar para se tornar mais proficiente nestes estilos em que ainda se está a iniciar.

---

<sup>15</sup> Um dos estilos que menciono é o klezmer. Não sendo algo que é normalmente tocado em ensembles clássicos, é provável que – para ter a experiência de o interpretar – o próprio instrumentista tenha de criar/ integrar algum tipo de grupo que tenha este estilo de música no seu repertório, o que pode não ser algo

## 2.1 Interpretação

Por um lado, é verdade que estou a criar material para alunos com relativamente pouca experiência, os quais dificilmente terão noção, à partida, se estão a tocar as coisas de forma válida<sup>16</sup> ou não (independentemente do estilo de música a ser tocada), sendo então função dos professores guiá-los neste percurso de desenvolvimento da própria sensibilidade musical.

Por outro lado, algo de que o mestrando é efetivamente crítico, no geral (pelo percurso ao longo do seu percurso académico), é a forma como os professores de instrumento e de classe de conjunto decidem transmitir os conhecimentos e opiniões aos seus alunos através de uma linguagem parcialmente abstrata.

Frases como “sente a música”, “tens de soprar mais e usar melhor o diafragma”, é algo que muitos de nós, estudantes de eufónio e instrumentistas de metais no geral, ouvimos.

Pelo contrário, o mestrando procura, através do seu projeto de investigação, transmitir os conceitos que entende como relevantes para um aluno que ainda está a desenvolver as suas ferramentas, tendo, em todos os momentos, a teoria musical como base da informação, já que considera esta uma forma muito mais prática de fazer com que o aluno entenda aquilo que lhe está a ser transmitido.

### 2.1.1 O impacto da estrutura musical na interpretação

A forma como tocamos uma frase musical não pode ter como único fundamento o contexto histórico em que aquela melodia foi escrita, tal como também não pode ter como único fundamento a nossa vontade e interpretação (Kramer, pp. 25, 2011).

---

<sup>16</sup> Mais uma vez, sinto preferência por utilizar o termo “válida” em vez de “correta”, já que acredito que várias interpretações de qualquer obra poderão ser válidas, e identificá-las como mais ou menos “corretas” será algo feito por um eventual público, que definirá isso – de forma consideravelmente injusta – de acordo com as suas preferências pessoais.

O intérprete tem de entender o contexto da obra, estar informado quanto à forma comumente “estabelecida” de tocar aquela frase, e ter a capacidade de, com o tempo e experiência, desenvolver uma identidade própria, no sentido musical, de forma a poder conjugar a tal norma já “estabelecida” com a sua maneira de ver e pensar a música.

Para podermos interpretar música, é bastante importante percebermos que elementos musicais vão influenciar a forma como algo é interpretado, sendo estes a melodia, harmonia e ritmo. Haverá, então, um elemento que possamos considerar mais importante que os outros?

*Since time is “the medium in which music unfolds itself”, rhythm must necessarily be the most basic musical element. We can have music without melody, or without harmony, but not without rhythm. (...) Rhythm operates on several levels to “move” music through time and to generate musical form. At the simplest level we have pulse, or beat. The physical nature of this basic phenomenon is evidenced in our choice of the terms pulse and beat. Just above this elemental level of the repetitive beat comes the idea of contrast: some beats may be strong (accented) while others are weak (unaccented). When strong and weak beats alternate in some kind of pattern, the result is meter. (Glenn Spring e Jere Hutchenson, pp. 5, 2013)*

Como explicado acima, o ritmo tem um papel bastante importante, já que, em primeiro lugar, é o único dos elementos que está sempre presente em qualquer excerto musical, é através do uso do ritmo que entendemos a música como algo que é contínuo – momentaneamente – no tempo.

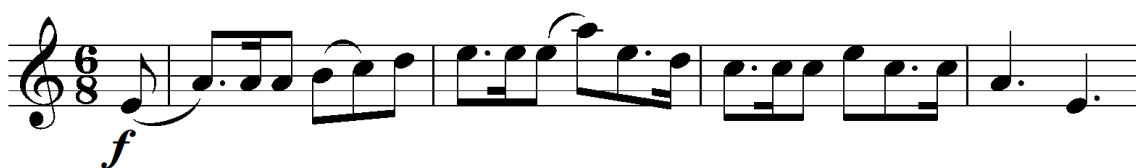
Em segundo lugar, ao usar o ritmo para distinguir entre tempos fortes e tempos fracos, criamos uma métrica, algo que vai tornar possível hierarquizar cada tempo/ batida numa peça, o que irá constituir um grande apoio no momento de interpretar uma melodia.

Além disto, os autores escrevem sobre a função da própria melodia:

*Much of what we love in music has to do with melody: its expressive ups and downs, its senses of climax and relaxation, its ebb and flow. Even though the sense of a beautiful melody may in the end defy analysis, it is worthwhile to examine several aspects of melodic structure. (Spring e Hutchenson, pp. 7, 2013).*

Neste livro, podemos ler uma pequena descrição sobre como algumas melodias são estruturadas, e que tipo de sensações é que cada uma vai incentivar no público, por exemplo:

Figura 9 - Excerto de “Concerto for Violin and Orchestra”, Glazunov.



Na primeira figura, podemos ver o exemplo de uma estrutura de arco, em que, à medida que o registo em que a melodia se encontra se vai tornando mais agudo é criada tensão, que logo depois é “resolvida”, através de uma compensação feita através da descida, voltando até, neste caso, à nota exata onde a melodia tinha começado.

Por referência, podemos observar algo contrastante, abaixo:

Figura 10 - Excerto de “Concerto for Violin and Orchestra” de Brahms.



Neste caso, em contrário ao exemplo anterior, podemos ver que enquanto o movimento ascendente cria tensão, o movimento descendente cria uma sensação de relaxamento.

Quanto a este tema, pelas palavras dos mesmos autores:

*Melodies usually strike some kind of balance between upward and downward motion – between tension and release. A sort of musical gravity is created in this balancing process, with the upward seeps of melody striving against the gravitational pull, and the downward passages giving in to it. (Spring e Hutcheson, pp. 9, 2013)*

### **2.1.2 O impacto da tonalidade na interpretação**

O contorno melódico e certos graus (da tonalidade) específicos, vão influenciar imenso de que forma a melodia deverá ser tocada, já que as suas propriedades serão criadoras de diferentes “níveis” de tensão:

*Generally speaking, melodic leaps generate more tension than stepwise motion. Further, dissonant intervals tend to generate more intensity than do consonant ones. (...) Sevenths, ninths, and tritones have high tension value. The perfect intervals (unisons, fourths, fifths, octaves) tend to sound stable by comparison. (Spring e Hutcheson, pp. 13, 2013)*

Desse modo, os vários elementos que constituem a construção melódica, tais como o contorno, o registo utilizado, o conteúdo intervalar e as implicações harmónicas, são todos utilizados de forma a que, em conjunto com o ritmo, seja criada uma direcção frásica, uma frase musical com nexos.

Esta direcção é enfatizada através da adição do suporte harmónico (acordes), o que vai complementar a melodia, já que os acordes, ao serem executados numa sequência (que faça sentido), vão criar uma sensação de necessidade de continuar a caminhar para chegar a um ponto específico. Spring e Hutcheson (2013) dizem-nos *We say the chords “progress toward a goal and call the phenomenon tonality.*

Em suma, todos estes elementos mencionados vão, então, funcionar como gatilhos que incentivam a criação de vários pontos de tensão que vão como que interagir entre si à medida que a obra se desenvolve.

Spring e Hutcheson (2013) dizem ainda que *the careful balancing of tension points in all the elements of music lends a sense of logical forward movement to a composition*, e, seguindo a ideia destes, ao ser tornado lógico o caminho que a peça “percorre”, o intérprete que tenha a capacidade de identificar estes elementos poderá entender como deverá proceder para executar a obra com a interpretação mais válida possível, de acordo com toda a informação de que este tem através da partitura.

### **2.1.3 Utilização do repertório *standard* de eufónio como exemplo**

Após ter abordado a componente teórica que nos permite chegar a uma interpretação válida de uma obra, parece ser de grande importância também demonstrar como é que todo este conteúdo é aplicado na prática.

Para o efeito, escolhi analisar um pequeno excerto de uma obra que faz parte do repertório do eufónio, “Euphonium Concerto”, do compositor Joseph Horowitz, e que – mesmo apesar de ser uma transcrição, já que a peça original foi escrita para fagote – desempenha um papel relativamente importante no repertório para este instrumento, sendo algo muito frequentemente tocado por alunos no curso secundário do ensino de música.

*[The] divorce of the theoretical from the practical does have the benefit of encouraging a more literary, imagistic, extra-musical approach, which can be a good thing—since after all, music really does have emotive, personal, narrative, and ultimately cultural meaning, beyond notes and rhythms, and that meaning is arguably even the most important of music’s qualities. But it also raises issues of legitimacy—anyone can give any interpretation to a piece of music, and since this is a very subjective quality, it’s harder to assess. (Zimmerli, 2016).*

Tal como abordado acima, algo importante no momento de interpretar uma melodia, é a validade da própria interpretação. Como pode o músico ter a certeza de que a sua interpretação faz sentido?

Como demonstrado anteriormente neste trabalho, vários são os aspetos que “decidem” se uma certa interpretação é, ou não, válida.

Por conseguinte, é importante que – de forma a conseguir fazer uma boa interpretação de cada melodia – o instrumentista desenvolva as capacidades necessárias para poder identificar, na(s) mesma(s), esses tais elementos (ritmo, melodia e harmonia, principalmente) que vão mudar a forma como uma obra deverá ser tocada.

Por este motivo, através desta secção, o mestrando irá demonstrar de que forma um eufonista poderá criar uma interpretação válida.

### 2.1.3.1 Análise da estrutura rítmica

Figura 11 - compassos 3 a 5 da obra “Euphonium Concerto” de Joseph Horovitz.



Na figura acima pode ser consultado o início da parte de eufónio, pelo que podemos, através da análise da imagem apresentada (mesmo apesar de só estarem escritos três compassos), ver que existe uma linha melódica que existe durante dois compassos (compassos três e quatro) e que é, logo de seguida, repetida pelo mesmo instrumento (compassos cinco e seis, não estando o sexto compasso disponível para consulta na Figura 9).

Allen Mathews (2015) fala sobre a hierarquização dos tempos no compasso, e diz, no “formato” de uma lista:

- O primeiro tempo do compasso é o mais forte;
- O terceiro tempo do compasso também é forte, mas não tão forte como o primeiro;



- O segundo e quarto tempos são fracos;
- O primeiro tempo do compasso é o “destino”;
- O segundo, terceiro e quarto tempo levam a música até ao próximo compasso.

Podemos inferir, através da Figura 11, que esta obra está escrita num compasso quaternário e, segundo os pontos referidos anteriormente, através de informação de Mathews (2015), temos finalmente a informação necessária para entender como interpretar esta melodia.

Figura 12 - Compassos 3 a 6 da obra.



Como mencionado anteriormente, o primeiro e o terceiro tempo são os mais fortes do compasso. No entanto, podemos ver que, neste caso a melodia começa no contratempo do primeiro tempo, pelo que podemos concluir que – neste caso – não é o primeiro tempo que está a ser acentuado pelo eufónio, mas sim o terceiro tempo.

Isto é realçado pelo facto de que, enquanto que nos primeiros tempos do compasso (em que o eufónio entra) estão escritos pontos para que o intérprete toque aquelas notas staccato, no terceiro tempo existe a primeira mudança de articulação, sendo pedido ao instrumentista que toque a nota com o valor completo, realçando a sua função como nota de apoio na frase.

O mesmo volta a acontecer no primeiro tempo do compasso seguinte, apesar de não existir nenhum tipo de articulação que destaque a nota em questão.

Ainda assim, por um lado, o facto de esta nota ter a duração de tempo e meio já a faz ficar realçada em comparação com as notas anteriores, que não só eram curtas em duração como ainda é pedido que sejam bem articuladas.

Por outro lado, o facto de esta estar ligada às notas seguintes faz com que o intérprete toque esta nota com o seu valor inteiro, fazendo dela um ponto de relaxamento na frase que vai traçar o caminho para o final do compasso.

Podemos observar também que o mesmo desenho rítmico apresentado nestes dois compassos é repetido nos dois compassos seguintes.

Com isto dito, sabendo que a obra está escrita em compasso quaternário, podemos concluir que a frase poderá ser pensada de dois em dois compassos ou de quatro em quatro, dependendo dos gostos pessoais do intérprete.

Pessoalmente, o mestrando acredita que faz mais sentido pensar nesta secção da obra em frases de dois compassos, ao invés de pensá-la em frases de quatro compassos.

### 2.1.3.2 Análise da estrutura harmónica

Figura 13 - Parte de piano referente aos compassos 3 a 6 da obra.



Podemos constatar, pela análise da Figura 13, que a tonalidade da obra é Dó menor, e que a mesma está constantemente a ser reforçada pelo instrumentista acompanhador.

Além disso, é interessante ver como os tempos fortes do compasso (primeiro e terceiro tempos) são enfatizados pela mão esquerda do piano, onde a tónica da tonalidade é tocada, sempre antecedida por uma anacruse na dominante.

Isto é algo que não só reforça o poder da tónica, como sugere a sensação de movimento que caminha para algo, direcionando a música para os tempos fortes, em especial para o primeiro tempo dos compassos.

Voltando a examinar a Figura 12 – a parte de eufónio – podemos ver que, nos momentos que constituem pontos de repouso na frase, o solista está a tocar a nota Dó, a tónica, fazendo todo o sentido que tenha essa função de “lugar” de relaxamento.

### **2.1.2.3 Análise da estrutura melódica**

Anteriormente, no primeiro capítulo deste trabalho, o mestrando abordou a influência que o desenho melódico tem na criação de tensão na melodia (e, como resultado, o impacto que o mesmo tem na interpretação da melodia).

Se nos voltarmos a focar na Figura 12, podemos observar que a melodia começa numa nota relativamente grave, um Dó, e sobe pouco mais de uma oitava, até ao Ré.

Este salto é logo depois compensado, sendo esta compensação feita através de um movimento no sentido oposto na melodia, acabando esta frase no Sib. Este tipo de desenho já tinha sido mencionado, anteriormente utilizando como exemplo a obra “Concerto for Violin and Orchestra”, de Glazunoff (Figura 9).

Conforme mencionado na mesma secção deste trabalho, o movimento ascendente causa tensão, enquanto que o movimento descendente cria uma sensação de relaxamento.

Naturalmente, é interesse do músico mostrar a maior diversidade de sensações e ambientes na sua performance, pelo que este tipo de “sugestões” que nos são feitas pelo próprio compositor deverão ser aproveitadas e exageradas, de forma a criar conteúdo que irá tornar a obra mais interessante.

Fazer isto passa por criar pequenos ornamentos na música, tais como mudanças de tempo e de dinâmica. Neste caso, de forma a tornar esta secção mais interessante, seria uma boa ideia fazer pequenas mudanças nas dinâmicas, nomeadamente crescer à medida que a frase faz um movimento ascendente, e decrescer quando a frase toma o movimento contrário.

## 2.1.4 A teoria transposta para a prática:

Utilizando como base todo o conteúdo já exposto neste trabalho, quer no primeiro capítulo, focado apenas em aspetos teóricos, como nesta secção, focada em quatro compassos específicos da obra, o mestrando considera interessante tentar, através de palavras e imagens, demonstrar como esta secção da obra deverá ser interpretada.

Em primeiro lugar, será importante ter em conta o que o próprio compositor escreve nas notas de programa sobre este primeiro andamento da obra:

*Technically, in the first movement, the soloist has to combine clear strong phrases with gente melismatic meandering, as well as negotiating many acute-angled leaps wich justify themselves by the enharmonic changes beneath. (Joseph Horowitz, 1991)*

Tendo estas palavras em mente, o mestrando considera que, no momento de interpretar esta obra, aquilo que o intérprete deve ter presente no pensamento será:

- A nível de ritmo:

Não obstante, pode-se verificar, na Figura 13, que o compositor fez com que o piano esteja constantemente a criar uma sensação de movimento e caminhada em direção a algo, o que é manifestado – como já mencionado – pela mão esquerda do piano, que realça os tempos fortes do compasso e, com o uso de uma anacruse no meio tempo antes, reforça a ideia de que a música se dirige para aquele sítio, aquele tempo forte.

Ao olharmos para a parte da mão direita do piano, podemos ver que o mesmo acontece, só que em vez de apenas uma nota de anacruse a caminhar para o tempo forte, o compositor junta sempre três colcheias, que irão, então, traçar o caminho até ao próximo tempo forte.

Assim sendo, o intérprete tem de ter em atenção esta ideia constante de movimento. Deverá tocar esta secção de forma leve mas sem deixar de realçar as diferenças entre as várias articulações pedidas pelo compositor.

- A nível melódico:

Tal como foi mencionado anteriormente, a melodia inicial desta obra faz um desenho em arco, gerando tensão no seu caminho ascendente, e o contrário no caminho descendente.

Com o intuito de demonstrar o supra-referido, o músico deverá crescer, ligeiramente, à medida que a melodia sobe no registo, devendo o músico voltar a decrescer quando esta desce. Assim sendo, de acordo com o que está escrito na melodia, existiria um crescendo durante a duração de todo o compasso, existindo depois um decrescendo com a mesma duração.

Ao analisar, na partitura da obra (não está exposto no trabalho), o resto da primeira secção desta peça, podemos concluir que este esquema de alternar compassos em crescendo com compassos em decrescendo poderia ser posto em prática durante a totalidade da secção.

Anteriormente, o mestrando afirmou que seria possível, ao contrário daquilo que pessoalmente defende, pensar nas frases desta obra de quatro em quatro compassos. Um dos motivos pelo quais pensar na frase de dois em dois compassos faz mais sentido é exatamente a questão da criação destas pequenas nuances.

Analisando a Figura 12, poderá ser visto que não faria assim tanto sentido pensar na frase de dois em dois compassos pois, caso o intérprete decidisse fazer este esquema de ter um compasso em crescendo alternado com um compasso em decrescendo, o que aconteceria era que, quando o motivo principal da melodia é repetido (no compasso 5), este seria iniciado em decrescendo, o que, neste caso, não teria nexos.

É importante notar que o facto de neste caso específico não fazer sentido pensar na frase de quatro em quatro compassos não invalida que possa fazer sentido noutros casos.

## 2.2 Comparação com o Jazz

Após desenvolver a capacidade de, ao lhe ser apresentada uma partitura, o intérprete conseguir identificar, na mesma, os vários elementos criadores de tensão musical, este terá muito mais facilidade em interpretar as várias melodias e momentos inseridos numa obra musical que se enquadre no estilo musical daquelas a que o mesmo está habituado a estudar e tocar.

No entanto, o que aconteceria se este instrumentista tivesse de interpretar – independentemente de o fazer como solista ou como músico integrante de um grupo musical – uma obra de um outro estilo musical?

Patrick Zimmerli (2016) escreveu um artigo em que mencionou aquelas que são, para si, as mais importantes diferenças que encontra entre os instrumentistas com uma base académica de ensino de música clássica e aqueles que aprenderam jazz no seu percurso.

Segundo o mesmo autor, existem seis aspetos em que estes instrumentistas são especialmente diferentes: o ritmo; as dinâmicas, o som e a afinação; a abordagem à música escrita; a improvisação; e, por último, as referências musicais. Sobre cada uma destas, Zimmerli faz ainda um pequeno comentário:

- Ritmo:

*There is no more marked area of difference between classically trained players and players trained in jazz than the domain of rhythm. Jazz musicians prioritize above all else a kind of steadiness of pulse, a consistency of rhythmic placement (...) though, even if it begins from a principle of total evenness, it ultimately transcends the metronomic and goes to the realm of feel (...).*

*Classical musicians simply look at rhythm differently. They see it as an expressive element. By stretching the pulse one way or the other, they can support the longer musical line, which to them is of highest importance. The irony here is that jazz musicians' use of rhythm is in a way less expressive than that of classical musicians. (...) the best jazz soloists do make expressive use of time, by laying*

*back against the beat or floating over it, but these effects work precisely because they create tension against an underlying pulse that is unchanging. (...) This is why, while it may be very difficult to get classical musicians to groove, it's equally challenging to get jazz players to effect a convincing rubato.;*

- **Dinâmicas:**

*When shading a phrase, when injecting drama into their performances, classical musicians obviously make frequente recourse to dynamics. Jazz musicians not so much! (...) Many jazz players, especially horn players, play at a fairly static volume. There certainly isn't any established tradition of crescendo and diminuendo, outsider the world of big band.*

*The overall dynamic of jazz is much louder than that of classical music (...) probably because of the prominence of the drum set in jazz, which is extremely loud compared to any chamber instrument (...) and tends to play at a fairly consistent volume. To compete with this, other jazz musicians have gotten accustomed to playing at louder volumes (...) Jazz saxophonists play at or above the volume of a classical trumpet, so when they suddenly have to play with a string quartet, they have to play around 1/8 their normal volume to bend!;*

- **Som e afinação:**

*Jazz musicians can be obcessive about their sound and their tone quality, but overall I would say it's less a priority than it is in the classical world. Sometimes jazz musicians also go for bigger rather than better in this regard, for the above-stated reasons.*

*For a string player, vibrato is at the core of their playing, and vibrato practice is an importante part of their musical development. (...) Jazz musicians practice vibrato much less, and consequently have much less control, far less variety of speed and amplitude. It's simply not as much used as an expressive element.*

*Intonation is much less of a concern in the jazz world than in the classical world. There's the tradition of classical musicians tuning before the concert begins; many jazz musicians just hope to be in tune by the end.;*

- **Abordagem à música escrita:**

*Classical musicians tend to automatically inject expression into music they read. They understand well that written music is to be interpreted, and tend to be comfortable doing just that. (...) Jazz musicians, in contrast, who are not as accustomed to reading, treat the enterprise with trepidation, and they can be really uptight about just getting the right notes. (...) their interpretations of written music can be astonishingly leaden, played with all the joy and verve of a high school student who's just been sent to detention.*

*This has to do with the relationship between theory and practice. For the jazz musician, theory and practice are inseparable – to be a successful improviser means to have integrated the two, there can be no other way (...).*

*On the other hand, you can be an entirely competent classical musician (...) without having the slightest idea of what is motivating the music you're playing from a theoretical perspective.;*

- **Improvisação:**

*If classical musicians excel at rendering a written passage in musical fashion, their stumbling block tends to be improvisation. In the inverse situation to jazz musicians reading, classical musicians tend to be uncomfortable when asked to improvise. (...)*

*Improvisation is not merely a set of rules or precepts, (...) it is, again, a specific culture. It's like a language. If I asked you to speak chinese, you might try to do so with passion and vigor, but that wouldn't really get you anywhere unless you studied it seriously for quite a while.;*

- **Referências musicais:**



*The other thing that's palpably different between jazz and classical musicians has to do with specific musical references. (...) Those shared references (...) form a cultural substrate that actually plays a surprisingly big role in how we interact on a day-to-day basis.*

Tendo o *jazz*<sup>17</sup> também uma base tonal, e, com isso, uma hierarquia a nível de sons e tempos bem estabelecida, muitas das “regras” teóricas mencionadas anteriormente – ao ser analisado um excerto da obra “Euphonium Concerto”, de Horovitz – também se aplicam quando se toca este estilo de música.

### **2.3 Comparação com o *Klezmer***

Ao contrário da música erudita, que é uma música muito mais “séria” com uma estrutura bastante bem definida, a música *klezmer* – de forma parecida com o que acontece no *jazz* – tem a sua base em melodias bastante simples, as quais se tornam fáceis de decorar e, por isso, de repetir (Hervé Roten, s. d.<sup>18</sup>).

Segundo o mesmo autor, apesar do significado da palavra “*klezmer*” ter sido vítima de alterações no seu significado ao longo dos anos, esta pode significar várias coisas bastante distantes, entre elas “músico autodidata”.

Esta definição faz todo sentido de acordo com aquilo que é este estilo de música, já que será natural conceber que alguém que tenha aprendido música sozinho não consiga desenvolver as capacidades técnicas para tocar coisas complexas e não tenha, sequer, aprendido a ler partituras.

Isto acaba por causar a necessidade de executar material mais simples, sendo provável que o músico tenha de aprender este mesmo material de forma auditiva.

Roten cita outro autor no seu artigo, Shalom Berlinski<sup>19</sup>, que afirma:

---

<sup>17</sup> Refiro-me, neste caso, aos *standards* transcritos no âmbito deste trabalho. Naturalmente, nem tudo o que é feito neste género tem como base o sistema tonal, sendo um bom exemplo disto o *free jazz*, que consiste em improvisação livre.

<sup>18</sup> “s. d.” significa “sem data”.

<sup>19</sup> Músico polaco.

*“Klezmers were not really appreciated. When they played, each one added harmony, the one passing by added, depending on his talent, his inspiration. It wasn't very valuable; actually it had no value at all”.*

Existe, então, um contexto histórico que nos explica de que forma surgiram as harmonias características deste género – que hoje em dia é uma grande representação da música tradicional judaica da Europa do leste, apesar de, nos dias atuais, existir alguma mistura entre estas melodias populares judaicas com melodias não judaicas.

De acordo com o mesmo autor acima mencionado, este estilo tem elementos musicais muito característicos que deixam clara a identidade musical do género.

- Ritmo:

*The rhythms, in general binary, borrow to the characteristics of the dances to which they correspond. (...) However, in certain pieces (...) or inside songs, there can be unmeasured parts: the backing, often played by the accordion or cymbalum, just keeps a note or a chord while the soloist improvises his melody.*

- Harmonia:

*Harmony is not completely absent; it is subject to the melody: therefore, one only chord can be enough for a whole section. It is the friction between the melody and harmony that creates the discords and the melodic tension, typical of this music.*

- Pouca importância da afinação em prol da melodia:

*The melody has the prime place and the discourse develops itself with the ornamenting and modal improvisation. But what's the most surprising when we listen to klezmer music, is this sensation of freedom, one can even say chaotic noise. Like if every instruments talked at the same time! But all say the same thing, all refer to a same melodic model, but each one of them develops in its particular way. It's a heterophonic relation, just like in the synagogue, when every*

*worshipper sings the prayer with its own tonality, speed, with his phrasing and ornamenting.*

- Uso de modos:

*Klezmer music mainly use five mode types: the major mode, the minor modes (natural, harmonic and ascending) and synagogue modes (...).*

- Improvisação:

*Improvisation is frequently used in klezmer music. At first, it consisted of modifying the phrase, or the ornamenting of a melody. But this conception has naturally evolved in the 20th century under the influence of jazz and the emergence of solos on music chords.*

### **3. Exercícios**

#### **3.1 Exercícios para o desenvolvimento do “vocabulário” harmónico neste tipo<sup>20</sup> de música**

Sendo o objetivo deste trabalho demonstrar de que forma a transcrição de melodias/ obras pode ser uma ferramenta valiosa para que um instrumentista conseguir ter contacto com vários estilos de música, podendo assim – idealmente – crescer a nível musical, o contacto com outros géneros é, naturalmente, algo a que o mestrando pretende valorizar ao longo dos exercícios seguintes.

---

<sup>20</sup> Por “tipo” de música, neste caso, refiro-me a estilos musicais em que o improvisado é algo usado de forma frequente.

No entanto, é importante realçar que, sendo o público-alvo pessoas com relativamente pouca experiência no seu instrumento, a sua destreza técnica no mesmo será também, provavelmente, reduzida.

Por isso mesmo, independentemente do estilo de música que se queira tocar, é importante que o aluno consiga desenvolver as suas capacidades técnicas para corresponder ao que é necessário para ultrapassar certos obstáculos e, também, para atingir aquilo que é esperado dele.

Assim sendo, através dos exercícios seguintes, a “missão” não é ensinar ao aluno como tocar outros estilos de música, é criar e mostrar exercícios que incentivem o aluno a ter uma relação próxima com a música durante a sua rotina, em vez de apenas desenvolver uma relação com o metrónomo.

É de salientar que o objetivo nesta secção é proporcionar ao aluno acesso a exercícios que poderá praticar enquanto mantém os ouvidos bem abertos e recetivos à informação que lhe é trazida de fora, já que aprendemos imenso através da imitação, sendo essa imitação, no caso da música, feita através de ouvir e tentar repetir.

## Exercício 1 – Decorar melodias

Figura 14 - Transcrição da melodia A do tema St. Thomas, de S. Rollins.

The image shows two staves of musical notation for the melody A of the theme St. Thomas. The notation is in 4/4 time and features a series of chords and notes. The chords are labeled as CMA7, EMI7, A7, DMI7, G7, and CMA7. The melody consists of eighth and quarter notes, with some notes beamed together. The first staff shows the melody starting with a CMA7 chord, followed by EMI7, A7, DMI7, G7, and CMA7. The second staff shows the same melody with the same chord progression.

*Nota.* Retirado do livro The Real Books (sem data oficial de publicação).

## Objetivos

Este exercício acaba por ser um excelente exemplo de como a transcrição pode ser usada como base do estudo de um aluno, como forma a fazê-lo ter contacto e aprender outras linguagens musicais.

Uma parte importante da aprendizagem da música com componente improvisada é decorar tanto a melodia como a harmonia do tema.

Sempre que um músico pratica o seu instrumento não é, obviamente, só para se tornar melhor no “manuseamento” do seu instrumento pessoal, mas sim, também, para conseguir preparar futuras performances de qualidade. Isto não significa que seja sempre necessário um nível técnico bastante alto para poder fazer uma atuação a solo ou para integrar um determinado grupo musical.

Para o efeito, há certas coisas que precisa de aprender a fazer que só o estudo lhe poderá trazer, tal como: tocar afinado; conseguir emitir um som que se insira de forma válida no contexto em que está a atuar; ter uma leitura boa o suficiente para executar eventual repertório novo que venha a tocar; entre outros exemplos.

O objetivo deste exercício é, então, preparar o aluno para a performance, estando este trabalho direcionado para desenvolver a sua capacidade de escutar, tanto a si como, eventualmente, a outros, já que sem ter atenção ao detalhe e aos sons que emite, será imensamente difícil conseguir decorar uma melodia e – muito mais – transpor a mesma para outras tonalidades.

## **Dificuldades comuns**

No caso de estilos de música como o *klezmer* e o *jazz*, em que os intérpretes raramente se fazem acompanhar por partituras, aspetos como a estrutura do tema como até a própria tonalidade em que o tocam podem ser diferentes entre cada ensemble que o decida executar, algo que poderá ser testemunhado facilmente em uma qualquer *jam session*<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Atuações em grupo, por vezes aberta a quem queira trazer o seu instrumento para participar, em que são – geralmente – tocados temas combinados em ensaio ou até mesmo no momento (já que esta abertura a qualquer pessoa abre a possibilidade de estar a tocarem juntas pessoas que nem se conheciam antes daquele momento).

Assim sendo, um desafio que – em caso de falta de preparação – poderá surgir para estes músicos é o de tocar as melodias de temas que já conhecem, mas em tonalidades nas quais nunca as estudaram. Por exemplo:

- Pensemos nas tonalidades de Sol maior, Fá maior e Sib maior. Podemos concluir que são tonalidades “fáceis” de tocar, já que qualquer músico, geralmente, começa a estudá-las bastante cedo no seu percurso acadêmico, e por isso, em princípio, um grande grupo de músicos conseguiria tocar essa melodia nas diversas tonalidades tendo uma partitura com a melodia já transposta nas tonalidades referidas.
- Pensemos, agora, em quantas pessoas conseguiriam fazer essa transposição à primeira vista, tendo como referência apenas a transcrição acima (neste caso em Dó maior). O grupo de pessoas que conseguiria tocar essa melodia nas várias tonalidades sem dificuldades já seria reduzido em comparação com o grupo anterior, partindo do suposto que várias pessoas não sabem transpor, apesar de conseguirem tocar as notas das escalas das tonalidades referidas e até estarem familiarizadas com as mesmas (especialmente músicos amadores e estudantes de música que estejam a percorrer o seu percurso acadêmico no mundo da música há relativamente pouco tempo).
- Para finalizar, pensemos como seria a experiência de pedir a pessoas que apenas conhecessem e tivessem estudado o tema acima na tonalidade de Dó maior que tocassem este tema nas diversas tonalidades referidas sem qualquer ajuda de uma referência visual (partitura). O grupo que conseguiria fazê-lo reduziria, e – no âmbito desta experiência imaginária – podemos dizer que continuaria a reduzir de acordo com cada nova “barreira” que impuséssemos às nossas cobaias deste “estudo”.

Pessoalmente, o mestrando sente que isto é um obstáculo a ultrapassar por grande parte dos alunos de música, já que parece existir um problema geral relativamente ao trabalho auditivo desenvolvido pelos músicos.

O mestrando foi notando que em grande parte dos seus colegas de formação (conservatório/ universidade) existia um investimento grande a nível de tempo de dedicado ao estudo do instrumento, no entanto, notou também alguma falta de consideração pela importância do trabalho de saber escutar.

Com isto dito, estes continuam a ter várias lacunas na parte auditiva, tendo os mesmos bastantes dificuldades em entender não só a distância intervalar que separa uma nota de outra, como também em conseguir determinar, de forma auditiva, a função que cada nota desempenha na harmonia/ tonalidade em que está inserida.

Por este motivo, decorar as melodias será uma boa forma de o intérprete criar uma associação, na sua cabeça, entre cada nota que ouve, o papel que a mesma desempenha na harmonia em que está inserida, e, como mencionado, começar a tornar mais automático o “cálculo” dos intervalos existentes entre duas notas diferentes.

## **Procedimento**

Assim sendo, como realizar o exercício?

Após ter sido feita a transposição do tema em estudo, o estudante deverá estudar e decorar o tema na tonalidade em que o transcreveu (no caso do tema transposto acima, a tonalidade é Dó maior), e deverá, após este objetivo ter sido concluído, definir outra tonalidade em que queira decorar o tema, fazendo-o gradualmente, dedicando o tempo que o mesmo sentir que é necessário para conseguir aprender e decorar a melodia em cada tonalidade<sup>22</sup>.

Naturalmente, fazer este tipo de exercício não será útil só fora do estilo erudito, como poderá ser lido abaixo.

## **Abordagens de outros autores**

---

<sup>22</sup> Apesar de referir que o aluno deverá aprender e decorar a melodia que esteja a estudar em todas as tonalidades, será interessante este, em primeiro lugar, fazer os exercícios descritos abaixo na primeira tonalidade que esteja a aprender, e fazê-lo em todas. O texto simplesmente está estruturado da forma que achei menos confusa para poder explicar cada exercício de forma clara.

No seu livro intitulado “Iniciação ao Estudo da Trompa”, Ricardo Matosinhos transcreve 25 canções tradicionais, sendo o seu objetivo, segundo ele, ajudar estudantes que usem o mesmo a desenvolver o gosto pela música e a capacidade auditiva (consultado no website da editora AVA, a 3 de outubro de 2022). Aqui, encontramos uma citação do mesmo:

*Um dos maiores entraves à iniciação da trompa passa pela correta audição interior da altura do som, antes de este ser produzido. No sentido de auxiliar os alunos nesta tarefa compilei um conjunto de 25 canções tradicionais, tendo o cuidado de incluir algumas habitualmente cantadas pelas crianças em Portugal.*

Tal como Matosinhos demonstra algum cuidado em dar uso a melodias populares (e, assim, mais provavelmente conhecidas pelos alunos), também o mestrando considera que o uso de melodias conhecidas poderá ser um excelente ponto de partida para alunos menos experientes, de forma a ajudá-los não só a aprender as notas, como a desenvolver o ouvido e a gostar mais de música.

## **Exercício 2 – Tocar com playalong**

### **Objetivos**

Enquanto instrumentista com formação em música erudita, a própria temática a que o mestrando selecionou para esta dissertação veio de uma vontade pessoal de descobrir mais sobre outros géneros musicais, numa tentativa de preencher as “lacunas” que a falta do contacto com estes géneros criou no seu percurso académico.

Apesar de o estudo com áudio pré-gravado ser, obviamente, muito benéfico para alunos que estejam a percorrer um percurso académico semelhante, o mestrando tem como principal objetivo com este exercício ajudar os alunos a dar os seus primeiros passos



na aprendizagem da improvisação e incentivá-los a ouvir tudo aquilo que os “acompanha”, em vez de se ouvirem só a si próprios.

Isto é, definitivamente, algo que seria impossível de conseguir no momento de estudo sem este tipo de ferramenta.

## Dificuldades comuns

Pessoas com formação em música erudita têm alguma tendência a criar uma espécie de dependência por partituras, sendo que a falta de elementos na partitura por onde se podem guiar será uma das dificuldades mais óbvias e com que, provavelmente, se irão deparar primeiro.

Está representada, abaixo, uma representação da estrutura harmónica e a nível de forma de um tema:

Figura 15 - Gráfico com acordes do tema “All The Things You Are”, de Jerome Kern.

**All The Things You Are**  
Jerome Kern

**A**  
F<sup>-7</sup> | B<sup>b-7</sup> | E<sup>b7</sup> | A<sup>bΔ7</sup> |  
D<sup>bΔ7</sup> | D<sup>-7</sup>G<sup>7</sup> | C<sup>Δ7</sup> | /

**B**  
C<sup>-7</sup> | F<sup>-7</sup> | B<sup>b7</sup> | E<sup>bΔ7</sup> |  
A<sup>bΔ7</sup> | A<sup>-7</sup>D<sup>7</sup> | G<sup>Δ7</sup> | /

**C**  
A<sup>-7</sup> | D<sup>7</sup> | G<sup>Δ7</sup> | /  
F<sup>#o7</sup> | B<sup>7b9</sup> | E<sup>Δ7</sup> | C<sup>7b13</sup>

**D**  
F<sup>-7</sup> | B<sup>b-7</sup> | E<sup>b7</sup> | A<sup>bΔ7</sup> |  
D<sup>bΔ7</sup> | D<sup>bΔ7</sup> | C<sup>-7</sup> | B<sup>o7</sup> |  
B<sup>b-7</sup> | E<sup>b7</sup> | A<sup>bΔ7</sup> | G<sup>ø7</sup> C<sup>7b9</sup>

Nota. Retirado da aplicação *Jazz Charts*

Como podemos ver, nem a própria melodia está escrita, sendo algo que será, certamente, desconfortável (pelo menos inicialmente) para alguém que não esteja habituado a não ter praticamente toda a informação escrita na partitura.

Uma outra dificuldade comum, embora relacionada com o que foi mencionado anteriormente, será a capacidade de ler as cifras<sup>23</sup> e todo o processo de não só saber qual a tónica do acorde a ser utilizado, como todas as outras notas que a cifra indica.

Qualquer músico com alguma formação teórica estará, provavelmente, familiarizado com qual é o sexto ou sétimo<sup>24</sup> grau de uma harmonia, mas tudo se complica quando a nota alterada indicada pela cifra é, por exemplo, o décimo primeiro grau.

## Procedimento

Uma forma de o músico – especialmente um instrumentista menos experiente – não só decorar a harmonia, como também desenvolver a destreza que o ajudará a iniciar-se no estudo da improvisação, é estudar os arpejos dos acordes que constituem a harmonia com o auxílio de um *backing track* (já que também é importante para o aluno poder experienciar qual a sonoridade de cada nota tocada “em cima” do acorde em questão).

Assim sendo, o músico deverá começar por transcrever a melodia e a harmonia do tema que gostaria de estudar, como demonstrado abaixo:

---

<sup>23</sup> Símbolos que indicam a harmonia do tema ao instrumentista.

<sup>24</sup> Mencionei o sexto e o sétimo grau como exemplo por serem frequentemente indicados em cifras.

Figura 16 - Transcrição da melodia e harmonia do tema “In a Mellow Tone”, de Duke Ellington.

O segundo passo será procurar um *backing track* (ou até mesmo uma gravação) online<sup>25</sup> referente a esta melodia e, apenas através da leitura das cifras (se possível), começar por tocar – à medida que ouve o áudio – o primeiro e quinto grau de cada acorde, como exemplificado abaixo:

Figura 17 - Ilustração do exercício.

<sup>25</sup> Poderá acontecer que, mesmo com a ajuda do seu professor, o aluno não consiga encontrar um *backing track* na tonalidade transcrita. Nesse caso, o mais fácil será ou o aluno procurar um *backing track* antes de começar a transcrever a melodia (não deixando que o problema referido chegue a surgir), ou, fazendo disto um exercício que o fará passar por um processo que em muito o irá beneficiar, o aluno poderá transpor a transcrição feita para a tonalidade utilizada no áudio, uma funcionalidade tida por provavelmente todos os programas de notação comumente utilizados (tal como o Sibelius e o Finale).

À medida que este tipo de exercício se vai tornando fácil para o aluno, o “caminho” a percorrer é claro: adicionar notas ao arpejo. Pode começar por adicionar o terceiro grau do acorde, tocando, assim, três notas em cada acorde, e eventualmente adicionar o sétimo grau.

Figura 18 - Exemplo de como tornar o exercício ligeiramente mais difícil.



Tal como podemos juntar mais notas ao arpejo para tornar o exercício mais complicado, podemos também mudar os ritmos utilizados.

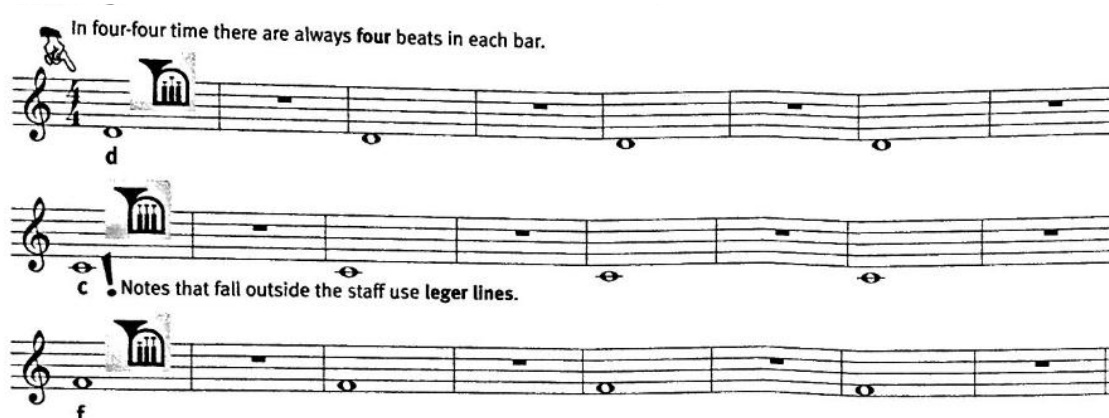
Os ritmos utilizados são meramente ilustrativos, tendo sido a escolha de cada ritmo a simplificação para quem vier a visualizar as imagens utilizadas neste documento.

## **Abordagem de outros autores**

- No estudo de música erudita:

A prática de estudar com recurso a áudios pré-gravados é algo ainda relativamente pouco utilizado neste meio – sendo, com base na observação, especialmente utilizado em livros de método para instrumentistas de níveis mais baixos – como é o caso de, por exemplo, o livro “*Look, Listen & Learn*” (Philip Sparke, 2000).

Figura 19 - Exemplo de um dos exercícios do livro mencionado acima.



Nota. Retirado de Sparke, 2000, p. 8.

Como pode ser visto acima, o livro faz-se acompanhar de um CD, o qual o aluno poderá utilizar ao longo dos exercícios, sendo bastante útil já que o aluno terá sempre uma referência sonora que o ajuda a encontrar as notas corretas, sendo a fase inicial extremamente complicada para o aluno conseguir definir na sua embocadura a “posição” de cada nota.

Felizmente, também alguns outros métodos normalmente utilizados no estudo dos instrumentos de metais dão uso a *backing tracks* que poderão revelar-se bastante úteis a níveis mais avançados, em que a musicalidade é um domínio cada vez mais importante, já que é o esperado de um aluno mais maduro e mais experiente.

Os *Vocalize* de Marco Bordogni são, como já mencionado, uma parte importante da rotina diária de muitos dos eufonistas (e outros) que almejam desenvolver a sua musicalidade e sensibilidade musical.

Após estas melodias se tornarem uma “moda” tão grande no universo dos metais, rapidamente começaram a surgir indivíduos que criaram áudios para acompanhar estas melodias, estando algumas versões disponíveis online, em sites como o Youtube, entre outros, sendo o seu acesso bastante fácil a qualquer pessoa com ligação à internet.

Como forma de complemento a esta pequena contextualização deste assunto, o mestrando considera que é importante notar que outras pessoas relevantes no mundo artístico (mais especificamente, neste caso, para aqueles que estudam instrumentos da

família dos metais) como Ricardo Molla Albero<sup>26</sup> estão a promover e desenvolver tecnologia que visa ajudar o instrumentista a preparar-se para a performance, através de áudios de uma qualidade impressionante, como forma de permitir ao músico poder simular a presença do(s) instrumentista(s) acompanhadores perto de si, na sua sala de estudo.

Pode ser visto, abaixo, o layout desta ferramenta, codesenvolvido por Molla, no momento da utilização.

Figura 20 - Layout da ferramenta My Play Along durante a sua utilização.



Nota. Retirado de My Play Along.

Neste exemplo específico, a partitura em questão é a parte de eufónio do andamento “*Mars, The Bringer Of War*”, da suite “*The Planets*”, de Gustav Holst (1914 a 1916).

Como podemos ver, na mesma temos as indicações que normalmente encontraríamos numa partitura, com algumas características como o acesso a áudios de boa qualidade e a opção de alterar o tempo a que queremos que o áudio toque, sendo

<sup>26</sup> Trombonista, compositor e maestro.

tornado possível ao instrumentista a opção de adaptar a velocidade de acordo com as suas dificuldades e os aspetos que quer e precisa de estudar em cada obra.

- No estudo da música improvisada:

Durante o processo que foi a pesquisa por toda a informação aqui compilada, o mestrando deparou-se com o livro *“The Art of Walking Bass”*<sup>27</sup>, de Bob Magnusson (1999).

Apesar de este não ter sido escrito necessariamente com o intuito de ensinar alguém a iniciar-se num estilo de música, mas sim com o intuito de ensinar a fazer baixos<sup>28</sup> interessantes e musicais, Magnusson aborda conceitos bastante básicos referentes à teoria musical e à notação de cifras e outros elementos comuns em música improvisada.

Além disto, sugere também a prática de exercícios bastante interessantes e bastante úteis de colocar em prática durante o momento de estudo, tanto para o músico que tenha o objetivo de, efetivamente, aprender a fazer baixos de qualidade, como para aquele que esteja interessado em iniciar o seu conhecimento de novas linguagens.

Assim sendo, focando-se no desenvolvimento não só de técnica e de conhecimento teórico, como de sensibilidade musical, este ajuda o instrumentista a abordar algo tão “simples” como uma linha de baixo, dando dicas sobre como o estudante poderá fazer algo que fará mais sentido a nível de contexto musical e que será muito mais musical.

Abaixo surge a forma como o autor sugere que se faça este trabalho:

- Começa por sugerir usar-se apenas notas do acorde:

---

<sup>27</sup> Título resumido.

<sup>28</sup> Por “baixo” refiro-me à função musical do baixista, não ao seu instrumento.

Figura 21 - Exercício de Magnusson.

In this first exercise, we'll confine ourselves to using **only the triad (root, 3rd, and 5th)** of each chord with "no other tones allowed."

Ex. 1

The image shows a musical exercise for guitar. It consists of two systems of music. Each system has a bass staff and a guitar staff. The first system is for C major and F major chords. The second system is for F major and C major chords. Each system contains four measures of music. The notes are written in a simple, rhythmic pattern. Below the notes, there are fingerings indicated by numbers 1-5. The exercise is titled 'Ex. 1' and includes a note about using only the triad (root, 3rd, and 5th) of each chord.

Nota. Retirado de Magnusson, 1999, p. 10.

Como podemos ver no primeiro exercício, a ideia é o instrumentista praticar apenas tocar as notas do acorde em vigor em cada compasso, começando numa estrutura de *blues*, algo especialmente bom para começar não só pelo seu grande uso, como também pelo número bastante reduzido de acordes que são usados, um detalhe “simpático” para pessoas que não dominem bem a harmonia ou que tenham alguma dificuldade relativamente à destreza técnica no instrumento.

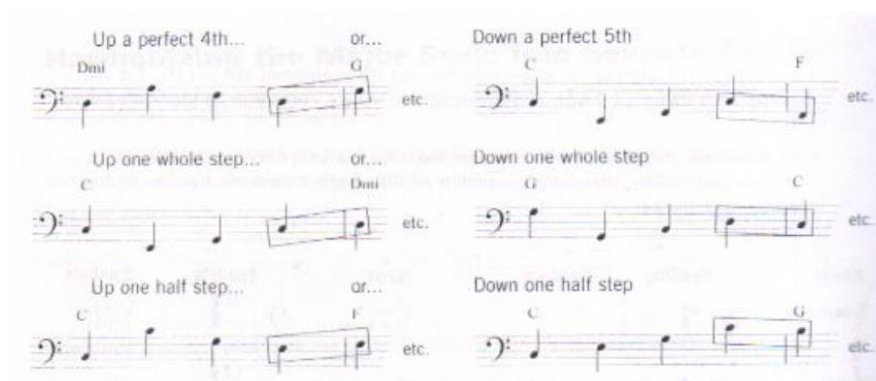
Para a transição para o segundo exercício sugerido por Magnusson, é importante termos em mente as dicas que o mesmo refere:

- Transições entre acordes:

Margusson (pág. 8) menciona que existem intervalos específicos que poderão tornar mais interessantes as transições entre cada harmonia.



Figura 22 - Esquema sobre a sugestão de intervalos para as transições entre acordes.



Nota. Retirado de Margusson, 1999, p. 8.

Como pode ser visto na imagem acima, Margusson crê que existem três formas mais “corretas” de o intérprete fazer esta transição: através de graus conjuntos, seja com um movimento de meio tom ou de um tom inteiro, ou através de um salto de quarta perfeita ascendente/ quinta perfeita descendente.

- Contorno e direção das linhas (e o seu impacto na escolha das notas a tocar):

Sobre este tópico, tal como mencionado na frase anterior, o autor menciona de que forma o contorno melódico que é dado a esta linha que estamos a criar influencia a escolha da nota que lhe sucede.

O exemplo que dá para isto é o seguinte:

Figura 23 - Exemplo de Margusson.



Nota. Retirado de Margusson, 1999, p. 8.

*Notice the contour of this line. Measure 1 rises up the Dmi7 arpeggio, and then, beginning on beat 4, descends diatonically through measure 2 to beat 1 of measure 3. This descending contour dictates that our first note of measure 3 be the 3rd of the new chord, E, instead of the root, C. (Margusson, pág. 8).*

Tal como podemos observar nas palavras de Margusson, o movimento que a linha exerce dita que, musicalmente, fará mais sentido que a primeira nota do terceiro compasso deste exemplo seja o Mi, que não só faz parte do acorde de Dó maior (sendo a terceira do acorde), como também permite continuar o movimento em graus conjuntos que já vinha a ser realizado há mais de um compasso.

Em contraste, o autor demonstra como seria se o instrumentista optasse por iniciar o momento em que a harmonia está centrada em Dó maior (no terceiro compasso do exemplo) com a tónica do acorde, Dó:

Figura 24 - Exemplo de Margusson.



*Nota.* Retirado de Margusson, 1999, p. 8.

Por sua vez, o autor faz um comentário também a este último exemplo, presente na Figura 21, no qual se pode ler *Hear how the whole flow and contour of the line is interrupted by jumping from the F to the C?*.

Apesar de este trabalho não ter como objetivo ensinar instrumentistas a fazer boas linhas de baixo, o mestrando aponta que este tipo de trabalho parece ser bastante positivo para o novo estudante de novas linguagens, já que incentiva o aluno a pensar em como as notas se relacionam com a harmonia.

Este trabalho fará com que, gradualmente, seja cada vez mais rápido/ automático o instrumentista fazer escolhas mais válidas musicalmente, sendo bom para o mesmo investir tempo em qualquer tipo de exercício que promova o trabalho musical, já que todos estudamos com o objetivo de poder fazer música, seja de forma amadora ou, eventualmente, a nível profissional.

## **Adaptação do exercício a casos específicos**

Algo que será relevante de mencionar é que, dada a baixa exigência técnica promovida por este exercício (em especial, o exercício “base”, ilustrado na Figura 17), o mesmo será, provavelmente, bom para alunos que estejam num ano de ensino relativamente baixo, mesmo que necessitem de poder ver as notas escritas na partitura.

Assim sendo, tornar este exercício algo relativamente mais complicado não tem de ser algo feito de acordo com alguma regra, mas sim, por exemplo, de acordo com as dificuldades específicas do aluno.

Se o aluno tiver um percurso relativamente curto e, como normal no início, tiver um registo limitado e pouco consistente, poderá ser bom para ele fazer algo como o que está escrito em cima, tanto em legato como articulado.

Além de promover o trabalho que esta pesquisa teve como “fundação”, o exercício está, também, escrito num âmbito de registo relativamente curto, algo que facilmente será tornado mais difícil de forma a acompanhar o progresso do aluno.

Para finalizar esta secção, enquanto grande defensor do estudo da flexibilidade enquanto excelente ferramenta para um grande desenvolvimento técnico do estudante, o mestrandro recomenda, abaixo, uma demonstração de como o estudo técnico (neste caso, da flexibilidade) pode ser misturado com este tipo de trabalho, havendo assim mais contacto com música durante o momento de estudo que, provavelmente, consideraria mais aborrecido: o estudo de técnica base.

Para isto, como poderá ser inferido abaixo, será apresentado um “esboço” de uma possibilidade<sup>29</sup> de um exercício de flexibilidade com base na harmonia utilizada nos exercícios anteriores:

Figura 25 - Exercício de flexibilidade com base na harmonia da melodia transposta.



Fazer este tipo de trabalho mais focado numa dificuldade específica enquanto se trabalha a musicalidade e o contacto com a música (em vez de simplesmente fazer exercícios por nenhuma outra razão do que “rotina”) é algo que foi incutido ao mestrando através do contacto com o trabalho de Scott Belck.

Na página 22 do seu livro “*Modern Flexibilites for Brass*” (2013), Belck escreve um exercício – de flexibilidade, sendo nisso que o livro se foca, como poderá ser assumido ao ler o título do mesmo – cuja melodia é baseada na progressão harmónica do tema “*Four on Six*”, de Wes Montgomery:

Figura 26 - Exercício de flexibilidade de Scott Belck.



Nota. Retirado de Belck, 2013, p. 22.

<sup>29</sup> Será importante mencionar que não deverá ser dada muita importância ao exercício escrito enquanto um exercício específico que deverá ser feito, sendo um exemplo meramente ilustrativo.

Esta ideia de utilizar uma base musical para treinar a componente técnica do instrumento é algo extremamente válido, na opinião do mestrando, por ser uma das formas de ajudar os alunos a tornarem-se músicos completos, sendo para isso necessário ter algum domínio técnico e destreza, mas também saber aplicar tudo isso a nível musical.

Assim sendo, naturalmente, vários outros exercícios poderão ser feitos de forma a alcançar os vários aspetos técnicos que o instrumentista tem de aprender e desenvolver.

### **Exercício 3 – Estudar técnica “base”**

#### **Objetivos**

Como já foi referido numa secção anterior deste trabalho, tendo a música tonal a sua base numa tonalidade, executar este tipo de música é algo que, a nível técnico, acaba por se tornar previsível, em especial no caso dos instrumentos harmónicos, já que o material aparece organizado em “padrões”, sendo estes, por exemplo, escalas e arpejos.

Assim sendo, ao tocar música tonal o instrumentista vai deparar-se com estes padrões. O objetivo deste tipo de trabalho na rotina é, efetivamente, garantir ao mesmo as “bases” suficientes para perder o mínimo tempo possível a trabalhar cada peça, ou pelo menos permitir que este não tenha de investir tanto tempo no trabalho técnico da obra, podendo assim dedicar-se a outros detalhes desta, nomeadamente detalhes a nível musical, ou mesmo trabalhar outras obras que tenha em mente.

*Scales provide the vocabulary for most of the various musical languages we present. The various keys might be considered dialects. In any case, to “speak” effectively, we must be fluente in all dialects in order to achieve the goal of truly expressive performance. This is the purpose reason for the in depth, routine practice of scales. (Jerry Young, pág. 4, 2000)*

## Dificuldades Comuns

Este tipo de trabalho é aquele que provavelmente é pedido com a mesma intensidade seja qual for o ramo em que a pessoa se esteja a formar, já que é sempre necessário (e bom) para o instrumentista ter o maior domínio do seu instrumento possível, de forma, por exemplo, a haver gradualmente menos barreiras que possam impedi-lo de conseguir tocar uma qualquer obra ou tema.

Independentemente de, como mencionado, ser necessário em qualquer ramo da música, existem aspetos em que o trabalho geralmente pedido difere, sendo um bom exemplo disto os modos.

Apesar de o músico erudito ter de tocar, ao longo da sua carreira, muita música de um grande espaço de tempo (várias épocas musicais), este raramente tem de lidar com modos<sup>30</sup>, sendo algo que, por causa disto (a sua aplicabilidade na música que este executa), algo em que o músico provavelmente não irá investir muita atenção nem tempo.

Já no caso de músicos que se foquem em música com componente improvisada, nomeadamente o *klezmer* e o *jazz*, tal como já mencionado anteriormente, este tipo de sonoridades são frequentemente utilizadas, sendo necessário que o músico esteja habituado a tocá-las, e que essa destreza técnica esteja até já bastante bem decorada e mecanizada.

## Contexto teórico

Em princípio, qualquer um que venha a ler este trabalho já terá bem consolidado de que forma são formadas as escalas<sup>31</sup>, mas, caso nem sempre seja assim, o mestrando considera relevante colocar aqui alguma informação sobre as mesmas, que – espera –

---

<sup>30</sup> A secção seguinte, “Contexto teórico”, foi escrita com o propósito de auxiliar alguém que eventualmente tenha interesse neste trabalho, mas não entenda de que forma os modos são construídos. Para isto, dou, na mesma secção, pequenas “luzes” sobre a teoria por trás das diferentes escalas que penso que poderão ser relevantes, apesar de haver outras que poderiam ter sido mencionadas.

<sup>31</sup> Os modos estão incluídos nestas “escalas” que serão abordadas.

poder ser uma ajuda para alguém que possa ter algum tipo de dificuldade neste tipo de conteúdo teórico.

Sendo que a escala maior é aquela que a maioria dos alunos aprende inicialmente, em especial no ensino de música erudita, é também aquela que será abordada primeira aqui, de forma a criar uma escala “base” que poderá ser utilizada como comparação para ajudar na construção das outras.

Por outro lado, a visualização de um teclado (de piano, por exemplo) poderá ser uma boa ferramenta para entender melhor todo o tipo de conteúdo abordado nesta secção.

- Escala maior (modo jônio):

Figura 27 - Teclado de um piano (virtual).



Na figura acima, podemos ver que está presente a imagem de um teclado, no qual podemos ver as notas compreendidas entre duas notas Dó, as notas brancas presentes em cada extremo (esquerdo e direito) da imagem.

Para o efeito, tendo como foco apenas as teclas brancas podemos ver que está exposta, então, uma escala de Dó maior, sendo esta a escala que temos como referência para construir cada uma das outras escalas maiores.

Isto acontece porque a escala de Dó maior é a única escala maior que não tem qualquer alteração<sup>32</sup> (bemóis ou sustenidos), sendo a escala mais “simples” para utilizar como base. Em notação musical, podemos escrevê-la da seguinte forma:

Figura 28 - Escala de Dó maior escrita em notação musical.



Já que esta escala não tem alterações, ao procurar características desta que possamos tomar como referência para construir as outras escalas maiores, aquela que será a melhor forma de percebermos como criar escalas, é através dos intervalos.

Sendo que todas estas notas estão a distâncias de um tom ou de meio tom da(s) nota(s) ao seu lado, a melhor forma é decorarmos onde se encontram os meios tons, já que o número de notas a uma distância de meio tom é muito menor (só há dois casos numa escala maior) do que o número de notas a uma distância de um tom inteiro.

No caso da escala de Dó maior, essas notas que se encontram a meio tom são as notas Mi e Fá, e Si e Dó, ou seja, esta relação intervalar ocorre entre os 3º e 4º graus, e os 7º e 8º graus, o que nos dá a informação necessária para criar qualquer escala, desde que, obviamente, seja investida a atenção necessária na construção desta nova escala.

Imagine-se que se quer criar a escala de Lá bemol maior. Abaixo estão dois exemplos de “tentativas” de construir a escala de Lá bemol. Apesar de ser verdade que ambas têm um intervalo de meio entre os 3º e 4º graus, e os 7º e 8º graus, apenas uma delas está certa. Qual? A segunda, já que na primeira figura existe um intervalo de meio tom que não deveria existir entre o Mi e o Fá, os 5º e 6º graus.

---

<sup>32</sup> Para quem não conhece as notas no teclado do piano: as teclas brancas são as notas naturais (Dó, Ré, Mi, etc.) e as teclas pretas são as notas alteradas (Dó#, Ré#, Fá#, etc.). Sendo que os intervalos Mi – Fá e Si – Dó são apenas de meio tom, claro que uma alteração destas notas poderá ser tocada em notas brancas, neste caso as notas Mi#, Fáb, Si# e Dób. A estas exceções acrescentam-se também, naturalmente, as alterações duplas.



Por outro lado, no segundo exemplo já podemos ver que os intervallos de meio tom entre os graus mencionados foram respeitados, e que não existe mais nenhum intervalo de meio tom.

Figura 29 - Escala de Lá bemol maior escrita de forma errada (exemplo).



Figura 30 - Escala de Lá bemol maior escrita da forma correta (exemplo).



- Escala menor (modo eólio):

Tal como no caso da escala maior se usa a escala de Dó maior como referência para criar as outras, por não ter quaisquer alterações, no caso da escala menor utiliza-se como referência a escala de Lá menor, que também não tem alterações. Chamamos a Lá menor, por causa desta relação com Dó maior, a tonalidade “relativa menor” de Dó maior.

Figura 31 - Escala de Lá menor.



Sendo esta escala aquela que vamos utilizar para construir escalas menores, os intervalos a que devemos ter atenção são a terceira menor (Dó natural) e a sétima menor (Sol natural), sendo estas as notas que a distinguem da tonalidade maior.

Seguindo a lógica utilizada anteriormente em relação à tonalidade maior, uma forma simples de construir uma escala menor é ter em atenção que os meios tons estão entre o segundo e o terceiro grau da escala, e entre o quinto e o sexto grau.

Outra forma de conseguir descobrir as alterações de uma escala menor – isto para quem domine relativamente bem as escalas maiores – é fazer o “cálculo” com base nas relações de relatividade maior/ menor: tal como Lá menor é a relativa menor de Dó maior, podemos encontrar as relativas menores de qualquer escala maior ao descer à tónica da escala maior uma terceira menor, tal como no exemplo dado.

Ou seja, tal como a tonalidade de Lá menor é relativa de Dó maior, também, por exemplo: Si menor é relativa de Ré maior (dois sustenidos); Dó menor é relativa de Mib maior (três bemóis); Fá menor é relativa de Láb maior (quatro bemóis); Sol# menor é relativa de Si maior (cinco sustenidos); etc., existindo sempre esta relação com qualquer tonalidade.

- Restantes modos:

Tal como as tonalidades maiores e menores (como mencionado, o modo jónio e o modo eólio) têm intervalos característicos que tornam mais fácil a sua construção e identificação, o mesmo acontece nos restantes modos. De forma a tornar mais fácil esta identificação, encontram-se abaixo os vários modos (estando cada um deles a começar na nota a que está comumente associado):

Figura 32 - Os vários modos.

**Jónio**



**Dórico**



**Frígio**



**Lídio**



**Mixolídio**



**Eólio**



**Lócrio**



Ao procurarmos os intervalos característicos de cada modo, algo que poderá ajudar é dividi-los por modos maiores e menores (consoante estes têm a sua terceira maior ou menor, respetivamente) da seguinte forma:

- Modos maiores – Jónio, Lídio e Mixolídio.
- Modos menores – Dórico, Frígio, Eólio e Lócrio.

A razão de fazermos esta divisão é o facto de que os intervalos característicos que vamos procurar para identificar cada modo estarão relacionados com a escala maior ou menor, tendo em conta o grupo a que cada um pertence.

Assim sendo, os intervalos característicos de cada modo são:

- Dórico – sexta maior;
- Frígio – segunda menor;
- Lídio – quarta aumentada;
- Mixolídio – sétima menor;
- Lócrio – segunda menor e quinta diminuta.

Algo que, na opinião do mestrando, ajuda a encontrar quais as alterações de cada modo com alguma rapidez é um processo de comparação direta com a tonalidade maior, pelo simples motivo de ser esta tonalidade aquela que domina melhor, já que é aquela que trabalha há mais tempo e que decorou primeiro.

O processo funciona da seguinte forma:

Figura 33 - tabela com várias tonalidades do modo maior.

Tonalidade maior		
A começar em:	Distância da nota "mãe" do modo	Alterações
Dó		
Dó#	Meio tom	7#
Ré	segunda maior	2#
Mib	terceira menor	3b
Mi	terceira maior	4#
Fá	quarta perfeita	1b
Fá#	quarta aumentada	6#
Sol	quinta perfeita	1#
Láb	sexta menor	4b
Lá	sexta maior	3#
Sib	sétima menor	2b
Si	sétima maior	5#

Acima podemos ver quais as alterações que a escala maior tem ao começar em cada uma das notas musicais. O interessante disto para alguém que tenha algumas dificuldades a construir os vários modos é a forma como é fácil, ao pegar nessa mesma tabela, descobrir que é possível (e fácil) usar a mesma para construir qualquer modo.

Pegemos na mesma tabela para tentar construir, por exemplo, o modo mixolídio:

Figura 34 - uso da tabela anterior para construir o modo mixolídio.

Modo Mixolídio		
A começar em:	Distância da nota "mãe" do modo	Alterações
Sol		
Sol#	Meio tom	7#
Lá	segunda maior	2#
Sib	terceira menor	3b
Si	terceira maior	4#
Dó	quarta perfeita	1b
Dó#	quarta aumentada	6#
Ré	quinta perfeita	1#
Mib	sexta menor	4b
Mi	sexta maior	3#
Fá	sétima menor	2b
Fá#	sétima maior	5#

Como poderá ser inferido ao analisar a tabela, em comparação com a tabela utilizada na figura anterior, nada foi alterado na mesma sem ser as notas escritas no lado esquerdo da mesma, tendo estas notas sido escritas a partir da nota Sol, em cima, a nota a que o modo mixolídio está associado, tendo mantido a relação intervalar tal como tinha feito na última tabela a partir de Dó através de intervalos de meio tom).

Uma tabela como aquelas expostas aqui podem ajudar a descobrir de que forma se constrói qualquer modo, independentemente da nota que inicia.

- Modos frequentemente presentes no *klezmer*:

*A true appreciation of the modes of Klezmer music can only be obtained by attempting to disregard the typical Western diatonic scale. These modes are not just scales that are reshaped and sculpted according to the melody much like the diatonic scale; instead, each mode has a specific motif and mood that is associated with it. The modes are comprised of more than seven notes, making comparisons between diatonic scales and Klezmer modes fairly meaningless, except for when attempting to gain an understanding of how they function. (Cate Hallet, 2014)*

Em primeiro lugar, apresenta-se um modo que é bastante parecido ao – mais familiar na nossa cultura musical – modo frígio, o modo *Ahava Rabboh*:

Figura 35 - Representação do modo Ahava Rabboh.



Como poderá ser visto na figura acima, este modo tem uma característica que é o facto de o intervalo de meio tom estar tão presente, o que acontece entre o primeiro e segundo, terceiro e quarto e, finalmente, entre o quinto e sexto graus.

Em segundo lugar, existe o modo a que dão o nome *Mi Sheberach*.

Novamente, existe uma grande semelhança entre este modo da música klezmer e um dos modos a que estamos mais habituados, o modo Dórico, sendo aquilo que difere o quarto grau da escala.

Figura 36 - Representação do modo Mi Sheberach.



Segundo a autora mencionada, Cate Hallet (2014), de forma a tornar a música mais rica e interessante, por vezes as secções contrastantes terão o quarto grau natural, como no caso do modo Dórico.

Outro destes modos, ao qual se dá o nome *Mogon Ovos*, é, na verdade, igual à escala menor, ou modo eólio, que poderá ser visto na Figura 32. Tal como acontece no exemplo anterior, por vezes o sétimo grau é subido meio tom, criando aquilo que conhecemos como sensível, seja com o intuito de tornar a harmonia mais rica ou para fazer transições modais. Neste caso, este modo fica semelhante à escala menor harmónica.

O modo Dórico volta a assemelhar-se imenso a um outro destes modos, sendo o caso do *Yishtabach*.

Neste caso, a diferença que este tem comparativamente ao modo Dórico, é o facto de o quinto grau ser baixado. Pode ser também executado com o segundo grau descido.

Figura 37 - representação do modo Yishtabach.



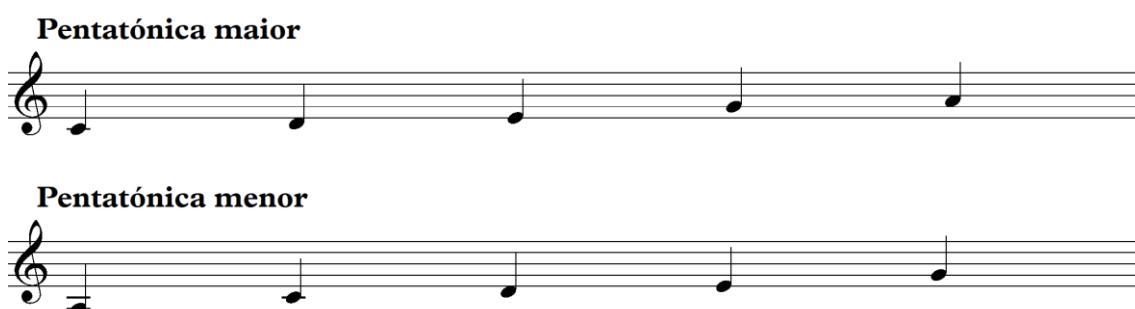
Para finalizar, existe o *Adonoy Moloch*, que, tal como acontece num outro modo já apresentado, é igual a um dos modos que usamos, o Mixolídio, cuja representação está disponível em figuras anteriores. No *Adonoy Moloch*, no entanto, pode acontecer que o sétimo grau seja subido.

- Escalas frequentemente presentes no *jazz*:

A escala pentatónica é, tal como o nome indica, uma escala de cinco notas (em vez das sete notas a que estamos normalmente habituados). Apesar de que isto poderia

descrever qualquer combinação de cinco notas, ao falarmos de uma escala pentatónica estamos a falar das escalas pentatónica maior e pentatónica menor, as quais estão expostas abaixo:

Figura 38 - escalas pentatónicas maior e menor.



Como poderá ser concluído através da análise da figura acima, a escala maior e menor apresentadas são constituídas pelas mesmas notas. Isto acontece por dois motivos:

- Em primeiro lugar, temos de ter em atenção que a escala pentatónica maior é formada pela tónica, segundo, terceiro, quinto e sexto graus, enquanto a escala pentatónica menor é formada pela tónica, terceiro, quarto, quinto e sétimo graus.
- Em segundo lugar, é também necessário reparar que as escalas acima são relativas<sup>33</sup>, o que significa que não só os graus utilizados em cada escala são representados pelas mesmas notas, como as próprias notas são também exatamente as mesmas, devido ao facto de estas escalas partilharem a armação de clave.

Quanto à escala de *Blues*, Michael Pelletier (2019) descreve-a como uma extensão da escala pentatónica com a adição de uma nota extra, a nota *blues*. A mesma é construída da seguinte forma:

---

<sup>33</sup> A tonalidade de Dó maior e a tonalidade de Lá menor partilham uma relação de relatividade, por esse motivo é que a sua armação de clave é idêntica.



Figura 39 - Escala de blues.

### **Escala Blues**



Segundo o mesmo, esta escala é uma das mais usadas, já que é usada frequentemente em estilos musicais como *Blues*, *Rock*, *Jazz*, *Metal* e *Funk*.

Passando para a escala de tons inteiros, esta – tal como as escalas pentatónicas – tem como característico seu o número de notas que tem. Assim sendo, esta escala, também conhecida por “escala hexatónica”, é composta por seis notas, sendo formado entre todas elas a distância de um tom inteiro, tal como sugerido pelo nome da mesma, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 40 - Escala de tons inteiros.

### **Escala de tons inteiros**



A última escala a ser apresentada nesta secção do trabalho será a escala diminuta que, de acordo com Laukens (2003), é uma escala simétrica que é construída ao alternar tons inteiros e meios tons. Citando o mesmo:

*The diminished scale is an eight-note scale that is built by picking a tonic note, and then alternating whole steps and half steps from that starting note. Because of that is it also commonly referred to as the whole-half diminished scale.*

Figura 41 - Escala diminuta.



## Procedimento

A necessidade de estudar a técnica do nosso instrumento é uma daquelas coisas que todos os instrumentistas, em princípio, terão em comum na sua rotina diária, já que precisamos de conseguir dominar o nosso instrumento o melhor possível.

Sendo o mestrando um músico que executa um instrumento da família dos metais, é, provavelmente, previsível o quanto J. B. Arban e Clarke servirão como grandes pilares de “inspiração” para a secção que se segue, onde se sugere alguns exercícios diferentes que poderão ser estudadas e executadas na rotina diária de um instrumentista, sendo certo que deste estudo sairão muitos benefícios.

- **Introdução aos modos**

Como admirador acérrimo do trabalho de Arban, o mestrando não poderia deixar de partilhar um exercício (de entre imensos outros) que considera uma boa ferramenta para cumprir o objetivo de estudar e começar a dominar as várias escalas.

Figura 42 - Excerto de um exercício técnico.



Nota. Retirado de Arban<sup>34</sup>, 2000, p.64.

Este exercício é especialmente relevante para o fim deste trabalho, já que ajuda a iniciar o trabalho dos modos sem o aluno sequer notar isso, o que poderá ser útil de forma a não o “assustar”, como qualquer aluno tende a ficar quando houve falar de “matéria” nova que precisa de estudar.

De que forma é que se trabalha o exercício?

A metodologia indicada é a seguinte: Ao analisar o excerto exposto acima, o exercício inicia-se na escala da tonalidade, no caso acima Dó maior, e, depois de percorrermos a escala até à oitava acima e voltarmos a percorrer no “sentido” oposto, devemos começar a escala da mesma tonalidade, mas um grau diatónico acima.

De acordo com o pretendido com este exercício específico, como mencionado, a ideia será o instrumentista dominar esta tonalidade.

O que acontece, no entanto, é que ao tocar este padrão de notas várias vezes mas sempre a começar em notas diferentes, o que está a acontecer é que o estudante estará a tocar os vários modos, neste caso sem qualquer armação de clave, algo que poderá ser alterado consoante o controlo técnico do aluno sobre o seu instrumento.

- **Escalas com 9ª**

Algo que o mestrando começou a trabalhar por influência do livro *The Brass Gym*, de Pilafian e Sheridan (2008), foi um exercício que com o tempo foi alterando, tanto com o objetivo de o tornar um pouco mais complicado como também para o tornar um pouco mais extenso.

---

<sup>34</sup> O excerto de um exercício demonstrado na figura acima é retirado de uma secção deste livro que se foca em trabalhar escalas.

Figura 43 - Excerto de um exercício técnico.



*Nota.* Retirado de Pilafian e Sheridan, 2008, p. 44.

Acima pode ser visto de que forma o exercício é sugerido pelos dois autores.

Na opinião do mestrando, constitui um ótimo ponto de partida para trabalhar escalas um pouco mais extensas do que as escalas ditas “normais” compreendidas numa só oitava.

Este facto está relacionado pelo facto de, ao estudarmos técnica, no fundo o que está a acontecer é que com a repetição estamos a memorizar o movimento que o nosso corpo precisa de fazer para tocar a nota correta a seguir (tanto a nível de digitação como mesmo a nível de embocadura), algo que parece que ao pensar sobre isso nem sabemos bem como se faz, mas que a memória muscular “faz por nós”.

Por este motivo, é bastante útil estudar coisas um pouco diferentes de vez em quando, algo que não seja igual ao padrão a que estamos habituados, o qual o nosso corpo também já conhece e provavelmente decorou. É por isso também bastante benéfico fazer este trabalho em todas as tonalidades.

Quando este tipo de exercício mais “simples” se começar a tornar fácil para o estudante, será bom dificultar um pouco as coisas.

Enquanto este padrão é relativamente curto e o número de notas usado é reduzido existe uma forma de “brincarmos” com escalas com o 9º grau, forma esta que o mestrando utilizou especialmente após o contacto com uma colega de clarinete numa sessão de estudo, e, mais tarde, com o seu professor Gil Gonçalves, já que é um exercício que o próprio menciona com alguma frequência nas suas aulas.

O mesmo pode ser consultado abaixo:

Figura 44 - Exercício técnico com constantes padrões de escalas com 9ª.



Claro que, tal como qualquer outro exercício, após o estudante se habituar ao trabalho técnico e iniciar o processo de memorização, o exercício perde alguns dos seus maiores benefícios.

Ainda assim, é algo bastante positivo de introduzir na rotina diária de um aluno, pela “diferença” em relação aos exercícios curtos a que estamos habituados, já que contrasta com os padrões de poucas notas a que os exercícios *standard* nos habituam.

O seu âmbito de duas oitavas, que, novamente, não é algo que estejamos habituados a ver num exercício técnico, criar imensos benefícios a quem o fizer regularmente.

Em último lugar, é um exercício que o mestrando considera interessante de realizar pelo simples facto de ser um exercício que não dá tempo ao instrumentista para pensar sobre o que vem a seguir, exigindo ao instrumentista um certo domínio técnico para conseguir realizá-lo na “perfeição”, podendo, depois de alcançar este nível, aproveitá-lo da melhor forma para trabalhar outros aspetos.

Sobre o trabalho de escalas com 9ª, Ryan Sargent (2016) adiciona um ponto bastante importante:

*Going to the 9th not only ends the scale on a downbeat for rhythmic Comfort, but gets students used to extensions common in jazz and deemphasizes the importance of the root (which students will rarely play in voiced chords).*

- **Trabalho técnico com padrões (Clarke/ Escrivá)**

Curiosamente, foi muitos anos antes de poder ouvir a H el ene Escriv a ao vivo que, atrav es do professor no conservatório, que o mestrando teve o contacto com o livro da autora, tendo, muitos anos depois, podido assistir   prova viva de que facto a forma de trabalhar sugerida resulta, ao ver a autora a ensinar e a atuar numa masterclass em Alcobaça. Claro que os mesmos exercícios executados de uma forma específica não podem dar garantias a quem os utilize de que irá ter nem melhores nem piores resultados que outra qualquer pessoa.

No entanto, como   natural, poder assistir a tal personifica o de virtuosismo técnico   sempre impressionante, sendo difícil não ficar tentado a querer trabalhar as coisas da mesma maneira que a pessoa que mostrou tamanha destreza.

Com isto dito, o mestrando considera especialmente interessante a forma como a autora utiliza um exercício relativamente simples, que   o conhecido exercício técnico que associamos a Clarke (pode ser visto em baixo), e demonstra de que forma o mesmo pode ser utilizado para trabalhar imensos aspetos técnicos no instrumento:

Figura 45 - Exercício técnico.



Nota. Retirado de Clarke, 1976, p.8.

Figura 46 -Sugestão de exercício para trabalhar várias articulações.

*Dans tout le n°16, monter par ½ ton → Sol médium*

16

a

b

c

T K T K T K T K sim.

etc...

*Nota.* Retirado de Escrivá, p. 6.

Esta não sugere apenas o trabalho de articulação, como sugere, também, trabalho técnico (relativo à digitação do instrumento) com base neste padrão de Clarke.

A única coisa que, na opinião do mestrando falta (e que seria definitivamente bastante útil para quem utiliza estes métodos de estudo), dado o ponto de foco deste trabalho, é o uso de outras escalas e tonalidades nestes exercícios técnicos, em vez de se limitarem às tonalidades maiores e menores, como geralmente acontece nos livros mais usados pelos estudantes de instrumentos de metais que estudam na vertente da música erudita.

### • Escalas em intervallos

Algo que foi incutido ao mestrando por um dos seus primeiros professores na banda filarmónica onde começou a tocar, o trompista Nuno Caetano<sup>35</sup>, foi o estudo de escalas por intervallos.

Desde então, não só pela evolução que sentiu a nível da sua destreza técnica, mas também por sentir desenvolver a velocidade a que conseguia pensar e saber qual a nota

---

<sup>35</sup> Trompista e professor de trompa. Um dos professores de instrumento que tive na Sociedade Filarmónica Lealdade União Ribeirense.

que se segue ao executar um padrão, é algo que estuda com frequência e que tenta inculcir aos seus alunos.

Figura 47 - Sugestão de exercícios de escalas em terceiras.



Tal como no exemplo acima está demonstrado de que forma se pode fazer este exercício ao utilizar um intervalo específico, também será facilmente adaptado para outros intervalos, sendo que à medida que o intervalo aumenta mais difícil se vai tornar para o instrumentista.

- **Utilização de obras como inspiração para exercícios**

Sendo o tema deste trabalho tão direcionado para o contacto não só com os livros de método, mas sim com a música que queremos criar, será relevante mencionar um exercício eficaz ao longo dos últimos anos que marcou o percurso académico do mestrando.

No último ano da licenciatura, preparou uma das peças que considerou mais interessantes de estudar, *Concertino for Euphonium and Band*, de Putz (2004).

Apesar das várias dificuldades técnicas que a mesma apresenta àquele que a pretende trabalhar, tais como *staccatto* triplo e o uso de uma grande parte do registo do eufónio, o obstáculo mais complicado de ultrapassar foi conseguir “limar” certas passagens de notas rápidas em que o padrão era imensamente simples, mas que até este ponto nunca tinha tido de tocar e, por isso, nunca tinha incluído no seu estudo. Um destes padrões pode ser visto em baixo:



Figura 48 - Excerto da obra de Putz.



Nota. Retirado de Putz, 2004, p. 2.

Tal como podemos ver na figura acima, o tipo de padrão técnico que tanto assombrou o mestrando ao estudar uma obra não era nada mais que uma alternância rápida de tons e meios tons.

Assim sendo, com base nisto, o último exercício a ser sugerido nesta secção é o seguinte:

Figura 49 - Exercício sugerido.



Na figura acima, o exercício está escrito propositadamente em colcheias, de forma a deixar a entender que é algo que deverá ser – inicialmente – estudado de forma lenta, dando o estudante tempo a si próprio para estudar e mecanizar este padrão.

Naturalmente, será muito benéfico para o instrumentista praticá-lo a começar em diferentes notas, diferentes registos, em diferentes velocidades (tendencialmente gradualmente maiores) e, também, adaptá-lo para o fazer num âmbito maior de registo.

### **3.1 Exercícios para o desenvolvimento do “vocabulário” musical direcionado para a música com componente improvisada**

Holford considera que a única forma de aprender uma qualquer linguagem<sup>36</sup>, seja esta *jazz* ou uma língua falada, é através da audição e imitação. No entanto, este considera que, ao contrário do que sente que é posto em prática de forma bastante comum, não se deve colocar alunos iniciantes a ouvir “mestres do jazz”, como os classifica e esperar que estes sejam capazes de os imitar de forma imediata. Sobre isto, Holford (2017) diz:

*This is a daunting task for a young musician who is still struggling to hold up their instrument. It is like teaching a first or second grader writing skills by having them read and analyze the works of William Shakespeare and Charles Dickens and having them recreate their writing styles in their next essay. (...) Although there are expectations to this, the majority of our students need things to be simplified.*

Finaliza com:

*A supplemental approach needs to exist that guides students through the development of the jazz language while taking into account their technical limitations as elementary and middle school musicians. (Jonathan Holford, 2017)*

Assim sendo, existe um trabalho muito gradual que deve ser desenvolvido, o qual será – de forma imensamente resumida – demonstrado ao longo da próxima secção.

---

<sup>36</sup> Referindo-se a um momento inicial em que o indivíduo está literalmente a começar a aprender aquela língua/ linguagem.

## Exercício 1 – “The 4 Basic Riffs”

Carubia e Holford (2013), por resultado da sua própria análise a várias transcrições e arranjos para *big band*, criaram aquilo a que chamam “The 4 Basic Riffs”, quatro padrões rítmicos simples, os quais – segundo os mesmos – servirão como pequenas e simples “palavras” que os alunos irão aprender através da audição e imitação e que, no futuro (à medida que o aluno se desenvolva enquanto instrumentista e músico) poderão ser combinadas para criar outras “palavras” mais complexas.

Assim sendo, estes quatro padrões rítmicos são os seguintes:

Figura 50 - Os quatro padrões sugeridos por Carubia e Holford.



Sugestões dos autores:

- Numa fase inicial desta aprendizagem, estes padrões não deverão ser mostrados aos alunos (ou seja, não lhes deve ser dado uma “ajuda” visual através de partitura), dependendo o aluno apenas do seu próprio ouvido;
- Se possível, deverá existir alguém a tocar um ritmo constante (neste caso, sugerem que a pessoa em questão toque colcheias), idealmente um baterista;
- Os exercícios deverão ser executados na nota Fá de efeito real<sup>37</sup>.

O exercício será conduzido da seguinte forma:

- O professor toca um dos padrões;

<sup>37</sup> As palavras “efeito real” significam que (neste caso) a nota tocada deverá soar a um Fá igual a um instrumento que tenha a sua afinação em Dó, como é o caso do piano, guitarra e violino. O eufonista, caso o seu instrumento – como é provável – esteja afinado em Sib, deverá tocar a nota Sol.

- O aluno imita;
- O professor escolhe continuar a fazer o mesmo padrão em “loop” caso sinta que o aluno não está a executá-lo (de acordo com as articulações pedidas) da forma correta, até que isso seja corrigido, ou então passará para outro padrão.

No caso de o aluno estar a conseguir executar estes padrões da forma correta, o professor poderá tornar estes exercícios mais complexos – tal como já mencionado – ao combiná-los uns com os outros. Poder-se-á encontrar um exemplo disto abaixo:

Figura 51 - Exercícios de combinações rítmicas a partir dos quatro padrões sugeridos por Carubia e Holford.



O próximo passo a realizar, quando o aluno já demonstrar estar à vontade com a execução destes padrões, é inserir a componente visual no exercício. Para isso, o professor deverá mostrar a partir (com estes quatro padrões escritos), ou usar algo onde possa escrever os ritmos e onde seja possível ao aluno ver.

O trabalho a fazer é parecido com o já feito anteriormente, mas, desta vez, dar-se-á uso à voz em vez de ao instrumento. Para isto, tal como acontecera anteriormente, com algo ou alguém a tocar colcheias, o professor deverá cantar o padrão que escolher para começar, e repetir-se-á o “jogo” de imitação, sendo que o professor deverá exagerar bem cada uma das acentuações e repetir este processo de alternar com o aluno quantas vezes quantas ache necessário.

Desta forma, procura-se que o aluno consiga começar a associar cada som (articulação) com o respetivo símbolo escrito.

Quando o professor sentir que pode avançar, fá-lo-á para um exercício que mistura o cantar com o tocar, sendo que o professor canta o ritmo primeiro, que será imitado

(também a cantar) pelo aluno, e, após um compasso de espera, o aluno deverá tocá-lo, tal como indicado na Figura 26, abaixo.

Figura 52 - Exemplificação do exercício.



Após tudo isto estar dominado, o passo final é, através do uso de cartões ou partituras, o professor ajudar o aluno a desenvolver o seu vocabulário à primeira vista. Isto será feito através do uso dos mesmos padrões, mas haverá uma sequência aleatória destes padrões que o aluno terá que tocar (aparecendo cada um mais do que uma vez).

Sendo que cada padrão será mostrado ao aluno nos pouco tempos antes de ele ter de tocar mas o cartão/ partitura voltará a ser escondido enquanto o aluno estiver a tocar, não lhe é dado muito tempo para poder analisar cada padrão, o que o ajudará a mecanizar como se faz cada um deles.

Naturalmente, a ideia será que, com o tempo, o aluno desenvolva capacidades para que o padrão lhe seja mostrado durante menos tempo e cada vez mais perto do momento em que este tem de o executar.

Consistency and repetition are key for success. Repeat each exercise as many times as you feel needed before you move on. This<sup>38</sup> is not meant as a performance piece, (...) it's something that you need to repeat over and over again. (Carubia e Halford, 2013).

<sup>38</sup> Esta citação foi tirada de um comentário (do próprio autor) feito especificamente sobre os exercícios apresentados.

## Exercício 2 – *Swing*

Após um maior conhecimento em relação ao uso das diferentes acentuações, ensinar o *swing* aparece neste percurso como uma parte relativamente natural do mesmo, já que o conhecimento prévio sobre este tema irá provar-se bastante útil no desenvolvimento do trabalho que esta seção almeja.

Tendo como objetivo ensinar os seus alunos a dominar e a utilizar esta nova ferramenta, Ryan Sargent (2016), sugere um trabalho que depende muito do uso das articulações. O mesmo escreve:

*Rather than have students hung up on the precise rhythmic values of swing (which vary based on tempo and style anyway), get the articulation correct and rhythms will follow. Have students start on a upbeat with a firm accent, and slur into a tenuto downbeat.*

O exercício sugerido pelo autor pode ser verificado abaixo. Neste, o mesmo sugere que, para confirmar que o exercício tem os melhores resultados possíveis, o aluno deve focar-se em manter longas as notas que iniciam cada tempo

Figura 53 - Exercício sugerido por Ryan Sargent.



De seguida, o autor diz que deverá ser adicionada a ligadura ao exercício, sendo o objetivo do exercício conseguir fazer com que a ligadura crie “força” em direção à nota seguinte (a nota a tempo). Reforça, no entanto, que é importante não permitir que o aluno exagere a acentuação, já que, segundo ele, esta acentuação é tão importante como também o é a ligadura que leva a melodia até à nota a tempo.

*Jazz is legato! One of the most common issues I hear in young jazz students is a lack of legato style in their articulation. Although we tend to focus on the short accents in jazz, the basic articulation style is legato. (Christopher Barrick, 2016).*

Figura 54 - Adição da ligadura ao exercício.



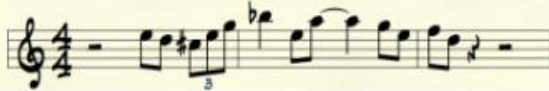

Jonathan Holford (2015) menciona uma eventual dificuldade no processo da aprendizagem do *swing*:

*You have to immerse yourself in the city and surround yourself with people who speak the dialect and before you know it you will be speaking with a Boston accent. Music is no different. Almost all of our students are conditioned to play straight eighth notes music, whether it be classical, rock, funk, rap or anything that is on the radio today. The challenge that we have as educators in teaching the jazz/ swing style is that students need to immerse themselves into listening to jazz. Students, when playing jazz, often go to their “default state” which is straight eighth music. If we look at jazz in terms of a spoken/ written language, and approach jazz like one approaches learning a language I believe we can better explain this style to students.*

Ao comparar a linguagem musical com a linguagem falada, Halford menciona a forma como os sotaques de sítios diferentes influenciam imenso a forma como uma palavra é dita, usando o exemplo de que ao verem escrito a palavra “coffee”, as pessoas de Nova Iorque dizem “caw-fee”, enquanto as pessoas de Boston dizem “kha-fee”. Esta comparação pode ser facilmente “traduzida” para música:

- Tanto na duração que representa cada figura rítmica:

Figura 55 - Exemplo dado por Holford.

It is notated like this:	It phonetically sounds like this:
	

- Como nas acentuações usadas como parte do “sotaque” musical:

Figura 56 - Exemplo dado por Barrick.



Quando os alunos começarem a conseguir fazer *swing*, Sargent sugere que o exercício de articulação sugerido acima seja aplicado a algo que faz parte do vocabulário normal dos alunos e que estes conhecem: as escalas.

Para o efeito, sugere o uso das escalas com 9ª, já que estas são um bom exercício para estes alunos não só pelo facto de a escala acabar a tempo, o que torna a escala mais “confortável” de tocar, como também, segundo o autor, retira a importância à tónica da tonalidade, o que considera positivo, tendo em conta o estilo de música em que vão aplicar estes exercícios.

Em relação aos benefícios do desenvolvimento deste trabalho com alunos, Sargent escreve: *The biggest benefit to teaching students swing (...) is that it wires their brains*



*and ears to automatically articulate soli passages in an idiomatic way, improving their sight-reading skills.*

### **3. Análise dos resultados**

Meter em prática as ideias aqui apresentadas teve como principais obstáculos dois aspetos: o domínio que cada aluno tinha do instrumento, como, e em especial, o próprio interesse que cada aluno tinha, não só em música e no instrumento no geral, mas mais especificamente em conhecer outras linguagens musicais.

Tendo isto em conta, não haverá qualquer hesitação em afirmar que houve três alunos em que estes resultados começaram a surgir de forma mais aparente: os alunos com que o mestrando teve a oportunidade de criar um quarteto de metais.

Estes não só eram os alunos mais velhos (os alunos C, D e um aluno de trombone de nível secundário) e, naturalmente, com melhor domínio técnico do instrumento, como eram também aqueles que pretendiam continuar a estudar música e fazer dela o seu emprego no futuro, vindo com esta decisão uma quantidade maior de estudo – que aos outros alunos mais novos não é tão fácil de exigir.

Além disso, a criação deste quarteto facilitou imenso a intenção de estabelecer uma dinâmica mais produtiva de trabalho que dificilmente era conseguida se o trabalho estivesse limitado ao tempo bastante reduzido das aulas de instrumento.

Os vários ensaios que foram feitos possibilitaram o trabalho conjunto de técnica base, leitura de repertório, audição de muita música (atividade esta que tem uma importância enorme, e especialmente difícil de exprimir por texto), tendo também sido tornado possível a criação de alguma amizade e intimidade, que o professor estagiário sentiu serem aspetos importantíssimos para o bom funcionamento deste ensemble.

Entre estes alunos notou-se, ao longo do ano, uma evolução relativamente maior em dois destes alunos.

O aluno C começou a demonstrar desde cedo uma enorme motivação para criar música. tendo chegado a compor algumas peças para trio de metais graves para tocar com

os restantes membros deste grupo, e tendo-se oferecido até para compor um quarteto para tocarmos na audição em que acabámos por atuar.

Apesar de, por causa de inexistência de tempo para a trabalhar, não se ter tocado a obra deste aluno, este continuou a enviar, com frequência, as suas peças ao professor estagiário à procura de feedback por parte do mesmo.

Foi com agrado que o mestrando notou uma grande vontade por parte deste aluno de não só criar música, como de pertencer à disciplina de improvisação e criatividade musical que o professor cooperante também acompanhou, dirigida pelo professor Ricardo Gama;

O outro aluno em que uma evolução enorme foi bastante notada foi no aluno de trombone que pertencia ao quarteto de metais mencionado.

Não só era um aluno com capacidades técnicas notáveis, como mostrava um constante interesse em aprender, sendo óbvia a positiva influência que este tinha nos seus colegas, já que era frequente ser este a incentivá-los a irem buscar os respetivos instrumentos e juntarem-se numa sala a estudar juntos.

Tendo notado este grande interesse por parte do aluno em questão, o mestrando, sendo membro de uma orquestra de *jazz* (Tagus Big Band, sediada em Tramagal), convidou-o a ingressar o grupo, onde uma grande melhoria – por parte do aluno – tem vindo a ser notada tanto pelo mestrando como pelos restantes membros do grupo, que, da forma que é possível a cada um, têm feito o maior esforço para o ajudar a melhorar.

Nos alunos A e B, dado o pouco tempo de aula disponível para criar uma interação entre o mestrando e os alunos da escola, este trabalho foi feito em especial noutras disciplinas da escola.

Em ambos foi relativamente fácil ver algumas melhorias, no aluno A pelo enorme interesse que este demonstrava pela aprendizagem do instrumento, havendo sempre uma abertura grande por parte do mesmo para receber comentários e *feedback* por parte dos professores, tanto do professor estagiário como dos restantes professores.

Por outro lado, no caso do aluno B, infelizmente tem alguma dificuldade em assumir o compromisso de trabalhar para melhorar os seus resultados, tanto a nível de instrumento como nas disciplinas teóricas do conservatório, disciplinas nas quais – de

acordo com o feedback dado ao professor estagiário pelos professores da disciplina – este tem imensas dificuldades.

O mesmo não pode ser dito em relação à disciplina de instrumento, na qual, apesar de o aluno demonstrar não estudar muito nem investir esforço no seu estudo individual, a verdade é que este tem uma grande facilidade em corresponder aos desafios propostos pelos seus professores, sendo talvez essa a razão de o aluno não sentir necessidade de se esforçar mais.

## **Limitações à investigação**

A investigação aqui apresentada foi marcada pelo encontro de várias adversidades ao longo do tempo em que este trabalho foi desenvolvido, das quais o mestrando considera importante enumerar:

Em primeiro lugar, é importante ter em conta que, ao estar a assistir a aulas com objetivos já delineados e um repertório previamente programado pelo professor da unidade curricular, não foi sempre fácil poder introduzir em contexto de aula novas temáticas, como aquelas que pretendia investigar.

Isto acontece porque o objeto de investigação passou em muito pelo contacto dos alunos com uma maior quantidade de repertório (também este mais diversificado), o que poderia ter atrasado o progresso do aluno (tendo em conta que cada um deles tinha objetivos para cumprir).

Em segundo lugar, estando esta dificuldade também relacionada com a quantidade de tempo disponível com os alunos da classe, é relevante lembrar que um dos objetivos desta investigação era conseguir encontrar noutros estilos de música algo que pudesse motivar o aluno a querer investir mais tempo no estudo do instrumento.

Conseguir encontrar este repertório tão específico que surtisse nos alunos o efeito desejado era algo que exigia um contacto pessoal muito maior, que dificilmente seria conseguido em menos de uma hora semanal, especialmente quando esse tempo de aula estava previamente destinado a trabalhar outros aspetos.

## **Conclusões e sugestões**

Em suma, o mestrando considera que o objetivo de um qualquer professor passa tanto por preparar os seus alunos enquanto seres humanos para integrar a comunidade em que vivem, como também por os deixar o melhor preparado possível para integrar o meio profissional que os mesmos pretendem integrar.

No ramo da música, tal como em muitos outros, é fundamental desenvolver boas práticas e relacionamentos fraternos baseados na partilha, na transmissão de atitudes e valores, na confiança e na amizade.

Para o efeito, sendo o mestrando também um membro ativo desta comunidade profissional, torna-se necessário desenvolver aptidões e capacidades que permitam a versatilidade e estar constantemente apto para nos adaptarmos a coisas novas (sejam estas “coisas” ambientes, estilos de música e mesmo várias pessoas com quem vamos interagindo e trabalhando, entre outras coisas).

O mestrando considera que uma qualquer escola deverá incentivar ao máximo o desenvolvimento destas capacidades desde o mais cedo possível. Isto porque, em princípio, qualquer pessoa conseguirá desenvolver essas aptidões tão necessárias se for sujeito ao contexto (por exemplo, profissional), em que isso lhes é “exigido”.

O facto de, em especial no caso de alunos como aqueles envolvidos no presente estágio (alunos de eufónio e tuba), o trabalho que estes potencialmente poderão vir a exercer no futuro ser algo tão reduzido, é importante que estes alunos sejam guiados por alguém o mais experiente e informado possível tal como é o caso dos professores.

Assim sendo, é importante inculcar no ensino oficial de música este tipo de trabalho sugerido ao longo deste documento, que o mestrando, honestamente, sente falta de não ter a possibilidade de beneficiar desse processo de ensino aprendizagem ao longo dos anos que estudou nos conservatórios até entrar no ensino superior.

É com imenso agrado que o mestrando realizou, durante o último ano, o seu estágio no conservatório de música Choral Phydellius, especialmente por iniciativa e esforço do professor Ricardo Gama.

Não obstante as dificuldades, é de salientar que este tipo de trabalho já começa a ser tido como foco e que vários alunos começam a sentir imensa motivação para aprender sobre outras linguagens fora da música erudita.

As sugestões desta investigação vão no sentido de dar mais importância à forma como os alunos poderão beneficiar de ter acesso, desde cedo, a um estudo de música mais abrangente e diversificado.

Isto poderá conseguir-se através de várias formas, e cada escola deverá ter autonomia para escolher de que forma o escolhe fazer, sendo importante elogiar o trabalho começado recentemente no conservatório de música Choral Phydellius, graças – em grande parte – ao esforço do professor Ricardo Gama.

Como em qualquer área de trabalho, a opinião do mestrando é que a melhor “prenda” possível que podemos dar a alguém que esteja em formação, é dar-lhe ferramentas para que este consiga tornar-se o mais versátil possível, de forma a poder atuar nos mais diferentes cenários e com as mais diferentes pessoas.

Seja para ajudar este indivíduo a tocar música erudita, *Jazz*, *klezmer*, *gospel*, *rock* ou até mesmo Cante Alentejano, esta dissertação espera encontrar alguém que tenha interesse em explorar estilos musicais diferentes, tal como foi o propósito desta tese de mestrado em Ensino de Música, e ajudar alguém a encontrar neles algo que os motive a continuar associados ao mundo da música.

O objetivo não é só criar melhores músicos profissionais no futuro, como tornar possível que este aumento de qualidade se estenda tanto a músicos amadores como mesmo às pessoas que irão estar nos vários cineteatros, ruas e até hotéis, a ouvi-los.

Estamos a formar muitos alunos diariamente, e não temos só a função de criar melhores músicos, como também temos a função de criar um público mais culto, mais exigente e mais crítico.

## Bibliografia

Arban, J. (2007). *Arban, Complete Method for Trumpet*. (Editado por Encore Music Publishers, Estados Unidos da América).

Arban, J., Young, J., Jacobs, W. (2000). *Arban, Complete Method for the Tuba*. (Editado por Encore Music Publishers, Estados Unidos da América).

Belck, S. (2013). *Modern Flexibilites*. (Editado por Meredith Music Publications, Florida).

Bobo, R. (1993). *Mastering the Tuba*. (Editado por Éditions BIM, Suíça).

Bhoje, G. (2015). *The Importance of Motivation in an Educational Environment*. (Editado por Laxmi Book Publication, Índia).

Carubia, M., Holford, J. (2013). *Developing the Language of Jazz*. (Editado por Smart Chart Music).

Clarke, H. (1976). *Technical Studies for Bass Clef Instruments*. (Editado por Carl Fischer Music Publisher, Estados Unidos).

Escrivá, H. (n.d.). *Fascicule de rentrée pour les Saxhornistes et Euphoniumistes*. (Edição do autor).

Horovitz, J. (1991). *Euphonium Concerto*. (Editado por Novello & Company Limited).

Kerr, N., Baron, R. (2003). *Group Process, Group Decision, Group Action 2/E*. (Editado por McGraw-Hill Education, Reino Unido).

Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. (University of California Press).

Magnusson, B. (1999). *The Art of Walking Bass: A Method for Acoustic or Electric Bass Master Class Series*. (Editado por Musicians Institute Press).

Martelo, L. (2019). *Melodical Studies: All You Need To Improve, Around Beautiful Melodies*. (Editado por Luká Emme Music).

Munro, D. (1999). *Jazz Guitar: Swing to Bebop*. (Editado por Alfred Music Publishing).

Nelson, K., Speidel, G. (2012). *The Many Faces of Imitation in language Learning*. (Editado por Springer Science & Business Media).

- Putz, M. (2004). *Concertino for Euphonium and Band*. (Editado por Bronsheim Music, Holanda).
- Roberts, C. (1972). *Marco Bordogni 43 Bel Canto Studies for Tuba (or Bass Trombone)*. (Editado por Alphonse Leduc Editions Musicales).
- Rochut, J. (1928). *Melodious Etudes for Trombone*. (Editado por Carl Fischer, Nova Iorque).
- Sheridan, P., Pilafian, S. (2008). *The Brass Gym. A Comprehensive Daily Workout for Brass Players*. (Editado por Focus on Music, Estados Unidos da América).
- Sparke, P. (2000). *Look, Listen and Learn*. (Editado por De Hask, Holanda).
- Sparke, P. (2004). *Classic Hymns*. (Editado por Anglo Music Press, Inglaterra).
- Spring, G. Hutcheson, J. (2013). *Musical Form and Analysis: Time, Pattern, Proportion*. (Waveland Press)
- Vários (s. d.) *The Real Books*. (Editado por Hal Leonard).
- Wastall, P. (1980). *Aprende Tocando El Trombón Y El Bombardino*. (Editado por Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.).

## Webgrafia

- Conservatório de Música Choral Phydellius (n.d.). Obtido em 6 de abril de 2022: <https://www.choralphydellius.pt/choral-phydellius>
- Acontece Torres Novas (n.d.). Obtido em 31 de maio de 2022: <https://acontece.torresnovas.pt/bandas-filarmonicas>
- Childs, D (n.d.). Obtido em 1 de junho de 2022. <http://www.davechilds.com/>
- Classical Guitar Shed (n.d.). Obtido em 8 de junho de 2022: <https://www.classicalguitarshed.com/strong-weak-beats-music-guitar/>
- Wildridge, J. (2019). *Classical vs Jazz Music (Differences Between Classical and Jazz Music)*. Obtido em 9 de junho de 2022, de CMUSE: <https://www.cmuse.org/classical-vs-jazz-music/>

Zimmerli, P. (2016). *Jazz and Classical -Musical, Cultural, Listening Difference*. Obtido em 9 de junho de 2022, de New Music Box: <https://nmbx.newmusicusa.org/jazz-and-classical-musical-cultural-listening-differences/>

Carubia, M., Holford, J. (2019). *3 Call and Response Technique – Developing the Language of Jazz*. Obtido em 15 de junho de 2022, de clbarnhouseeco: [https://www.youtube.com/watch?v=hAxYeJWZ3tk&t=131s&ab\\_channel=clbarnhouseeco](https://www.youtube.com/watch?v=hAxYeJWZ3tk&t=131s&ab_channel=clbarnhouseeco)

Holford, J. (2017). *Developing the Language of Jazz, Part 2. A Scaffold Approach to Teaching Jazz Concepts to Beginning and Intermediate Jazz Ensemble*. Obtido em 15 de junho de 2022, de National Association for Music Education: <https://nafme.org/developing-language-jazz-part-2/>

Roten, H. (s. d.) *Klezmer Music: From the Past to the Present*. Obtido em 15 de junho de 2022, de Institut Européen des Musiques Juives: <https://www.iemj.org/en/klezmer-music-from-the-past-to-the-present/>

Fripp, M. (2022) *Jazz Chords & How to Use Them [The Complete Guide]*. Obtido em 15 de junho de 2022, de Jazzfuel: <https://jazzfuel.com/jazz-chords-guide/>

Nolte, A. (n.d.) *Why It's Important To Really Learn The Melody*. Obtido em 28 de setembro de 2022, de Aimee Nolte Music: <https://www.aimeenolte.com/blog/329-why-it-s-important-to-really-learn-the-melody>

Wernick, F. (2019) *Intermediate Jazz Improvisation, 5 exercises to boost your language*. Obtido em 28 de setembro de 2022, de Jazzadvice: <https://www.jazzadvice.com/lessons/intermediate-jazz-improvisation-5-exercises-to-boost-your-jazz-language/>

My Play Along (n.d.). Obtido em 3 de outubro: <https://myplayalong.com/shop?mid=15>

Edições AVA (n.d.). Obtido em 3 de outubro: <https://www.editions-ava.com/pt/inicia%C3%A7%C3%A3o-ao-estudo-da-trompa>

Clases de Piano (n.d.). Obtido em 24 de outubro: <https://clasesdepianogarraf.com/clases-de-musica/>



Hallet, C. (2014). *Klezmer Music: Tonality*. Obtido em 15 de novembro de 2022, de Jewish Music: <https://jewishmusicanalysis.blogspot.com/2014/09/the-tonality-of-jewish-klezmer-music.html>

Furzine (n.d.) Obtido em 16 de novembro de 2022: <https://funzine.hu/eng/ahava-rabboha-beginners-guide-to-klezmer-music/>

National Guitar Academy (n.d.). Obtido em 30 de novembro de 2022: <https://nationalguitaracademy.com/pentatonic-scale/>

Music Theory Academy (n.d.). Obtido em 30 de novembro de 2022: <https://www.musictheoryacademy.com/understanding-music/pentatonic-scale/>

Pelletier, M. (2019). *The Blues Scale*. Obtido em 30 de novembro de 2022, de The Blues Scale: <https://www.thebluesscale.com/>

Farrant, D. (2022). *The Whole Tone Scale: A Quick Guide*. Obtido em 30 de novembro de 2022, de Hello Music Theory: <https://hellomusictheory.com/learn/whole-tone-scale/>

Laukens, D. (2003). *The Diminished Scale*. Obtido em 3 de janeiro de 2023, de JazzGuitarOnline: <https://www.jazzguitar.be/blog/diminished-scale/>

Sargent, R. (2016). *Teaching Swing to Young Musicians*. Obtido em 18 de janeiro de 2023, de smartmusic: <https://www.smartmusic.com/blog/teaching-swing-young-musicians/>

Barrick, C. (2016). *Can You Dig? Teaching Jazz articulation and Style*. Obtido em 10 de janeiro de 2023, de National Association for Music Education: <https://nafme.org/teaching-jazz-articulation-style/>

## **Anexos A – Planificações de aula**

## **Aula nº 1 – Aluno A**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 1º Grau
<b>Data:</b> 05/02/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Controlo da vibração dos lábios;
- Técnica

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Exercício com bocal;
- Escala de Dó maior e arpejo;
- Exercícios de flexibilidade.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Muito Bom

### **Relatório de aula:**

O aluno, apesar de estar praticamente no início do seu percurso académico, torna bastante fácil o desenvolvimento de um trabalho produtivo, já que demonstra investir muito tempo no estudo do instrumento.

Ainda assim, como natural, tem algumas dificuldades técnicas que estão a ser trabalhadas gradualmente (com bastante sucesso, graças em muito ao esforço individual do aluno).

Depois de fazer exercícios com bocal, houve algum foco em exercícios técnicos: escalas e flexibilidade.

## **Aula nº 2 – Aluno A**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 1º Grau
<b>Data:</b> 12/02/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Controlo da vibração dos lábios;
- Técnica;
- Solfejo.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Exercício com bocal;
- Escala de Dó maior e arpejo;
- Exercícios de flexibilidade;
- “Fantasy for Euphonium”, Mike Hannickel.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Muito Bom

### **Relatório de aula:**

As escalas foram utilizadas para fazer exercícios de som, fazendo este exercício em notas longas. A flexibilidade, enquanto ferramenta essencial para o domínio do instrumento, está também a ser utilizada como forma de o aluno conseguir, gradualmente, expandir a amplitude do seu registo no instrumento.

Em último lugar, na aula de hoje, foi vista a peça “Fantasy for Euphonium”. O aluno demonstra alguma dificuldade na leitura.

## **Aula nº 1 – Aluno B**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 4º Grau
<b>Data:</b> 19/03/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica;
- Desenvolvimento do registo agudo;
- Expressividade.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Exercícios de flexibilidade;
- Exercícios técnicos;
- “All Hail de Power”, Mike Hannicke

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

O aluno B é alguém com bastantes facilidades, o que torna bastante fácil dar aulas e exigir mais do aluno. Infelizmente, não se mostra muito motivado para trabalhar e estudar instrumento, talvez porque sente que não necessita de estudar muito para alcançar os objetivos propostos nas aulas. Sendo este aluno avançado a nível técnico, o foco com este aluno está na performance das obras, já que o que deve fazer a nível expressivo/ musical não é “óbvio” para ele.

## **Aula nº 2 – Aluno B**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 4º Grau
<b>Data:</b> 19/03/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica;
- Desenvolvimento do registo agudo.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Escala de Mib maior, relativas menores e respetivos arpejos;
- Exercícios técnicos de Arban;
- “All Hail de Power”, Mike Hannicke

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Sendo o aluno alguém com uma personalidade mais distraída, as várias escalas (maior e suas relativas) são muito usadas na sua aula para o obrigar a pensar sobre o assunto, já que ainda não domina este conteúdo teórico. Foi investido imenso tempo no livro de Arban, sendo algo cuja utilização é incentivada com frequência nas aulas, pela sua óbvia importância no “universo” dos instrumentos de metal. A aula foi finalizada com a obra “All Hail the Power”, de Mike Hannickel, que o aluno consegue executar sem dificuldade aparente, estando também a mostrar melhorias no aspeto musical, que foi mais trabalhado na última aula.

## **Aula nº 1 – Aluno C**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Tuba	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 26/02/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica
- Som

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Uso de exercícios de flexibilidade para trabalhar o registo e a homogeneidade do som do aluno;
- “Fantasy for Tuba”, de Malcolm Arnold.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

O interesse que o aluno revela torna relativamente fácil sugerir ao aluno exercícios novos para trabalhar certos aspetos, já que ele demonstra sempre interesse em conhecer mais formas de trabalhar, tal como demonstra também dedicar tempo fora da aula ao estudo da tuba.

Os exercícios tiveram algum foco no registo, dado a necessidade que o aluno tem de dominar melhor o registo para executar a peça que está a ser trabalhar. Apesar de não ter existido, como é natural, uma evolução súbita a nível de qualidade sonora, foi sentida uma grande diferença na definição e até capacidade de projeção das notas no registo mais grave da tuba.

## Aula nº 2 – Aluno C

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Tuba	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 12/03/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### Aspetos a trabalhar:

- Técnica;
- Registo;

### Metodologias/ Estratégias:

- Exercícios de flexibilidade;
- Escala de Lá maior e suas relativas menores;
- “Fantasy for Tuba”, Malcolm Arnold.

### Avaliação atribuída ao aluno:

- Bom

### Relatório de aula:

Como habitual, a aula é iniciada com as escalas. Nestas, procuramos que o aluno consiga executá-las dando uso a articulações e figuras rítmicas diferentes (consequentemente, também a diferentes velocidades). Além disso, em especial com este aluno, as escalas são muito utilizadas para trabalhar o registo grave, já que – enquanto tubista – é aquele a quem as peças mais o “exigem”.

Foi feita uma pequena consolidação do trabalho de leitura que foi iniciado na aula passada, ficando assim a primeira parte da obra mais sólida, o que dá, também, mais



confiança ao aluno (já que esta obra é muito exigente), e nos permite continuar a leitura da próxima secção da obra.

## Aula nº 3 – Aluno C

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Tuba	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 02/04/2022	<b>Duração:</b> 50 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### Aspetos a trabalhar:

- Técnica;
- Som;
- Registo;

### Metodologias/ Estratégias:

- Escala de Sol maior, relativas menores e respetivos arpejos;
- “Fantasy for Tuba”, Malcolm Arnold.
- Exercícios de articulação.

### Avaliação atribuída ao aluno:

- Bom

### Relatório de aula:

Sendo a escala trabalhado no início desta aula uma escala relativamente simples que o aluno domina, aproveitou-se para utilizá-la para fazer exercícios de registo (desta vez, focado no registo agudo). Após a leitura da secção seguinte da obra, já que o aluno estava a apresentar algumas dificuldades rítmicas, fez-se uma pequena sessão de solfejo com metrónomo, tendo-se complementado esse trabalho com exercícios de articulação, em

ritmos que simulam o ritmo utilizado nessa mesma secção. Para estes exercícios de articulação, acabámos por voltar a aproveitar a escala de Sol maior.

## **Aula nº 1 – Aluno D**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 04/02/2022	<b>Duração:</b> 100 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica;
- Coordenação motora;
- Expressividade;
- Controlo da coluna de ar.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Escala de Si maior, relativas menores e respetivos arpejos, com inversões;
- Green Hill, Bert Appermont;
- Exercício nº 16, Kopprasch;
- Exercício nº 11, Bordogni.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Suficiente

### **Relatório de aula:**

Estando a aula dividida em duas partes, a primeira destas foi focada no trabalho técnico. Nela viram-se as escalas, foi investido uma quantidade de tempo considerável no exercício de arpejos com inversões, já que o aluno demonstra não dedicar muito tempo ao instrumento no seu tempo livre e tem, por isso, imensas dificuldades técnicas, estando

um pouco “abaixo” do que é esperado do seu grau. Para incentivar este trabalho, também foi trabalhado o exercício nº 16 de Kopprasch.

Já na segunda secção da aula, o tempo disponível foi dedicado à leitura de um estudo lírico de Bordogni e ao trabalho de repertório.

## **Aula nº 1 – Aluno D**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 04/02/2022	<b>Duração:</b> 100 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica;
- Coordenação motora;

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Exercícios de flexibilidade;
- Exercícios de stacatto;
- Exercícios técnicos de Clarke;
- “Fantasia”, Gordon Jacob.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Houve um grande foco no trabalho técnico, já que o aluno começou a ler uma nova obra repleta de pequenos excertos com dificuldades técnicas que colocam em evidência as dificuldades do aluno, estando a existir um esforço, por parte dos professores, em ajudá-lo a colmatar essas lacunas.

O aluno, no entanto, não faz a sua devida parte no seu estudo individual, o que dificulta muito a criação de um ambiente propício a uma evolução notória.

## **Aula nº 2 – Aluno D**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Eufónio	<b>Grau:</b> 7º Grau
<b>Data:</b> 30/04/2022	<b>Duração:</b> 100 min
<b>Docente:</b> Bruno Pascoal	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Técnica;
- Coordenação motora;

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Exercícios de flexibilidade;
- Exercícios de stacatto;
- Exercícios técnicos de Clarke;
- “Fantasia”, Gordon Jacob.

### **Avaliação atribuída ao aluno:**

- Suficiente

### **Relatório de aula:**

Continuação de um trabalho bastante técnico, de forma a tentar compensar a falta de estudo do próprio aluno.

Nota-se alguma melhoria a nível técnico nos exercícios que são praticados mais vezes, por exemplo os exercícios técnicos de Clarke. Por muito que certas tonalidades mais “difíceis” continuam a precisar de muito trabalho individual, que não está a ser cumprido.

## **Aula nº 1 (substituição) – Turma de Laboratório Criativo**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Laboratório Criativo	<b>Grau:</b> Vários
<b>Data:</b> 02/03/2022	<b>Duração:</b> 150 min
<b>Docente:</b> Ricardo Gama	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Análise crítica;
- Criatividade.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Breve conversa com os alunos;
- Audição e comentário de gravações dos alunos;
- Audição de vários exemplos musicais;
- Exercícios de improvisação.

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Todas as aulas desta disciplina têm imensas secções tanto de audição de excertos (sejam eles escolhidos pelo professor, como escolhidos pelos próprios alunos, como também existe com frequência a audição de pequenas gravações que os alunos fazem com o próprio instrumento, sendo esse o trabalho de casa desta disciplina). Durante a audição dos excertos escolhidos pelo professor, a análise auditiva do excerto faz-se tendo como referência tentar responder a algumas questões. Alguns exemplos destas questões são:



“quais as opiniões sobre a melodia escolhida pelo compositor?”; “que elementos musicais são característicos do que estamos a ouvir?”; “o que poderia ser alterado pelo performer para que, na opinião de cada aluno, a gravação estivesse melhor?”; “o que faz desta obra interessante ou o contrário?”. Tendo em conta essas respostas que cada aluno dá, cada aluno é incentivado a escutar com atenção cada exemplo musical, utilizando este momento de reflexão em grupo a seu favor, de forma a conseguir (cada um) definir a sua “identidade” musical (ou seja, perceberem ao certo do que gostam de ouvir) para que consigam fazer gravações que vão de encontro aos seus próprios gostos, em vez de se gravarem a tocar sem terem atenção ao que estão a fazer.

## **Aula nº 1 (substituição) – Turma de Formação Musical**

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Laboratório Criativo	<b>Grau:</b> 4º grau
<b>Data:</b> 10/05/2022	<b>Duração:</b> 90 min
<b>Docente:</b> João Paulo Fernandes	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Preparação para a segunda Prova de Aptidão Interna.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Construção de escalas maiores e menores;
- Ditados de sons;
- Acordes auditivos;
- Solfejo.

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Suficiente

### **Relatório de aula:**

A aula teve como objetivo dar uma oportunidade aos alunos de esclarecerem as suas dúvidas, tendo a planificação da aula sido feita de acordo com os conteúdos da disciplina em que os alunos manifestaram ter dúvidas, tendo sido dedicado tanto tempo a cada um dos tópicos quanto os alunos acharam necessário.

## **Aula nº 1 – Quarteto *Twingo***

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Música de Câmara	<b>Grau:</b> 7º
<b>Data:</b> 26/05/2022	<b>Duração:</b> 120 min
<b>Docente:</b> João Rosário	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Leitura de repertório.
- Escolha do repertório para eventuais apresentações futuras.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Audição de repertório sugerido pelo mestrando e alunos, sendo estas sugestões limitadas a repertório ao qual o grupo conseguisse ter acesso (as peças lidas foram “Myths and Legends”, de Eric Ewazen, e “Song for Japan”, de Steven Verhelst).

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Muito bom

### **Relatório de aula:**

Entre os objetivos que levaram à criação deste grupo, destacam-se alguns, nomeadamente dar aos alunos a oportunidade de trabalhar repertório para um grupo de metais, que até agora não tinha acontecido no seu percurso académico, e, também, usar a componente social associada a desenvolver um projeto social com amigos como forma de os motivar a querer tocar, e a esforçarem-se pelo bom funcionamento de um projeto que é de todos. Por esta perspetiva, esta aula foi muito positiva, já que todos demonstraram vontade em fazer algo diferente daquilo que já tinham feito até aqui, demonstrando também que o queriam fazer com qualidade. Antes do final da aula, o mestrando conseguiu contactar o Diretor Pedagógico do conservatório, tendo ficado marcada uma primeira apresentação deste novo grupo, objetivo que foi criado e que ajudou a colocar, também, alguma maior pressão nos alunos.

## **Aula nº 2 – Quarteto *Twingo***

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Música de Câmara	<b>Grau:</b> 7º
<b>Data:</b> 28/05/2022	<b>Duração:</b> 120 min
<b>Docente:</b> João Rosário	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Leitura de repertório (foi lida a peça “Pink Panther”, de Henry Mancini).
- Escolha do repertório para concerto futuro.
- Trabalho de peças já definidas no ensaio passado.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Audição de repertório sugerido pelo mestrando e alunos, sendo estas sugestões limitadas a repertório ao qual o grupo conseguisse ter acesso.
- O trabalho foi feito de acordo, naturalmente, com a opinião pessoal dos vários membros (especialmente, quanto a fraseado), tendo havido uma pesquisa dos alunos de gravações das obras a serem lidas e trabalhadas.

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Após uns dias em que os alunos puderam ouvir algumas gravações e estudar passagens mais complicadas, houve uma nova passagem das peças lidas no ensaio anterior, tendo ficado definido que a peça “Song for Japan” não seria tocada no concerto, já que o grupo concordou que o estilo de música não se enquadrava no evento e não teria o impacto que o grupo esperava para uma primeira atuação. Decidiu-se também que, além de “Myths and Legends”, “Pink Panther” também fará parte do repertório a tocar.

### **Aula nº 3 – Quarteto *Twingo***

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Música de Câmara	<b>Grau:</b> 7º
<b>Data:</b> 04/06/2022	<b>Duração:</b> 90 min
<b>Docente:</b> João Rosário	

#### **Aspetos a trabalhar:**

- Trabalho das obras “Pink Panther” e “Myths and Legends”.

#### **Metodologias/ Estratégias:**

- Auxílio de um aluno em excertos em que este apresentou dificuldades.
- Trabalho das obras.

#### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Bom

#### **Relatório de aula:**

Esta aula não foi propriamente produtiva, já que certas dificuldades de um aluno específico foram uma adversidade frequente ao trabalho desejado, tendo o mestrado acabado por dedicar imenso tempo a este aluno individualmente. De forma a não deixar os outros alunos ficarem aborrecidos ou desmotivados, o professor estagiário tentou arranjar formas de poder fazer com que os outros alunos também tivessem um papel ativo na ajuda do aluno com dificuldades, mas nem sempre foi fácil, já que eram, especialmente, dificuldades a nível de solfejo e eventuais dificuldades técnicas que revelavam falta de estudo das obras.

## **Aula nº 4 – Quarteto *Twingo***

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Música de Câmara	<b>Grau:</b> 7º
<b>Data:</b> 16/06/2022	<b>Duração:</b> 120 min
<b>Docente:</b> João Rosário	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Trabalho das obras “Pink Panther” e “Myths and Legends”.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Auxílio de um aluno em excertos em que este apresentou dificuldades.
- Trabalho das obras por secções.

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Apesar de o aluno com maiores dificuldades continuar a demonstrar alguns problemas com certos excertos, foi notória a evolução deste desde o ensaio passado, sendo claro que houve algum investimento de tempo a estudar as partituras e a ouvir as obras, já que este demonstrava já conhecer melhor as obras, o que facilitou imenso o trabalho. Por distração, outro aluno começou a revelar dificuldades em excertos que até este ensaio não tinham sido problemáticos, mas, com alguma paciência por parte do grupo, estas dificuldades foram superadas neste ensaio, tendo o repertório ficado praticamente pronto para tocar.

## **Aula nº 5 – Quarteto *Twingo***

<b>Instituição:</b> Conservatório de Música do Choral Phydellius	
<b>Unidade Curricular:</b> Música de Câmara	<b>Grau:</b> 7º
<b>Data:</b> 17/06/2022	<b>Duração:</b> 120 min
<b>Docente:</b> João Rosário	

### **Aspetos a trabalhar:**

- Preparação da apresentação.

### **Metodologias/ Estratégias:**

- Revisões de excertos das obras que tinham sido pontos mais frequentes de dificuldade nos ensaios anteriores.
- Passagem do programa de início a fim duas vezes, com um intervalo entre cada passagem do repertório.
- Audição e comentário de uma gravação deste grupo a tocar o repertório.

### **Avaliação atribuída aos alunos:**

- Bom

### **Relatório de aula:**

Este último ensaio antes da atuação deixou clara a motivação dos alunos para realizarem um concerto de qualidade, seja pela postura na aula como pelos próprios comentários dos alunos. Como mencionado, após o trabalho breve de certos excertos que se pensou serem os que mais provavelmente trariam dificuldades no momento da performance, decidiu-se passar o repertório de início a fim duas vezes, sendo que a primeira destas vezes foi gravada com o telemóvel de um dos alunos, tendo esta gravação sido utilizada para uma audição atenta, seguida de comentário de todos quanto ao que gostariam que tivesse sido



diferente. Após esta análise conjunta, houve uma segunda (e última) passagem do repertório, em que se tentou fazer aquilo a que nos propusemos no comentário anterior.

## **Anexos B – Tabelas de repertório**

Repertório para 1º grau		
Peças com piano	Autor	Editora

Repertório para 2º grau		
Peças com piano	Autor	Editora
Danse de L'Elephant	Michel Delgiudice	Éditions Robert Martin
Thoughts of Home	E. de Lamater	Rubank, Inc.

Repertório para 3º grau		
Peças com piano	Autor	Editora
The Swan	Camille Saint-Saens (arr. Patrick Sheridan)	Gecko Press
Romance	E. De Lamater	Rubank, Inc.
Sarabanda and Gavotta	A. Corelli	Rubank, Inc.

Repertório para 4º grau		
Peças com piano	Autor	Editora
Great Is Thy Faithfulness	Runyon (arr. Graham)	Hope Publishing Company

Barcarolle	Offenbach	Studio Music Company
Rhapsody for Euphonium	James Curnow	Rosehill Music Publishing Company
Peace	John Golland	Hallamshire Music
Estrellita	Manuel Ponce (arr. Rich Ridenour e Patrick Sheridan)	Mythen Hollanda
Classic Hymns	Philip Sparke	Anglo Music Press
Super Solos	Philip Sparke	Anglo Music Press
O Star of Eve	Richard Wagner (arr. Denis Wright)	R. Smith & Co. Ltd
Gled Eden Polka	Chas. W. Storm	Rubank Inc.
Gargantua	Michel Delgiudice	Éditions Robert Martin
Yorkshire Ballad	James Barnes	Southern Music Company

Repertório para 5º grau		
Peças com piano	Autor	Editora
Sonata in D Major	Antonio Caladara	Editions Marc Reift
Apres un Reve	Gabriel Fauré	Studio Music Company

Drigo's Serenade	(arr. Denzil Stephens)	Sarnia Music
Hail Ancient Walls	Gounoud (arr. H. Snell)	Rakeway Music
Cinema	Rodrigo Leão (Frode Rydland)	Fundamental Music
Solvejg's Song	Edvard Grieg (arr. Simone Mantia. Gretchen Renshaw e Steven Mead)	Potenza Music Publshing
Gabriel's Oboe	Ennio Morricone (arr. Roland Kernen)	De Haske Publications
Serenata	Enrico Toselli (arr. Thomas Ruedi)	Thomas Ruedi Library
Après un Reve	Gabriel Faure	Studio Music Company
Sicilienne	Gabriel Faure (arr. Keith Brown)	International Music Company
Flower Song	Georges Bizet	Rosehill Music Publishing
Andante and Rondo	Giuseppe Antonio Capuzzi (arr. Robert Childs e Philip Wilby)	Winwood Music
Songs of a Wayfarer	Gustav Mahler (arr. James Curnow)	Curnow Music Press
There Will Be God	Joy Webb (arr. Richard Phillips)	Salvationist Publishing & Supplies Ltd

Lyric Album	Peter Graham	Gramercy Music
Swedish Hymn	Peter Graham	Chandos Music Ltd
Aubade	Philip Sparke	Studio Music Company
Allersselen	Richard Strauss	Potenza Music Publishing
Walter's Prize Song	Richard Wagner (arr. Denis Wright)	R. Smith & Co. Ltd
Sigmund's Love Song	Richard Wagner (ar. Denis Wright)	R. Smith & Co. Ltd
Concertino	Leroy Ostransky	Rubank, Inc.

### Repertório para 6º grau

Peças com piano	Autor	Editora
6 Sonatas	Benedetto Marcello (Arr. John Glenesk Mortimer)	Editions Marc Reift
Andante and Rondo (para contrabaixo)	Antonio Capuzzi	Philip Catelinet
Carrickfergus	(arr. Stephen Roberts)	Tanglewind Music
Return to Sorrento	E. Curtis (arr Stephen Roberts)	Rosehill Music Publishing Company Limited

Chanson Hindoe	Rimsky Korsakoff (arr. L. Blaauw)	Molenaar Wormerveer
Concertino	M. L. Daniels	Tuba Euphonium Press
Concertino	Rolf Wilhelm	Blasermusik Edition
Morceu de Concours	J. Ed. Barat	Potenza Music Publishing
Sonata for Euphonium and Piano	Eric Ewazen	Theodore Presser Company
Silvered by the Moonlight	Gabriel Fauré (arr. Eric Wilson)	Rosehill Music Publishing Company Limited
Nessun Dorma	Giacomo Puccini (arr. Thomas Wyss)	Wyss Publications
Largo al Factotum	Rossini (arr. Gordon Langford)	Chandos Music Ltd
Non pinager mio campagna	Giuseppe Verdi (arr. Austin Harding)	(n. d.)
Com l'adi di Costanza	Georg Handel (arr. Austin Harding)	(n. d.)
Michelangelo	Sigvart Dagsland (arr. Frode Rydland)	Cantando Musikkforla
Donegal Bay	Paul Lovatt-Cooper	Wright & Round
A Time for Peace	Peter Graham	Rosehill Music Publishing Company

The Holy Well	Peter Graham	Gramercy Music Publishing
Kristy's Song	Peter Meechan	Peter Meechan Music
Fantasy	Philip Sparke	R. Smith & Co. Ltd
Song for Ina	Philip Sparke	Studio Music Company
Reflections	Rolf Wilhelm	Trio Musik Edition
Der Rosenkavalier	Richard Strauss	Adolph Furstner
Sicilienne	Paradies (arr. Howard Snell)	Rakeway Music
Rondo Giocoso	Carl Von Weber (arr. Edrich Siebert)	Studio Music Company

### Repertório para 7º grau

Peças com piano	Autor	Editora
The Green Hill	Bert Appermont	Beriato Music
The Swan	Saint-Saens (arr. Steven Mead)	Studio Music Company
Romance	Saint-Saens (arr. Thomas Reudi)	Thomas Reudi Library
Concerto for Euphonium and Wind Ensemble	Eric Ewazen	Southern Music Company



Concerto for Bassoon	Joseph Horovitz	Novello
Concert Piece no. 1	Joseph Turrin	Editions BIM
Fantasia di Concerto	E. Boccalari	Cimarron Music Press
Romance	Edward Elgar	Rosehill Music Publishing Company Limited
Madrigal	Enrique Granados (arr. Thomas Reudi)	Thomas Ruedi Library
Fantasia	Gordon Jacob	Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.
Fantasy	Philip Sparke	R. Smith & Co. Ltd
Four Short Pieces	Frank Bridge (arr. Thomas Ruedi)	Thomas Ruedi Libraby
Aces	Frank Gulino	Cimarron Music Press
Concerto em Dó Maior para fagote	Franz Danzi	F. E. C. Leuckart
Concerto em Fá Maior para fagote	Franz Danzi	F. E. C. Leuckart
Euphoniada	Frigyes Hidas	Johann Kilment KG
The Old Rugged Cross	George Bennard (arr. Rodney Newton)	Brothers Music Ltd

The Harmonious Blacksmith	Handel e Ord Hume (arr. Keith Wilkinson)	Studio Music Company
Ransomed	G. Marshall	Salvationist Publishing & Supplies, Ltd
Sweet Euphonium	Gilles Rocha	Editions Marc Reift
Midnight Euphonium	Goff Richards	Studio Music Company
Elégie op. 30	Henri Vieuxtemps (arr. Thomas Ruedi)	Obrasso Verlag AG
Euphonium Solo – Dare to be a Daniel	Ian Feltwell	David E. Smith Publications
Insinuações	Anne Victorino d’Almeida	AVA
Lament from Stabat Mater	Karl Jenkins (arr. Robert Childs e Andrew Wainwright)	Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd
Be My Love	Nicholas Brodsky e Sammy Cahn (arr. Ray Farr)	CPP/ Bel WIN Inc/ Miller Music Corp
Harbour Light	Norman Bearcroft	Salvationist Publishing and Supplies Ltd
Party Piece	Philip Sparke	Studio Music Company
Canzona Bravura	Paul Lovatt-Cooper	PLCMusic Ltd

The Mountains of Mourne	Percy French e Houston Collison (arr. Roy Newsome)	Keith Prowse Publishing Co. Ltd
Èlègie	Peter Meechan	Peter Meechan Music
Andante Cantabile	Tchaikovsky (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF
Nocturne	Tchaikovsky (arr. Thomas Ruedi)	Obrasso Verlag
Summer Isles	Philip Sparke	Anglo Music Press
Concert Gallop	Philip Wilby	Rosehill Music Publishing Company Limited
Six Studies in English Folksong	Ralph Vaughan Willians (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF
The Ransomed Host	Ray Allen	Salvationist Publishing & Supplies, Ltd
Varied Mood	Ray Woodfield	Hallamshire Music Band End
Impromptu	Reinhold Glière (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF
Vier Letzte Lieder	Richard Strauss (arr. Michael Kohne)	Michael Kohne
From the Heart	Riki McDonnell	Muso's Media Pty Ltd

Adagio and Allegro	Robert Schumann (arr. Stuart Johnson)	Brass Wind Publications
Concertino	Rolf Wilhelm	Trio Blasermusik Edition
Die Kraft des Mondes	Rolf Wilhelm	Trio Musik Edition
Vocalise	Sergei Rachmaninov	Studio Music Company
Song of the Sun	Edward C. Barroll	Rubank, Inc.
Oration	Howard Snell	Rakeway Music

### Repertório para 8º grau

Peças com piano	Autor	Editora
Concerto per Flicorno Basso	Amilcare Ponchielli	Henry Howey
Variations	Andrew Lloyd Webber (Arr. Peter Graham)	Rosehill Music Publishing Company Limited
ENCORE – Where I love to Bee	Andrew R. Mackereth	Blow & Believe Publications
Let There Be Piece	Andy Scott	Astute Music
Salt of the Earth Gospel	Andy Scott	Astute Music
Blue Bells of Scotland	Arthur Pryor	Carl Fischer
Euphonium Fantasy	Bruce Fraser	Euphonium.com, LLC

Cantabile	Paganini (arr. Goff Richards)	Studio Music Company
Rondo Giocoso	Carl Von Weber (arr. Edrich Siebert)	Studio Music Company
Euphonium Concerto	Vladimir Cosma	L. A. M. Largetto Music
Two Gaelic Impressions	Darrol Barry	Kirklees Music
Shadowed	Dorothy Gates	Dorothy Gates
Symphonic Rhapsody for Euphonium and Band	Edward Gregson	Salvationist Publishing and Supplies Ltd
Élègie	Gabriel Fauré	The Boston Music Co.
Home on the Range	Erik Leidzen	Salvationist Publishing and Supplies Ltd
The Song of the Brother	Erik Leidzen	Salvationist Publishing and Supplies Ltd
Fantaisie Originale	Ermano Picchi (arr. Simone Mantia)	Athens Music Publishing
Concertino para fagote	Ferdinand David	Eriedrich Hofmeister Musikverlag
Fantasy	François Glorieux	Metropolis Music Publishing
Sonate	Franz Schubert (arr. Thomas Ruedi)	Thomas Ruedi Library

Pilatus	Goff Richards	Obrasso Verlag AG
Saviour of My Heart	Goff Richards	Studio Music Company
Variations for Ophicleide	G. Kummer	Studio Music Company
Fantasy	Hiroshi Hoshina	T. U. B. A. Press
Oration	Howard Snell	Rakeway Music
Fantasy	Johann Hummel (arr. Robert Childs e Philip Wilby)	Rosehill Music Publishing Company
Concert Piece no. 1	Joseph Turrin	Editions BIM
Meditation	(arr. John Golland)	Hallamshire Music Bank End North Somercotes
Concertino No. 1 in Bb Major	Julius Klengel (arr. Leonard Falcone)	Belwin, Inc
Mozart Variations	Kenneth Downie	Kantaramusik
La Belle Americaine	John Hartmann	Wright and Round Limited
Fearless	Martin Cordner	Salvationist Publishing
Game	Misa Akahoshi	ASKS Winds, Inc.
Panache	Robin Dewhurst	Gramercy Music Publishing

Pantomime	Philip Sparke	Studio Music Company
Pearls	Roland Szentpali	Éditions BIM
Pequeña Czarda	Pedro Iturralde (arr. Klaas van der Woude)	Pedro Iturralde
Glorious Ventures	Peter Graham	Gramercy Music Publishing
Whirlwind	Peter Graham	Gramercy Music Publishing
Euphonium Concerto	Philip Sparke	Studio Music Company
Harlequin	Philip Sparke	Anglo Music Press
Rhapsody for B flat Baritone	Philip Sparke	Studio Music Company
Scaramouche	Philip Sparke	Anglo Music Press
Prelude & Fugue	Georg Haendel	Editions Marc Reift
Prelude	Ito Yasuhide	Studio Music Company
Lyric Variations	Ray Steadman-Allen	CopyCare
Carnival of Venice	(arr. Arthur Remington)	Rosehill Music Publishing Company
In Christ ALone	Richard Phillips	Salvationist Publishing and Supplies

Euphony	Robert Redhead	CopyCare
Auld Lang Syne	Simone Mantia	Potenza Music Publications

Ensino superior		
Peças com piano	Autor	Editora
All Those Endearing Young Charms	Simone Mantia (Arr. Harold Brasch)	Tuba-Euphonium Press
Concerto for Euphonium	Andy Scott	Astute Music
My Mountain Top	Andy Scott	Astute Music
Concerto for Euphonium "Heritage"	Anthony Barfield	Paarup
The Goblin's Rondo	Antonio Bazzini (arr. Eric Wilson)	Winwood Music
Romanze	Kristy Rowe	Potenza Music
Partita	Arthur Butterworth	Comus Edition
Café 1930	Astor Piazzolla	Editions Henry Lemoine
Cantiphonia	Bert Appermont	Beriato Music
Euphonium Music	Brian Bowen	Rosehill Music Publishing Company Limited
Brillante	Peter Graham	Rosehill Music



Introduction and Rondo Capriccioso	Camille Saint-Saens (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF
Capriccio	Jean Balissat	Editions BIM
Caoine	Charles Villiers Stanford (arr. Robert Childs e Philip Wilby)	Rosehill Music Publishing Company
Concertino for Euphonium and Band	Marco Putz	Bronsheim Music
Concerto for Euphonium	David R. Gillingham	C. Alan Publications
Vintage	David R. Gillingham	T. U. B. A. Press
Ufo Dreams	David Maslanka	David Maslanka
Euphonium Concerto	Derek Bourgeois	Brass Wind Publications
Euphoria	Derek Bourgeois	Vanderbeek & Imrie Ltd.
Fantasia Fandango	Fernando Deddos	Potenza Music Publishing
Frevo do Besouro	Fernando Deddos	Potenza Music Publishing
Ratatá!	Fernando Deddos	Potenza Music Publishing
Dansu Du Diable Vert	Gaspar Cassadó (arr. Thomas Ruedi)	Obrasso Verlag AG
Carmen Fantasy	Georges Bizet (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF

Fantasy on 'La Donna è Mobile	Giuseppe Verdi (arr. Roy Newsome)	Obrasso Verlag
Bliss	Hermann Pallhuber	Beriato Music B. V. B. A.
Vallflickans Dans	Hugo Alfvn	Gretchen Renshaw
Concerto for Euphonium and Band	Itaru Sakai	De Haske Publications
Concerto for Euphonium	James Barnes	Southern Music Company
Concerto for Euphonium	James Curnow	Curnow Music Press
Fantasia di Falcone	James Curnow	Curnow Music Press
Symphonic Variants	James Curnow	Curnow Music Press
UFO Concerto	Johan de Meij	Amstel Music BV
Euphonium Concerto	John Golland	Edition Wilhelm Hansen London
Euphonium Concerto no. 2	John Golland	Studio Music Company
Euphonium Concerto	John Stevens	Editions BIM
Arioso and Allegro	Joseph Hector Fiocco (arr. Robert Childs e Pihlip Wilby)	Rosehill Music Publishing
Euphonium Concerto	Jukka Linkola	Fennica Gehrman

Virtuoso Music for Brass, Complete works for Euphonium	Jules Demersseman	Band Press VOF
Euphonium Concerto	Karl Jenkins	Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd
Concerto for Euphonium	Kenneth Downie	Winwood Music
Concertino for Euphonium and Band	Marco Putz	Bronsheim Music
Baritone Concerto	Martin Ellerby	Studio Music Company
Euphonium Concerto	Martin Ellerby	Studio Music Company
The Four Elements	Martin Ellerby	Studio Music Company
Kol Nidrei	Max Bruch (arr. Steven Mead)	Potenza Music Publishing
Mayfly Blues	Stan Nieuwenhuis	Band Press VOF
Euphonium Concerto	Michael Ball	Kirklees Music
The City in the Sea	Nigel Clarke	Maecenas Music
The Better World	Norman Bearcroft	Salvationist Publishing and Supplies Ltd.
Zigeunerweisen	Pablo de Sarasate (arr. Thomas Ruedi)	Obraggo Verlag AG

Introduction and Tarantella	Pablo de Sarasate (arr. Luc Vertommen)	Band Press VOF
'neath the Dublin Skies	Paul Lovatt-Cooper	Prima Vista Musick Ltd
Bravura	Peter Graham	Gramercy Music
Brillante	Peter Graham	Rosehill Music
Canaan's Land	Peter Graham	Salvationist Publishing and Supplies Ltd
In League with Extraordinary Gentleman	Peter Graham	Gramercy Music
Devil's Duel	Peter Meechan	Peter Meechan Music
Origins	Peter Meechan	Peter Meechan Music
Requiem Paraphrases	Peter Meechan	Peter Meechan Music
Three Stories – Three Worlds	Peter Meechan	Prima Vista Musikk Ltd
Diamond Concerto	Philip Sparke	Anglo Music Press
Euphonium Concerto no 2	Philip Sparke	Anglo Music Press
Concerto for Euphonium	Philip Wilby	Rosehill Music Publishing Company
Quasi Concerto	Nelson Jesus	Nelson Jesus

Welsh Fantasy	Ralph Pearce	Welsh Fantasy
Concerto for Euphonium and Orchestra or Concert Band	Robert Groslot	GroslotMusicEditions
Pearls II	Roland Szentpali	Editions BIM
Sketches 1998	Roland Szentpali	Editions BIM
Hallows	Rolf Rudin	Rolf Rudin

Anexo I – Amostra de contéudo programático para percurso académico de eufónio

## **Anexos C – Transcrições de obras**

# Intermezzo

Pietro Mascagni  
(arr. João Rosário)

Andante sostenuto  $\text{♩} = 54$

**System 1 (Measures 1-6):**  
Euphonium: *pp*  
Tuba 1: *pp*  
Tuba 2: *pp*  
Tuba 3: *pp*

**System 2 (Measures 7-12):**  
Euph.: *pp* (measures 7-9), *pp dolcissimo* (measures 10-12)  
Tba. (1): *pp* (measures 7-9), *pp dolcissimo* (measures 10-12)  
Tba. (2): *pp* (measures 7-9), *pp* (measures 10-12)  
Tba. (3): *pp* (measures 7-9), *p* (measures 10-11), *pp dolcissimo* (measures 11-12)

**System 3 (Measures 13-16):**  
Euph.: *pp* (measures 13-16)  
Tba. (1): *pp* (measures 13-16)  
Tba. (2): *pp dolcissimo* (measures 13-16)  
Tba. (3): *p dolce* (measures 13-14), *cresc.* (measures 15-16), *pp* (measures 15-16)

2

**B**

19

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

*pp* *cresc.*

*pp*

*pp*

Pode tocar 8va abaixo até ao fim

*pp*

24

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

29

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

*p* *f*

*mf*

*mf*

*mf*



34

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

*p* *f*

*p* *f*

39

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

*p* *f*

*p* *f*

43 **C**

Euph.

Tba.

Tba.

Tba.

*p* *pp*

*pp* *pp*

*pp*

# Golliwog's Cakewalk

Claude Debussy  
(Transc. João Rosário)

**Allegro giusto**

Eufónio

Piano

Measures 1-5. The Eufónio part is mostly rests. The Piano part features a complex rhythmic pattern with dynamic markings *f*, *f*, *più f*, *sf*, *p*, and *f*.

6

Euf.

Pno.

Measures 6-11. The Euf. part has a melodic line starting at measure 6 with dynamic *mf*. The Pno. part has a complex rhythmic pattern with dynamic markings *p*, *f*, *p*, *pp*, and *p*.

12

Euf.

Pno.

Measures 12-16. The Euf. part has a melodic line with dynamic markings *p*, *f*, and *mf*. The Pno. part has a complex rhythmic pattern with dynamic markings *f* and *p*.

2

18

Euf.

*p* cre - scend - do *f* *ff*

Pno.

24

Euf.

*p*

Pno.

*p* *p* *p*

30

Euf.

*f* *ff*

Pno.

*più p* *f* *ff* *p* *p*

36

Euf.

Pno.

*f* *J* *D* *P* *P*

43

Un peu moins vite

Euf.

Pno.

*p* *più p* *pp* *pp*

49

Euf.

Pno.

*pp* *pp*

Cédez

4

55

Euf.

Pno.

*pp* *p avec un*

*p*

a Tempo

Cédez

a Tempo

61

Euf.

Pno.

*p*

*pp* *p* *pp*

Cédez

a Tempo

Cédez

a l

67

Euf.

Pno.

*p*

*mf*

74 5

Euf. *p* *p* *f* *ff*

Pno. *pp* *p* *pp* *f* *ff*

80

Euf. *f*

Pno. *f* *dim.* *p* *p*

86 **Retenez** **Toujours retenu**

Euf. *pp* *pp* *pp* //

Pno. *più p* //

91 1° Tempo

Euf.

Pno.

Musical score for measures 91-96. The Euf. part is in bass clef with dynamics *p* and *f*. The Pno. part is in grand staff with dynamics *f* and *molto*.

97

Euf.

Pno.

Musical score for measures 97-102. The Euf. part is in bass clef with dynamics *mf* and *p*. The Pno. part is in grand staff with dynamic *p*.

103

Euf.

Pno.

Musical score for measures 103-108. The Euf. part is in bass clef with dynamics *f* and *ff*. The Pno. part is in grand staff with dynamic *p*.

109

Musical score for measures 109-113. The Euf. part (bass clef) features a rhythmic pattern of eighth notes with dynamics *p*, *p*, and *f sf*. The Pno. part (grand staff) includes a piano accompaniment with dynamics *p*, *p*, *f*, and *p*.

114

Musical score for measures 114-119. The Euf. part (bass clef) is mostly silent. The Pno. part (grand staff) features a complex piano accompaniment with dynamics *p*, *f*, *f sf*, *f*, and *ff*.

120

Musical score for measures 120-124. The Euf. part (bass clef) is mostly silent. The Pno. part (grand staff) features a complex piano accompaniment with dynamics *p*, *p*, *p*, *f sf*, *ff*, and *ff*.



# Hava Nagila

The image displays a musical score for the piece "Hava Nagila" for two euphonium parts. The score is organized into four systems, each with two staves labeled "Eufónio 1" and "Eufónio 2". The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The first system shows the initial entry of both parts. The second system, starting at measure 6, features a more active melody in the first euphonium. The third system, starting at measure 11, shows the first euphonium playing a rhythmic eighth-note pattern while the second part provides a steady accompaniment. The fourth system, starting at measure 16, continues the rhythmic patterns in both parts. The score includes various musical notations such as notes, rests, and repeat signs.

Anexo 3 – “Hava Nagila”.

# In a Mellow Tone

**Swing**

Eufonio 1

Eufonio 2

6

Euf. 1

Euf. 2

11

Euf. 1

Euf. 2

16

Euf. 1

Euf. 2

21

Euf. 1

Euf. 2

24

Euf. 1

Euf. 2

Anexo 4 – “In a Mellow Tone”.

# Lebedich un Freylach

The musical score is arranged in six systems, each with two staves labeled 'Euf.' (Euphonium). The first system is labeled 'Eufónio 1' and 'Eufónio 2'. The second system includes first and second endings. The third system is labeled '9'. The fourth system is labeled '13'. The fifth system is labeled '17' and includes a 'b2' marking. The sixth system is labeled '21' and includes first and second endings. The music is written in bass clef with a key signature of one flat (B-flat).

Anexo 5 – “Lebedich un Freylach”.

# Misty

The musical score for 'Misty' is presented for two euphoniums, labeled 'Eufônio 1' and 'Eufônio 2'. The score is divided into six systems, each starting with a measure number: 1, 5, 10, 15, 20, and 24. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The music features a complex, flowing melody with frequent triplets and slurs. The first system shows the initial entry of both instruments. The second system begins at measure 5 and includes a first ending bracket. The third system starts at measure 10 and continues the intricate melodic lines. The fourth system begins at measure 15, showing the instruments' interaction. The fifth system starts at measure 20, and the sixth system concludes at measure 24. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks.

Anexo 6 – “Misty”.