

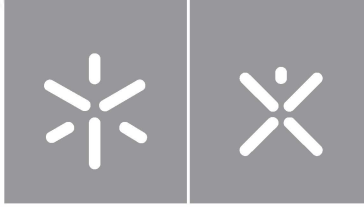


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Carolina da Silva Gaspar

**O poder criador da imaginação:  
experimentação e criação artística em coro**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ana Carolina da Silva Gaspar

**O poder criador da imaginação:  
experimentação e criação artística em coro**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Janete da Conceição  
Soares Costa Ruiz**

dezembro de 2021

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:***



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual  
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **Agradecimentos**

Um agradecimento especial à Professora Doutora Janete Ruiz, pela inspiração e orientação deste trabalho.

Aos Professores cooperantes, António Gonçalves, Daniela Nunes e Maria João Costa, por toda disponibilidade e apoio.

Aos Professores que construíram e transformaram o meu caminho: Professora Cristiana Lameiro, Professor Paulo Lameiro, Professora Cristina Brito da Cruz, Professora Clara Coelho, Professor Hermano Carneiro, Professora Vera Fonte, Professora Rita Roberto, e em especial ao Professor Francisco Cardoso.

Aos Professores fascinantes que entrevistei no âmbito desta investigação-ação e que foram profundamente inspiradores nas suas partilhas.

À Academia de Música de Santa Cecília.

Aos meus alunos, de ontem, hoje e amanhã, por serem personagens principais desta história infinita.

À Fatinha, ao Rui, à Marilyn e ao Luís, pela amizade e apoio incondicional.

Por fim, à minha família, em especial aos meus filhos, por me inspirarem todos os dias a imaginar sempre mais.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Título:** O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio demonstra os resultados de um projeto de investigação-ação desenvolvido na Academia de Música de Santa Cecília num contexto de prática de ensino supervisionada no Mestrado em Ensino de Música, no ano letivo 2020/2021, sob o tema “O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro”. Dada a relevância da imaginação no desenvolvimento musical pretendia-se responder à seguinte questão: como potencializar a imaginação no domínio da experimentação e criação artística em Coro? A revisão da bibliografia teve como objetivos aferir o papel da imaginação compreendendo novas formas de ensino-aprendizagem imaginativos, em particular no domínio da experimentação e criação artística das Aprendizagens Essenciais de Música.

No âmbito desta investigação-ação foi desenvolvida uma intervenção em cinco turmas de coro e cinco turmas de formação musical, com estratégias de ensino-aprendizagem imaginativas em diferentes planos sensoriais, ocorrendo em três etapas sequenciais e cumulativas: experimentação, criação e reflexão. Na intervenção pretendia-se refletir criticamente no processo de ensino-aprendizagem imaginativo, utilizar múltiplos planos sensoriais e contribuir para a valorização do desenvolvimento musical através da imaginação, em particular no domínio da experimentação e criação artística. A metodologia escolhida incluiu: revisão da bibliografia, nove entrevistas a professores de diferentes áreas artísticas, dez grupos de foco, e um inquérito a professores de coro que exerçam em Portugal.

A análise dos dados obtidos revelou que a incorporação de experiências diversificadas é um processo cumulativo em que se assimilam sensações e emoções, permitindo que a imaginação construa ideias, soluções e criações. Por essa razão, o ensino-aprendizagem imaginativo favorece o desenvolvimento musical e a criação artística através de uma vivência performativa, criadora e transformadora. Verificaram-se como elementos importantes na conceção e implementação de estratégias imaginativas: conexão com o corpo e com o espaço, foco em múltiplos planos sensoriais, valor da ludicidade, desvalorização do erro, preparação prévia adequada e importância da reflexão e formação dos professores. O papel da imaginação, da experimentação e criação artística revelou ser globalmente valorizado em Coro no âmbito do inquérito realizado. As entrevistas reforçaram a revisão da bibliografia. Os grupos de foco demonstraram a importância que os alunos atribuíram à abordagem multissensorial e às propostas imaginativas desenvolvidas no âmbito da experimentação e criação artística em Coro.

**Palavras-chave:** imaginação; experimentação; criação artística; multissensorialidade; Coro;

**Title:** The creative power of imagination: experimentation and artistic creation in Choir

## **ABSTRACT**

This internship report demonstrates the results of an action-research project developed at the Academia de Música de Santa Cecília in a context of supervised teaching practice in the Masters in Music Education, in the 2020/2021 academic year, under the theme “The creative power of imagination: experimentation and artistic creation in Choir”. Given the relevance of imagination in musical development, the intention was to answer the following question: how to enhance imagination in the field of artistic experimentation and creation in Choir? The bibliography review aimed to assess the role of imagination, comprising new forms of imaginative teaching-learning, particularly in the field of artistic experimentation and creation of essential learnings of music.

Within the scope of this action-investigation, an intervention, that took place in five choir classes and five ear training classes, was developed with imaginative teaching-learning strategies in different sensory planes, taking place in three sequential and cumulative stages: experimentation, artistic creation and reflection. The intervention intended to critically reflect on the imaginative teaching-learning process, use multiple sensory planes and contribute to the enhancement of musical development through imagination, particularly in the field of experimentation and artistic creation. The chosen methodology included: bibliography review, nine interviews with teachers from different artistic areas, ten focus groups, and a survey of choir teachers who developed their pedagogical practice in Portugal.

The analysis of the obtained data revealed that the diversified experiences incorporation is a cumulative process in which sensations and emotions are assimilated, allowing the imagination to build ideas, solutions and creations. For this reason, imaginative teaching-learning favors musical development and artistic creation through a performative, creative and transformative experience. Important elements in the design and implementation of imaginative strategies were found to be: connection with the body and space, focus on multiple sensory strategies, value of playfulness, devaluation of error, adequate prior preparation and importance of reflection and teacher training. The role of imagination, experimentation and artistic creation proved to be globally valued in Choir within the scope of the survey carried out. The interviews reinforced the bibliography review as well. The focus groups demonstrated the importance that students attributed to the multisensory approach and to the imaginative proposals developed within the scope of artistic experimentation and creation in Choir.

**Keywords:** imagination; experimentation; artistic creation; multisensory; essential learnings; Choir;



## Índice

AGRADECIMENTOS .....	III
LISTA DE TABELAS .....	X
LISTA DE FIGURAS.....	XII
LISTA DE SIGLAS.....	XIII
<b>1   INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2   ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
2.1   A IMAGINAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	3
2.2   A IMAGINAÇÃO NO CORO .....	8
2.3   AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE MÚSICA .....	15
2.3.1 <i>A experimentação e criação artística.....</i>	<i>16</i>
2.4   A EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA, ONDE TUDO COMEÇA.....	19
2.4.1 <i>Experimentação sonora.....</i>	<i>20</i>
2.4.2 <i>Experimentação pedagógica multidisciplinar.....</i>	<i>21</i>
2.4.3 <i>Experimentação instrumental.....</i>	<i>22</i>
2.4.4 <i>Reflexão sobre os diferentes projetos de experimentação abordados.....</i>	<i>23</i>
2.5   A CRIAÇÃO ARTÍSTICA, ONDE TUDO ACONTECE.....	24
2.5.1 <i>Som, improviso, composição.....</i>	<i>26</i>
2.5.2 <i>Palavra, escrita, história.....</i>	<i>28</i>
2.5.3 <i>Corpo, movimento, dança.....</i>	<i>29</i>
2.5.4 <i>Teatro, espaço, drama.....</i>	<i>30</i>
2.6   A IMAGINAÇÃO DOS SENTIDOS: ONDE TUDO É MULTISSENSORIAL.....	31
<b>3   CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>33</b>

3.1   INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO .....	33
3.2   CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO .....	34
<b>4   PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>36</b>
4.1   QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....	36
4.2   OBJETIVOS PEDAGÓGICOS.....	36
4.3   METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	37
4.4   ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	38
4.5   MODELO DAS AULAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	40
4.5.1 <i>Intervenção nas turmas de Coro</i> .....	42
4.5.2 <i>Intervenção nas turmas de FM</i> .....	53
<b>5   ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>65</b>
5.1   INQUÉRITO .....	65
5.1.1 <i>Perfil do docente</i> .....	66
5.1.2 <i>Análise das respostas</i> .....	69
5.1.2.1 <i>As Aprendizagens Essenciais</i> .....	69
5.1.2.2 <i>O papel da imaginação</i> .....	73
5.1.3 <i>Interpretação de resultados</i> .....	78
5.2   ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	80
5.2.1 <i>Definição das unidades de registo e unidades de sentido</i> .....	82
5.2.2 <i>Interpretação de resultados</i> .....	108
5.3   GRUPOS DE FOCO .....	110
5.3.1 <i>Definição de unidades de registo e unidades de sentido</i> .....	111
5.3.2 <i>Interpretação de resultados</i> .....	118
<b>6   CONCLUSÃO.....</b>	<b>120</b>

<b>7   REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>8   APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>
8.1   AUTORIZAÇÕES .....	129
8.2   GUIÃO DE ENTREVISTA .....	131
8.3   GUIÃO DE GRUPO DE FOCO .....	132
8.4   TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	133
8.5   TRANSCRIÇÕES DE GRUPOS DE FOCO .....	259
8.6   INQUÉRITO .....	301

## Lista de tabelas

Tabela 1: Resumo descritivo das estratégias exemplificativas de Paul (2020).....	10
Tabela 2: Organizadores das Aprendizagens Essenciais nos diversos ciclos.....	17
Tabela 3: Aprendizagens Essenciais   Criação: Conhecimentos, capacidades e atitudes.....	18
Tabela 4: Relação entre os projetos de experimentação e os parâmetros da imaginação.....	23
Tabela 5: Distribuição das turmas do estágio profissional pelos diferentes ciclos de ensino.....	34
Tabela 6: N° de alunos das turmas de intervenção de Coro.....	35
Tabela 7: N° de alunos das turmas de intervenção de FM.....	35
Tabela 8: N° de aulas de intervenção lecionadas por regime.....	40
Tabela 9: Exemplo da planificação global de intervenção nas turmas de Coro.....	41
Tabela 10: Exemplo da planificação global de intervenção nas turmas de FM.....	42
Tabela 11: Exemplo de planificação de aula: Coro   10°   Etapa 1.....	45
Tabela 12: Exemplo de planificação de aula: Coro   10°   Etapa 2.....	46
Tabela 13: Exemplo de descrição da intervenção: Coro   10°   Etapa 1 e 2.....	47
Tabela 14: Exemplo de possibilidades de intervenção posterior: Coro   10°   Etapa 1 e 2.....	49
Tabela 15: Exemplo de planificação de aula: FM   2°   Etapa 1.....	55
Tabela 16: Exemplo de planificação de aula: FM   2°   Etapa 2.....	56
Tabela 17: Exemplo de descrição da intervenção: FM   2°   Etapa 1 e 2.....	57
Tabela 18: Exemplo de possibilidades de intervenção posterior: FM   2°   Etapa 1 e 2.....	60
Tabela 19: Inquérito   Perfil do docente: faixa etária.....	66
Tabela 20: Inquérito   Perfil do docente: formação académica.....	67
Tabela 21: Inquérito   Perfil do docente: anos de prática letiva.....	67
Tabela 22: Inquérito   Perfil do docente: prática letiva por ciclos de ensino em Coro.....	68
Tabela 23: Inquérito   Perfil do docente: n° de turmas de Coro.....	68
Tabela 24: Inquérito   AE: conhecimento dos documentos.....	69
Tabela 25: Inquérito   AE: ligação dos documentos com o Coro (1).....	70
Tabela 26: Inquérito   AE: ligação dos documentos com o Coro (2).....	70
Tabela 27: Inquérito   AE: interesse dos alunos na experimentação e criação artística.....	72
Tabela 28: Inquérito   Papel da imaginação: momentos de desenvolvimento de competências.....	75
Tabela 29: Inquérito   Papel da imaginação: abordagem para desenvolvimento de competências..	75
Tabela 30: Inquérito   Papel da imaginação: interesse dos alunos.....	76
Tabela 31: Inquérito   Papel da imaginação: dificuldades na planificação.....	76

Tabela 32: Breve descrição dos professores entrevistados.....	80
Tabela 33: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 1: Som, improviso, composição.....	83
Tabela 34: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 2: Palavra, escrita, história.....	85
Tabela 35: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 3: Corpo, movimento, dança.....	86
Tabela 36: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 4: Teatro, espaço, drama.....	87
Tabela 37: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 5: A imaginação dos sentidos.....	89
Tabela 38: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical	91
Tabela 39: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 7: A experimentação e criação artística.....	93
Tabela 40: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Formação.....	96
Tabela 41: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Experimentação.....	97
Tabela 42: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Repertório.....	100
Tabela 43: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Processo de criação.....	101
Tabela 44: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Processo colaborativo.....	103
Tabela 45: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Técnicas de ensaio.....	104
Tabela 46: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 8   Subtema: Ludicidade.....	106
Tabela 47: Unidade de registo   Entrevistas   Tema 9: E depois da criação artística?.....	107
Tabela 48: Síntese do Guião do Grupo de Foco.....	110
Tabela 49: Unidade de registo   Grupos de foco   Tema 5: A imaginação dos sentidos.....	112
Tabela 50: Unidade de registo   Grupos de foco   Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical.....	114
Tabela 51: Unidade de registo   Grupos de foco   Tema 7: A experimentação e criação artística...	115
Tabela 52: Guião de entrevista semiestruturada.....	131
Tabela 53: Guião de grupo de foco.....	132

## Lista de figuras

Figura 1: Exemplo de material de apoio   Ficha de trabalho: Coro   4º   Etapa 1.....	50
Figura 2: Ilustrações dos alunos   Ficha de Trabalho: Coro   4º   Etapa 1.....	50
Figura 3: Exemplo de material de apoio   Ficha de trabalho: FM   6º   Etapa 1.....	61
Figura 4: Textos dos alunos   Ficha de Trabalho: FM   6º   Etapa 1.....	62
Figura 5: Inquérito   AE: importância da experimentação e criação artística no desenvolvimento musical.....	71
Figura 6: Inquérito   AE: importância da experimentação e criação artística no Coro.....	71
Figura 7: Inquérito   Papel da imaginação: importância da imaginação e da criatividade.....	73
Figura 8: Inquérito   Papel da imaginação: importância da imaginação vs criatividade.....	73
Figura 9: Inquérito   Papel da imaginação: frequência de desenvolvimento de competências.....	74
Figura 10: Inquérito   Desenvolvimento de novas formas de ensino-aprendizagem imaginativos...	77

## **Lista de siglas**

AE	Aprendizagens Essenciais
AAE	Aplicação de Aprendizagens Essenciais
AAE1	Aplicação de Aprendizagens Essenciais no 1º ciclo
AAE2	Aplicação de Aprendizagens Essenciais no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário
APEM	Associação Portuguesa de Educação Musical
AMSC	Academia de Música de Santa Cecília
E@D	Ensino à Distância
FM	Formação Musical

# 1 | INTRODUÇÃO

## *Eu imagino.*

Esta investigação no âmbito da imaginação, mais especificamente nos processos de experimentação e criação artística em Coro, pretende sustentar uma reflexão de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem imaginativas em constante transformação. Ensinar para a imaginação é por si só um processo artístico gerador de ideias que se interliga com a experimentação e criação artística. Partindo dessa premissa colocou-se a seguinte questão: como potencializar a imaginação no domínio da experimentação e criação artística em Coro? O ponto de partida foram as Aprendizagens Essenciais de Música onde se encontra este domínio, levando-nos ao questionamento da própria natureza versátil da imaginação que permite ir ao encontro dele.

De forma a dar resposta à questão central desta investigação, foi desenvolvida em paralelo uma intervenção e investigação assente em objetivos claros e etapas estruturantes e progressivas. Colocaram-se como objetivos principais da investigação aferir o papel da imaginação compreendendo formas de ensinar para a imaginação no desenvolvimento musical dos alunos, conhecer novas possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos, analisar as Aprendizagens Essenciais de Música contextualizando o domínio da experimentação e criação artística transversalmente, e contribuir para guias de intervenção imaginativa no domínio da experimentação e criação artística em diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Aliar o poder criador da imaginação ao domínio da experimentação e criação artística, de forma a estimular a imaginação dos alunos no seu desenvolvimento musical e artístico, coloca-se como uma prioridade para um crescimento musical e motivador, explorando novas possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos. É essa essência da imaginação no processo de desenvolvimento musical que motivou esta investigação.

Neste caminho incomensurável, também se procurou que as práticas pedagógicas direcionadas para a imaginação fossem transversais ao longo dos diversos momentos de uma aula de Coro no ensino artístico especializado de música, alargando essa transversalidade no contexto da intervenção realizada também em turmas de Formação Musical. Esse enfoque imaginativo presente ao longo de todo um ensaio ou aula, perspetiva-se como uma sustentação e intencionalidade do poder criador da imaginação.

No âmbito da intervenção procurou-se refletir criticamente as ideias e práticas pedagógicas de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem imaginativo mais consciente e intencional, ir ao encontro das necessidades e interesses específicos de cada grupo de alunos partindo de



processos imaginativos relacionados com os cinco sentidos (contextualização multissensorial), e contribuir para a valorização do desenvolvimento musical através da imaginação no domínio da experimentação e criação artística em Coro.

A intervenção pedagógica decorreu em vários níveis de ensino, do 1º ciclo ao secundário, pretendendo estimular e promover a imaginação na experimentação e criação artística, utilizando múltiplos planos sensoriais (ligados aos cinco sentidos) e emoções (despoletadas por elementos musicais e extra-musicais) relacionadas com esta intencionalidade imaginativa e comunicativa. Projetou-se que esta multissensorialidade acompanhasse as diferentes etapas de intervenção de todas as turmas, nos processos de experimentação e criação artística desenvolvidos, através da imaginação.

A revisão da literatura abordada na segunda secção, foi crucial para uma contextualização global do papel da imaginação no desenvolvimento musical e, em particular em Coro. Na perspetiva apresentada no âmbito deste projeto, o Coro, a imaginação, a experimentação e criação artística caminham lado a lado. As suas sinergias evocam uma elevada riqueza pedagógica, artística e acima de tudo, humana. Foi crucial partir da análise da literatura para o contexto da intervenção.

Na terceira secção está contextualizada a intervenção decorrente do estágio profissional, sendo apresentada não só a instituição de acolhimento em que foi realizado, como também uma breve caracterização das turmas afetas a esta intervenção pedagógica.

A descrição de todo o processo de investigação-ação está patente na quarta secção, partindo da questão de investigação, dos objetivos de investigação, da escolha do modelo de investigação, e conseqüentemente do tipo de instrumentos de recolha de dados e métodos de análise que foram adotados neste processo.

A quinta secção apresenta a análise das entrevistas realizadas a diferentes pedagogos de diversas áreas artísticas. É também nesta secção que se encontra a análise da observação de aulas, a análise das respostas do inquérito realizado a professores de Coro de todo o território nacional e dos grupos de foco realizados às turmas do contexto de intervenção.

As conclusões finais encontram-se na sexta secção deste trabalho onde se procurou uma maior reflexividade sobre esta temática tão relevante que é maior que nós, porque respira em toda a parte tal como a música e a arte.

Eu imagino. E nós, imaginamos juntos.

## **2 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1 | A imaginação no desenvolvimento musical.**

A imaginação transporta consigo uma história constituída por um passado, um presente e um futuro, em que quanto mais rica é a experiência, mais rica será a imaginação (Vigotsky, 2012, p.32). Assim, “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma longa história atrás de si. Aquilo a que chamamos de criação não é habitualmente mais do que um parto catastrófico que ocorre após uma prolongada gestação.” (Vigotsky, 2009, p.29). O mesmo conceito foi utilizado por Folkestad (2012, p.198) em relação à composição musical, em que todas as músicas escutadas constituem experiências acumuladas para a composição do criador. Contudo, na construção dessa atividade imaginativa e cumulativa de aprendizagens interagem vários fatores diversificados: experiências pessoais, necessidades, interesses em que se manifesta, capacidade imaginativa, conhecimentos técnicos, tradições, modelos de criação ou o próprio meio ambiente, são alguns dos aspetos referidos por Vigotsky (2009, p.34) e suportados pelos autores que serão abordados em seguida.

A imaginação foi objeto de estudo por diversos autores de diferentes áreas da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, pedagogia (Egan, 2005; Vigotsky, 2009; Frye, 1964; Sartre, 2013; P. L. Harris, 2000). O objetivo desta investigação não será produzir uma análise exaustiva de nenhum desses conceitos ou dessas áreas em particular, pois isso consistiria um extenso objeto de estudo. É necessário em primeiro lugar enquadrar a imaginação, não como algo acessório, mas como o elemento central da aprendizagem; não como algo que ocorre depois de um determinado processo, mas imprescindível em todas as etapas; não como algo que se pode preterir, mas como o núcleo central que guia a aprendizagem e que abre infinitas possibilidades para o indivíduo, como salientam Ruiz & Vieira: “Torna-se, assim, um processo de conhecimento em que o sujeito existe e se comporta, não em função das suas necessidades mas em função de um modelo que se cria no próprio ato de imaginar.” (2017, p.7).

Deste modo, esta investigação pretende incidir na utilização do conceito da imaginação no desenvolvimento musical, enquanto uma das principais faculdades humanas ligada à música (Willems, 1970, pp.11-12), que possa ser utilizada em diversos processos e etapas de desenvolvimento musical relacionados com a experimentação e criação artística, a imaginação criadora:

“É sobretudo com a afectividade e a inteligência que a imaginação atinge o seu pleno desenvolvimento, No primeiro grau, a imaginação é *retentiva*; ela é inconsciente no animal, mas pode ser consciente no homem. No segundo grau ela torna-se *reprodutora*. Mais tarde pode tornar-se *construtiva*, quer dizer que permite combinar elementos conhecidos. Enfim, ela pode ser *criadora*, *intuitiva* e *supramental*. (Willems, 1970, p.116)

Sendo a imaginação uma característica ubíqua que percorre e alimenta o ser humano em todas as suas vertentes, pessoal, social, cultural, imaginativa e prática (Ribot, citado em Vigotsky 2009, p.51), que é a base de toda a atividade criadora e que possibilita a criação artística, a científica e a técnica (Vigotsky, 2009, p.34), de que forma podemos utilizá-la coletivamente na experimentação e criação artística?

Em 1996, Reichling descreve a imaginação num conceito aberto e holístico baseado em quatro aspetos estruturais que podem ter uma importância distinta no desenvolvimento musical através da imaginação: percepção (ligada aos cinco sentidos), emoção (o papel dos sentimentos), intuição (a compreensão holística do todo) e a razão (a capacidade de pensamento). Este conceito é bastante significativo e abrangente dos domínios desta investigação, uma vez que se foca em aspetos que vão desde a ligação à multissensorialidade até ao vínculo emocional com a música (Papousek, 1996; Sloboda, 1994, pp.20-21; Adolphe, 2013, pp.6-7) sem descurar a razão e a intuição, de uma forma muito completa, elementos basilares em processos de experimentação e criação artística.

No âmbito da relevância da emoção, Adolphe (2013, pp.3-6) também salienta a importância da ligação entre imaginação e emoção suportada com conhecimento histórico, estilístico e técnico de obras e compositores (a razão), de maneira a que a interpretação musical não seja estéril, existindo sempre algo que pode e deve ser expresso em emoções. É esta emoção que, semeada pela imaginação, permite a junção de competências motoras e expressivas, em plena articulação de aprendizagens (Velooso, 2012, pp.58-60). Desta forma, a carga emocional presente na interpretação e na execução, quer de exercícios técnicos, quer de obras musicais, transforma a música numa estrutura orgânica e viva (Adolphe, 2013, p.7; Sloboda, 1994, pp.20-21), conferindo-lhe um núcleo significativo que provém da imaginação.

Numa outra abordagem à imaginação, Bogdan (1992, citado em Jorgensen, 2008, p.394) para a compreensão das artes e de auto-conhecimento, realça a importância da reflexão fazendo a ponte da relação entre razão e intuição. Este papel da reflexão também é referido por Schön (1987, citado em Jorgensen, 2008, p.394) identificado em três momentos distintos que são representativos de uma performance: (1) antes, (2) durante e (3) depois.

Esta reflexão possibilita um (re)conhecimento mais individualizado dos alunos que, no contexto das classes de conjunto inseridos em grupos de número elevado de alunos, se pode revelar difícil, tendo em conta os objetivos e o currículo da disciplina. Este tipo de reflexão que favorece o desenvolvimento do espírito crítico necessita de tempo e espaço para todos os alunos colocarem os seus interesses, o seu desenvolvimento pessoal, as histórias que o compõem o seu *Eu*.

O tipo de aprendizagem também é referido por Jorgensen (2008, p.394) que destaca a importância não só da aprendizagem formal mas também informal. Identifica quatro processos independentes mas relacionados entre si: osmose (a aprendizagem informal realizada em experiências prévias), participação (a participação informal através de interação social), observação (a diversidade de fatores a serem observados simultaneamente em que a imaginação opera na percepção e intuição desses momentos) e sensibilidade (a ligação com o presente e a reflexão). Verificam-se assim, distintas interpretações e fatores envolvidos que interagem no conceito de imaginação no desenvolvimento musical: tipo de aprendizagem, osmose, participação, observação, emoção, percepção, razão, reflexão, que também estão relacionados com a componente artística. Contudo, convergem num tronco comum e orgânico: o seu valor intrínseco e estrutural.

É necessário também distinguir imaginação de criatividade, de isolar o papel de uma e de outra. Jorgensen (2008, pp.376-378), faz essa distinção com intrepidez: ainda que possam existir pontos em comum ou que gerem alguma interação entre ambas, se a criatividade se demonstra em pessoas, processos, produtos e lugares (Hickey & Webster, 2001, p.21), que influenciados pela cultura (Burnard & Kuo, 2016, p.485) e derivados de uma construção social são considerados criativos por saírem de uma norma pré-existente, a imaginação conduz todo esse caminho sem ter que ver com padrões (Jorgensen, 2008, p.378). Ou seja, a criatividade transforma e recombina (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.204) consistindo numa porção do todo que é a imaginação (Hargreaves et al., 2012, p.10), e estão correlacionadas na medida em que a imaginação incrementa o desenvolvimento do pensamento criativo (Ruiz, 2018, p.241):

“(…) o apelo à imaginação, ao jogo simbólico surge como potenciador do desenvolvimento do pensamento criativo ao criar um espaço de comunicação intersubjetivo no qual o aluno participa, desencadeando um processo de descodificação e criação de sentidos individuais que o leva a um desempenho melhorado.”

Se a imaginação é mais importante que o próprio conhecimento, porque abraça a toda a volta o mundo (Einstein, citado em Paul, 2020, p.116), se é mais importante que a criatividade porque nenhuma baliza a pode estigmatizar, então a arte de ensinar e de aprender permite uma aquisição de experiências ricas que estimulam e enriquecem a imaginação para o desenvolvimento musical. É esta imaginação antecipatória, em experiências que não precisam de ser massivas, mas em que pequenos detalhes podem causar grandes impactos (Paul, 2020, p.130; Lang, 2016), que conferem a importância maior da imaginação.

Estes pequenos elementos imaginativos funcionam como um potencial de inovação, transformação, multidisciplinaridade ou (re)direcionamento da atenção dos alunos promovendo-lhes experiências ricas e diversificadas. Sendo a experiência um fator importante para a imaginação, em que aquilo que o indivíduo experiencia corresponde a uma bagagem de experiências que lhe permite acumular informação, é crucial o professor manter o foco nos processos imaginativos de ensino-aprendizagem de forma a gerar abundantemente estes momentos importantes para a experimentação e criação artística, como elemento regulador dos alunos, o que lhes possibilita experiências variadas (Paul, 2020, p.116). Este papel do imaginário como potencializador de transformação no decorrer das artes performativas foi também referido por Ruiz & Vieira:

“O papel do imaginário na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido abordado de forma multidisciplinar, relacionando a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. O processo imaginativo será, assim, uma atividade de (re)construção, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo atribui aos acontecimentos ou da forma como estes se repercutem em si.” (2018, p.89).

Adolphe (2013, pp.13-150) explora minuciosamente esta abordagem a experiências musicais imaginativas e diversificadas, partindo de exercícios que apelem à emoção e ao intelecto, e que sejam simultaneamente envolventes para o aluno. Esta construção constante de experiências permite “aquecer” a imaginação, tal como é necessário aquecer a voz antes de cantar. É possível verificar o mesmo tipo de analogias em Freire (2014, pp.82-87) que aborda a importância do engenho da curiosidade na aprendizagem, na forma como o professor consegue envolver o aluno nas suas palavras e no seu pensamento, como refere: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado da sua razão de ser” (Freire, 2014, p.85).

Por conseguinte, o professor tem de “praticar a arte do questionamento musical e pedagógico” (Jorgensen, 2020, p.21), evocar a curiosidade, desafiar os alunos a serem personagens do que está a acontecer na história, levá-los pela mão da imaginação: “sem a curiosidade que me move, que inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (Freire, 2014, p.83). Nessa viagem feita com todos os sentidos em moção, a forma como se envolve e interage com o aluno é primordial para que este acompanhe o movimento do pensamento do professor, para que seja o construtor do seu próprio conhecimento (Freire, 2014, pp.47-49).

Deste modo, a apresentação ao aluno de um determinado exercício pode influenciar o tipo de pensamento e de resposta, no sentido em que a formulação de uma pergunta (ou exposição oral) pode promover por si só a diferenciação entre um pensamento imaginativo ou meramente técnico (Adolphe, 2013, pp.2-3; Paul, 2020, p.137). A técnica deve existir em prol da imaginação e não o contrário (Adolphe, 2013, p.7), deve ser antecedida por uma preparação musical pois “sem isso a técnica é um verdadeiro contra-senso” (Willems, 1970, p.165).

Adolphe (2013, pp.2-3) apresenta também exemplos concretos de semântica, na construção e desenvolvimento de perguntas, em que a forma como a pergunta se encontra elaborada, pode ser um elemento favorável ou, por outro lado, de bloqueio, como referido anteriormente. Esta importância de “como se diz” e “como se pergunta” é bastante relevante e entraria em inúmeros outros domínios da pedagogia, sociologia, psicologia, numa outra investigação. Contudo, esta deve ser uma preocupação constante e real do professor, uma vez que a linguagem do professor (verbal ou não verbal) tem um impacto muito profundo nos alunos.

Mas como definir percursos metódicos que possibilitem a construção de conhecimento para o desenvolvimento musical através da imaginação? Verifica-se que não existe um único caminho. Numa perspetiva mais ampla do desenvolvimento musical pela imaginação, torna-se premente promover a interatividade entre aluno-professor tendo em vista processos artísticos reguladores, estimular a autonomia de forma direcionada e acompanhada em parceria, potencializar a comunicação imaginativa e afetiva utilizando linguagens artísticas e multissensoriais para prosperar a criação artística.

O envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem com vista a uma ação emancipatória (Rancière, 2002, pp.25-27), a diversidade de estratégias a aplicar que atravessa o infinito desde a audição, composição, apresentação, pensamento, improvisação, experimentação e criação, promove um entendimento que vai ao encontro da própria imaginação, que se quer

libertadora da ação, que dá espaço para pensar, que permite o tempo de criação, de fruição, que é o firmamento da arte no ensino. Mais do que transmitir conhecimentos, é importante inspirar os alunos, numa experiência enriquecedora para todos os agentes envolvidos (A. Sousa, 2003a, pp.20-23; Boal-Palheiros, 2014, pp.80-82) guiada pela imaginação.

Esta inspiração e este amor que deve ser inculcado em cada ação permite que o desenvolvimento musical aconteça num plano humano e artístico, substituindo a “arte pela arte” por “a arte pelo homem” (Willems, 1970, p.185).

Em seguida, procurar-se-á fazer a ligação da imaginação no Coro, enquanto entidade.

## **2.2 | A imaginação no Coro**

De que forma se pode então construir a aprendizagem pela imaginação em Coro? De que forma pode ser movida com intencionalidade por emoção, percepção, intuição, razão, reflexão? Que seja apelativa, cuidada e humana? Que acalente a voz como um instrumento prioritário (Giga, 2004, pp.69-70; Pereira & Rodrigues, 2020, pp.39-40)?

“O desenvolvimento da imaginação e o recurso ao imaginário das crianças como factores de enriquecimento da performance musical (melhoria da afinação, gestão do legato, interpretação expressiva de um texto), tem sido um recurso tradicional na pedagogia coral, visando estimular a criatividade e desenvolver o gosto artístico.” (Ruiz, 2018, p.19)

Sendo a imaginação tão influente e necessária neste processo de ensino-aprendizagem de forma a possibilitar vivências diversificadas e essenciais no Coro, torna-se premente uma reflexão profunda, assim como o tempo e o espaço para tornar munidos de intencionalidade esses processos e estratégias.

Nesse caminho, o papel do professor na seleção da sua atuação no contexto pedagógico, pode ser preponderante para gerar pequenos detalhes que causem o impacto necessário para a conexão no momento presente da aprendizagem. Mas como conectar os alunos ao longo de toda a aula? Como proporcionar-lhes momentos plenos de fruição artística derivados da sutileza e minúcia do dia-a-dia? Encontram-se essas respostas na capacidade de percorrer na “pulsão de ludicidade” necessária (Rodrigues et al., 2018, p.55), ou no desejo e na aspiração de brincar numa “musicalidade comunicativa” (Trevarthen, 1999, p.158), que promovem o desenvolvimento de faculdades imaginativas e expressivas e fazem a conexão posterior com os objetivos estipulados (Paul, 2020, p.137; Hemsley, 1998, pp.3-9).

Partindo destas premissas, Paul (2020, p.137) aborda o papel da imaginação e da criatividade no Coro considerando que se trata de um elemento fulcral para o professor desenvolver ao longo da sua planificação e da sua prática pedagógica. Dada a sua importância, o peso atribuído ao desenvolvimento da imaginação deveria ser maior e ter mais espaço para ser desenvolvido (Paul, 2020, p.116) de forma a que o crescimento do professor seja renovado continuamente (Sinor, 1995, pp.6-11).

Este processo em constante transformação, em que a história da imaginação munida de passado, presente e futuro, se deve continuar a escrever diariamente na acumulação de experiências elevando o potencial pedagógico, gera consecutivamente o crescimento das experiências dos alunos e da sua imaginação. Sem a existência deste espaço reflexivo para o professor pesquisar, avaliar, experimentar e criar, fica condicionada a sua reiteração modificada.

Em 2020, Paul apresenta diversas estratégias imaginativas desenvolvidas em contexto pedagógico coral que pretendem ser um ponto de partida e de inspiração. Contudo, esta meta nunca é alcançada por completo, uma vez que é um caminho que ocorre durante toda a vida do professor e está em constante renovação. Trata-se de um ponto de partida sem chegada que acompanha toda a vida e que vai além dela, através da partilha com os outros, que prolongarão as nossas metas por outros caminhos da imaginação.

As estratégias indicadas por Paul (2020, p.117-137), uma vez que resultam de experiências profissionais pessoais e, tendo ocorrido em contextos específicos das suas aulas e da sua prática pedagógica, não se tratam de uma receita de ensaios nem de um menu de ideias. Consistem num discurso imaginativo, profundamente inspirador, fundamentado e conectado com o objetivo final: a performance como (re)criação de todos os processos pelos quais passou a imaginação.

Dada a relevância das estratégias descritas por Paul (2020, p.117-137) em narrativa, e não se tendo encontrado outra bibliografia com estratégias específicas tão relevante e enriquecedora para a prática coral, optou-se por elaborar um resumo das mesmas, relacionando em cada uma das estratégias a articulação com os parâmetros da imaginação segundo Reichling (1996, p. 282). Para cada estratégia definiram-se algumas características, designadas em seguida como

- 1) Nome da estratégia (à qual Paul atribui um peso na ligação e envolvimento que promove com os alunos, como se se tratasse de uma estratégia de *marketing* apelativa);
- 2) Descrição sintética da estratégia a aplicar;
- 3) Domínio(s) em que se enquadra de acordo com as aprendizagens essenciais,
- 4) Função no ensaio ou objetivo comportamental;



5) Parâmetro(s) da imaginação segundo Reichling (1996);

Este tipo de sistematização facilitará a compreensão de diferentes processos envolvidos nas estratégias identificadas e possibilitará uma breve análise posterior. Constitui também uma experiência, na medida em que permite ao leitor colocar-se no papel de professor e/ou de aluno em cada uma das estratégias descritas.

Tabela 1: Resumo descritivo das estratégias exemplificativas de Paul (2020)

<b>Nome da estratégia<sup>1</sup></b>	<b>Descrição sintética</b>	<b>Domínios</b>	<b>Função no ensaio</b>	<b>Parâmetros imaginação Reichling</b>
<b>“Levantamento de repertório do curso de literatura coral”</b>	- Integração de obras do repertório numa atividade de criação de banda sonora ou publicidade;	- Criação; - Novas tecnologias;	- Ampliar o conhecimento de repertório; - Possibilitador de criação artística; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão; - Emoção;
<b>“Aula invertida”</b>	- Os alunos realizam uma pesquisa prévia de um tema;	- Apropriação; - Reflexão;	- Ampliar o conhecimento de repertório; - Promover análise musical; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;
<b>“Jornais de Equipa”</b>	- Jornais de grupo para comparar obras contrastantes;	- Apropriação; - Reflexão; - Criação;	- Promover análise musical; - Proporcionar trabalho colaborativo; - Promover a capacidade de argumentação; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;
<b>“Duplas improváveis”</b>	- Jogo de imersão de papéis;	- Apropriação; - Reflexão; - Comunicação; - Criação;	- Ampliar o conhecimento de repertório; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;
<b>“Encorajando os erros ortográficos”</b>	- Descobrir erros num documento escrito (número pré-definido);	- Criação; - Interpretação;	- Integrar o erro no processo de aprendizagem;	- Razão;
<b>“E o vencedor é...”</b>	- Definir o tempo de uma obra e dirigi-la;	- Técnicas de direção coral; - Interpretação; - Reflexão; - Experimentação;	- Conectar com a aprendizagem; - Desenvolver técnicas de ensaio;	- Intuição;
<b>“Debate”</b>	- Promover debates (com características pré-definidas de um maestro);	- Técnicas de direção coral; - Apropriação; - Reflexão; - Comunicação;	- Conectar com a aprendizagem; - Desenvolver técnicas de ensaio;	- Razão;
<b>“A visão de ouro”</b>	- Reflexão escrita (num tempo futuro), sobre o que aconteceu numa margem	- Apropriação; - Reflexão; - Comunicação;	- Proporcionar processos de criação/reflexão conscientes; - Conectar com a aprendizagem;	- Percepção;

<sup>1</sup> Tradução da autora.

	temporal passada ficticiamente;	- Criação;		
<b>“Querido(a) Eu”</b>	- Reflexão escrita (num tempo futuro), com uma mensagem para si próprio sobre o percurso que vai ser realizado;	- Apropriação; - Reflexão; - Comunicação; - Criação;	- Proporcionar processos de criação/reflexão conscientes; - Conectar com a aprendizagem;	- Percepção;
<b>“Surpresa escondida no bolso”</b>	- É solicitado ao aluno que coloque um objeto no bolso; - É pedido ao aluno que relacione o objeto com uma melhoria a ser implementada na performance durante o ensaio;	- Apropriação; - Reflexão;	- Proporcionar processos de reflexão conscientes; - Conectar com a aprendizagem;	- Percepção;
<b>“Por favor usem o vosso telemóvel no ensaio hoje”</b>	- Utilização de dispositivos móveis para pesquisa de tradução de texto de obra; - Troca de mensagens por dispositivos móveis sobre partes do texto;	- Novas tecnologias; - Interpretação; - Apropriação;	- Ampliar o conhecimento de repertório; - Integrar novas tecnologias; - Conectar com a aprendizagem.	- Razão;
<b>“Crise de Identidade”</b>	- Leitura vertical dos naipes; - Quando os naipes cantam oitavas ou uníssonos em simultâneo levantam a mão;	- Leitura;	- Promover a resolução de problemas; - Conectar com a aprendizagem.	- Intuição; - Percepção;
<b>“Luz verde e vermelha”</b>	- Dois cartões (vermelho e verde): no cartão verde cantam, no cartão vermelho cantam interiormente;	- Sensorial;	- Promover a resolução de problemas; - Conectar com a aprendizagem.	- Intuição; - Percepção;
<b>“Passagem proibida”</b>	- Ouvir interiormente uma passagem da obra;	- Sensorial;	- Promover a resolução de problemas; - Conectar com a aprendizagem;	- Intuição;
<b>“Como é a minha vida”</b>	- Informações sobre a vida de um compositor;	- Apropriação; - Interpretação;	- Abordar a história da música; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;
<b>“Atuar no Coro”</b>	- Nos lugares dos coralistas consta um papel com indicações de alguns erros musicais que devem fazer no ensaio;	- Técnicas de direção coral;	- Promover a resolução de problemas; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;
<b>“Gang do solfejo”</b>	- Improvisação orientada dividida em grupos (ganges);	- Improvisação; - Criação;	- Possibilitar processos de experimentação e criação artística; - Conectar com a aprendizagem;	- Razão;

Após a descrição detalhada destas estratégias cuja riqueza imaginativa transborda em cada detalhe que é descrito, Paul (2020, p.129-130) aborda a questão do inesperado como uma quebra na rotina. Quando um estímulo é percebido como proveitoso, útil ou desafiante, é libertada

adrenalina, um poderoso neurotransmissor que funciona como um fixador de memória atuando também o próprio cérebro para prestar atenção a elementos novos (Paul, 2020, p.130), podendo a imaginação ser utilizada de forma a criar essa “novidade” na prática pedagógica.

A introdução desses elementos inesperados é um convite à espontaneidade dos alunos no Coro, e são intercalados com exercícios e metodologias mais convencionais de ensaio. A maior limitação é a imaginação individual do sujeito (professor), no que diz respeito à criação de novos exercícios e tarefas para os alunos.

Este axioma do papel do professor acarreta-lhe uma enorme responsabilização pelo percurso dos alunos, uma vez que lhes pode expandir as experiências e a sua imaginação, através da orientação das suas aulas. Este é um compromisso muito forte da arte do ensino em que o professor, no contexto do desenvolvimento musical, não levando todos os alunos a atingir um nível de excelência técnica ou virtuosística no momento presente ou futuro, seguramente inspirará todos sem exceção, se os guiar pela imaginação (no presente e para o futuro).

É possível também verificar a variedade de estratégias identificadas na Tabela 1 (p.10), que se inserem não só em momentos diversificados de um ensaio, como também preenchem diferentes aspetos substanciais da imaginação. Não é a própria estratégia em si que transporta a imaginação, mas sim a forma como é aplicada, apresentada, desenvolvida, repetida e reinventada. Os materiais não fazem a estratégia, nem a estratégia faz o sucesso da mesma. É a sua aplicação que pode ser diferenciadora e, é essa distinção que produz novas experiências. É a forma como se frui e se partilha esse conhecimento através de uma comunicação imaginativa multissensorial, interativa e afetiva, vigorosa.

Transparece na leitura do texto de Paul (2020, pp.201-208) esse cuidado e essa atenção (ou direi, *amor*, ou “querer bem” como refere Freire, 2002, p.138) aos alunos, para os alunos e com os alunos. Além da relevância e pertinência das estratégias referidas, o nível de detalhe começa na atribuição de um nome para cada estratégia, que gera também um fator surpresa e uma expectativa nos alunos. No fundo, trata-se do suspense de ativar o fascínio, despertar a expectativa do processo de ensino-aprendizagem. Em simultâneo, mostrar subliminarmente que se conhece todo o caminho que está a ser feito, que há um controlo e metodologia do processo ao mesmo tempo que coexiste uma liberdade em que se promove uma autonomia cooperativa. Nestas estratégias o jogo é utilizado como um estímulo do processo de aprendizagem possibilitando ao jogador um “comportamento lúdico” (Gadamer, 1999, p.181), potenciador da aprendizagem.

De igual modo sobressai também nas estratégias apontadas por Paul (2020, p.117-137) a dedicação e o amor que persevera no propósito da imaginação no ensino, não pela imaginação em si, mas pela feracidade da educação em despoletar o conhecimento e as artes pela imaginação através de valores humanos aos alunos (Jorgensen, 2020, pp.26-32).

De salientar ainda que interatuam outros elementos no desenrolar da prática pedagógica igualmente influentes: alegria, esperança, compromisso, tolerância, respeito, humildade, domínio técnico, elevada formação científica, seriedade docente, ética, querer bem (ao aluno) (Freire, 2002, pp.138-143). A agregação entre alegria, afetividade, rigor e seriedade docente são apontados por Freire (2002, p.139) de uma forma notável:

“A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (p.139)

Esta procura assente na imaginação, com afetividade e alegria em ensinar e aprender a partir do qual tudo deriva, permite promover nos alunos:

- a) experiências ricas e diversificadas;
- b) experiências que envolvem reflexão, experimentação, criação;
- c) experiências que canalizam emoção, percepção;
- d) experiências distintas e imbuídas de significado;

De uma forma consciente e intencional, a imaginação é promotora de uma aprendizagem profundamente enriquecedora para ambas as partes, professor e alunos, em constante mutação. De que forma pode ser então desenvolvida metodicamente? Em primeira instância, tal como referido por Paul (2020, p.116), é crucial dedicar o espaço e tempo necessário para refletir em cada abordagem de cada peça ou exercício (musical). Mais do que isso, não se trata de dar a conhecer elementos isolados, mas sim tornar coerente e indivisa esta interatividade emancipatória do desenvolvimento musical pela imaginação. Por outro lado, é importante salvaguardar que não existe uma “fórmula” estereotipada, sendo fundamentalmente um estado de pensamento na ação de *devoir*, em que, tendo por base a imaginação, o processo de adequação na comunicação imaginativa surgirá também de forma espontânea na prática pedagógica (reflexiva de experiência

e formação científica). Não se trata de realizar uma determinada estratégia, mas sim de compreender o âmago da imaginação ligada ao desenvolvimento musical possibilitando experiências musicais diversificadas, neste caso aplicadas no Coro, e os benefícios das mesmas.

É no âmbito da imaginação, cercada por todos os elementos referidos anteriormente, que se pretende fazer o cruzamento da mesma no domínio da experimentação e criação artística presente nas Aprendizagens Essenciais de Música. Porque no caminho da imaginação no desenvolvimento musical, é incontornável ser música e arte, ou seja, criar artisticamente.

### **2.3 | As Aprendizagens Essenciais de Música**

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, mais especificamente a Portaria n.º 223 -A/2018, de 3 de agosto, faz a homologação das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical e de Música das áreas da Música (e da Dança) dos cursos artísticos especializados do ensino básico. As Portarias n.º 229 -A/2018, de 14 de agosto, e 232 -A/2018, de 20 de agosto, fazem a homologação das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário. A matriz curricular base<sup>2</sup> encontra-se especificada nos anexos IV e V (no âmbito do ensino básico) e no anexo VII (no âmbito do ensino secundário) do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

As Aprendizagens Essenciais dos cursos artísticos guiam as metas curriculares e balizam as componentes do currículo a adquirir pelos alunos em cada ano de escolaridade. Desta forma, são um referencial de base de cada disciplina com indicações de ações estratégicas de ensino, e sugestões para a avaliação de aprendizagens (formativa e sumativa), tendo em consideração o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. É expressivo o valor deste documento que reúne inúmeras e importantes informações pedagógicas no âmbito desta investigação.

As Aprendizagens Essenciais de Música foram delineadas para as disciplinas de FM (da área de Música) e Música (da área de dança) devido à continuidade destas componentes de formação científica nas respetivas áreas, o que implicou uma articulação vertical nestas disciplinas desde o ensino básico até ao secundário.

A aplicação referencial base destas aprendizagens no âmbito da Formação Musical constitui um fio condutor para as restantes disciplinas da área de Música (nomeadamente a disciplina de Classe de Conjunto: Coro), contextualizando o desenvolvimento curricular dos alunos em cada ciclo de estudos. Esta indicação está presente na nota introdutória das Aprendizagens Essenciais dos referidos documentos, valorizando assim a ligação intrínseca às restantes disciplinas (quer de Classe de Conjunto, quer de instrumento, do curso básico e secundário de música).

Pretende-se que o desenvolvimento individual de cada aluno e desenvolvimento do trabalho de conjunto, nomeadamente no que confere à aquisição de ferramentas que promovam uma maior autonomia do mesmo, sejam elementos que se complementem, em vez de áreas

---

2 ««Matrizes curriculares -base», o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos;» (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 3º, alínea H).

desconectadas. Esta visão globalizante dos saberes apenas é possibilitada através de um eixo curricular de competências comuns intercetadas nas diversas disciplinas.

Existe também a referência nas ações estratégicas sugeridas da utilização de obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto, trazendo novamente esta interligação artística, mais do que disciplinar.

É neste âmbito das Aprendizagens Essenciais que está inserido o domínio da experimentação e criação artística.

### 2.3.1 A experimentação e criação artística

As Aprendizagens Essenciais de Formação Musical do Ensino Básico e Secundário estão organizadas em três domínios ou organizadores em todos os ciclos. Em virtude do presente projeto de intervenção pedagógica ocorrer do 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, considerou-se também para esta análise, os domínios das Aprendizagens Essenciais de Música do 1º Ciclo do Ensino Básico (ensino geral), homologadas no Despacho normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Nos restantes ciclos, foram consideradas as Aprendizagens Essenciais de Formação Musical dos cursos artísticos especializados, referidas anteriormente no Despacho normativo nº7415/2020 de 24 de julho de 2020.

Em todos os documentos referidos anteriormente são três os organizadores das Aprendizagens Essenciais, sendo a **criação** um desses organizadores (Tabela 2), no âmbito da Formação Musical dos cursos artísticos especializados. Nas Aprendizagens Essenciais de Música do 1º ciclo do Ensino Básico (ensino geral) esses domínios consistem em áreas interdependentes e foram designados nesta reformulação curricular por:

- 1) Experimentação e criação;
- 2) Interpretação e comunicação;
- 3) Apropriação e reflexão;

Estes organizadores são comuns à educação artística do 1º ciclo por se enquadrarem conceptualmente nesses domínios e, pela transversalidade das áreas de conhecimento artístico.

“Podemos entender educação artística como uma educação global e globalizante, isto é, uma educação que possua uma grande ligação interdisciplinar entre todas as áreas de aprendizagem e não apenas as artísticas, numa convergência de atuações e de propósitos claramente voltada para a verdadeira essência da arte e da educação.” (M. R. Sousa, 2010, p.31).

Nos restantes ciclos abordados (2º ciclo, 3º ciclo e secundário de Formação Musical dos cursos artísticos especializados) os organizadores são mais latos no campo de ação do seu domínio, designando-se por:

- 1) Sensorial;
- 2) Leitura e escrita;
- 3) Criação;

Tabela 2: Organizadores das Aprendizagens Essenciais nos diversos ciclos

<b>Organizadores ou Domínios</b>	
<b>Música: Ensino Básico 1º Ciclo *</b>	<b>FM: Ensino Básico (2º e 3º ciclo) e Secundário**</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimentação e Criação</li> <li>▪ Interpretação e comunicação</li> <li>▪ Apropriação e reflexão</li> </ul> <p>“Experimentação e Criação: Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (tanto no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente, como de criação/composição em tempo real) e composição musical.” (Ministério da Educação, 2018, p.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensorial</li> <li>▪ Leitura e Escrita</li> <li>▪ Criação</li> </ul> <p>“Criação: Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação.” (Ministério da Educação, 2020a, p.2)</p>

\*Ensino Geral

\*\*Cursos artísticos especializados

Relativamente à criação artística em particular, como referido anteriormente, no 1º ciclo do Ensino Básico (ensino geral), esse organizador é denominado por experimentação e criação, uma vez que a criação necessita de uma fase anterior de experiência e aculturação. Apesar desta especificação no organizador do 1º ciclo, constata-se que a experimentação continua presente na descrição dos restantes ciclos, no domínio da criação. De salientar que os organizadores não são estanques no contexto das aprendizagens, mas sim em constante e permanente interseção, não devendo ser encarados isoladamente. No âmbito do 1º Ciclo, o documento realça especificamente a importância do domínio da experimentação e criação como um pilar imprescindível para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Estas aprendizagens significativas podem estar relacionadas com experiências de fluxo (Csikszentmihalyi, 1999, p.36-40) frequentemente



associadas a atividades em que os alunos não são meros espectadores mas também participantes, neste caso em processos de experimentação e criação artística.

A própria existência de um organizador em todos os ciclos que seja de experimentação e criação reflete por si só a importância deste organizador no processo de aprendizagem dos alunos. Sendo a música uma arte performativa, a criação artística deve fazer parte integrante da formação dos alunos, juntando uma pluralidade de saberes numa crescente complexidade.

Analisando as descrições dos organizadores de experimentação e criação, estes refletem competências de exploração sonora, vocal e instrumental, designadamente em processos de improvisação. Assim sendo, é necessário analisar mais detalhadamente os conhecimentos, capacidades e atitudes de cada um dos ciclos (Tabela 3).

Tabela 3: Aprendizagens Essenciais | Criação: Conhecimentos, capacidades e atitudes

<b>Música: Ensino Básico* 1º ciclo</b>	<b>FM: Ensino Básico** (9ºano)</b>	<b>FM: Ensino Secundário** (12ºano)</b>
<p>“Experimentação e criação: Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.</p> <p>Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.</p> <p>Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas seqüências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.).</p> <p>Criar, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras.”</p> <p>(Ministério da Educação, 2018, p.7)</p>	<p>“Criação: Imitar e improvisar através da voz, ou por percussão corporal, sons em diferentes registos de altura.</p> <p>Improvisar frases melódicas, partindo de diferentes estímulos, melódicos, rítmicos e/ou harmónicos.</p> <p>Criar variações simples de uma frase musical.</p> <p>Improvisar frases rítmicas em compasso simples ou composto.</p> <p>Improvisar frases melódicas (...)”</p> <p>(Ministério da Educação, 2020a, p.6)</p>	<p>“Criação: Improvisar frases rítmicas em compasso simples, composto ou misto.</p> <p>Improvisar frases melódicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partindo de um motivo melódico inicial;</li> <li>- sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano;</li> <li>- com um ritmo imposto;</li> <li>- tonais ou modais;”</li> </ul> <p>(Ministério da Educação, 2020b, p.5)</p>

\*Ensino Geral

\*\*Cursos artísticos especializados

Verifica-se assim que nos conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deverá adquirir, nesta base curricular da área da música, se mantém o carácter cumulativo e evolutivo da aprendizagem, sendo sequencial e precedida pelas estruturas de conhecimento adquiridas previamente.

No 1º ciclo verifica-se uma primazia atribuída à experimentação vocal e de fontes sonoras (onde se inclui também o corpo como instrumento), criação espontânea (improvisação) e criação. Na Formação Musical do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, o documento reflete globalmente os mesmos objetivos comportamentais dos alunos, sendo que, evoluem progressivamente no domínio da improvisação. Ou seja, existe um tronco comum na experimentação e criação artística que percorre desde o 2º ciclo ao secundário no âmbito da improvisação (melódica e rítmica). Mas o que é então a experimentação e criação artística?

## **2.4 | A experimentação artística, onde tudo começa.**

A experimentação artística tem implícita uma vivência direcionada para as artes em que se pretende que a criança, num estágio preparatório de desenvolvimento, desperte para uma educação artística de forma a que possa suprir as suas necessidades exploratórias (A. Sousa, 2003a, p.23) e, no caso da música, centralizadas no fenómeno sonoro.

O universo sonoro pelo qual estamos rodeados contém uma imensidão de sons passíveis de serem explorados através da experimentação. São vários os pedagogos que marcaram esta valorização da experimentação (Willems, 1970; Orff; Schafer, 1991; Dalcroze, 1920; Swanwick, 2003; Gordon, 2000), em que é atribuído destaque à descoberta do som.

Para Schafer (1991, pp.284-290), a experimentação sonora partindo de sons produzidos pelo indivíduo independentemente do seu resultado final é de extrema importância, permitindo um envolvimento profundo e visceral com a música.

Por essa razão, para uma abordagem prévia à experimentação artística, serão focados em seguida três projetos portugueses distintos e diversificados ao nível da experimentação artística, de forma a encontrar possíveis pontos de ligação com aspetos estruturais relacionados com a imaginação.

Na escolha dos projetos, de forma a incidir sobre diversos modelos de experimentação, optou-se por separá-los em três tipos de experimentação passíveis de terem alguma aplicabilidade em Coro: experimentação sonora, experimentação instrumental, experimentação pedagógica-multidisciplinar. Em seguida, serão descritos individualmente.

#### 2.4.1 Experimentação sonora

*Paisagem Sonora: Pensamentos Polisfónicos (Filipe Lopes e Paulo Maria Rodrigues)*

Mais do que um projeto, *Paisagem Sonora* é uma forma de escutar e de compor. As criações artísticas descritas neste contexto de composição e criação a partir de paisagens sonoras e implementadas em iniciativas do Projeto *Opus Tutti* da Companhia de Música Teatral, conferem uma importância singular à escuta como parte crucial do processo de experimentação e “audição plena” (Lopes & Rodrigues, 2016, p. 153).

Este contexto de audição plena ou atenção auditiva (Schafer, 1991, pp.288-290) não se limita à escuta (auditiva), tratando-se de processos multissensoriais mais complexos (na sua simplicidade e foco) em que escutar implica que todo o som, movimento e/ou gesto, constituam um discurso que possa ser ouvido com os diversos sentidos (Lopes & Rodrigues, 2016, pp.152-153).

Cruza-se assim o paralelismo entre os conceitos de atenção plena e de audição plena. A atenção plena mais do que uma ação é uma forma de estar, uma prática contínua de sentidos despertados para toda a fruição do momento (Williams & Penman, 2011, p.70). O ato de escutar, por sua vez, com total foco mental no que se está a ouvir é realmente um conceito que nos transporta de imediato para o processo de que é feito, a minúcia e a importância da audição de todo e qualquer som que nos circunda (Boal-Palheiros, 2003, pp.5-9), numa prática contínua da forma de ouvir: a audição plena. Também em 2003, A. Sousa refere isso mesmo: “A atenção (auditiva) é uma capacidade psíquica consciente em que há uma inibição perceptiva dos estímulos circundantes para, com a força da vontade, intensificar a eficiência da apreensão sobre um determinado sector.” (p. 73).

Surge assim, despoletada pela atenção auditiva, a experimentação a partir da utilização de paisagens sonoras em processos de criação e interpretação, em particular com recursos sonoros multissensoriais não convencionais. Esta utilização de recursos de uma origem tão simples, mas novamente tão complexa, tem repercussões de proximidade com a criação artística que a compõe. Desta forma, elementos artísticos diversificados são utilizados como potenciadores de expressividade, criando discursos musicais mais abrangentes e reais, em que se afinam<sup>3</sup> e se aguçam todos os sentidos, procurando múltiplas e contínuas experiências de fluxo

---

<sup>3</sup> *Afinar*: verbo amplamente utilizado no contexto dos projetos artísticos desenvolvidos pela Companhia de Música Teatral.

(Csikszentmihalyi, 1999, pp.95-96). Não se trata no entanto de uma rutura com processos formativos clássicos, mas sim de uma expansão do processo de experimentação e criação (Lopes & Rodrigues, 2016, p.156). Ou seja, o objetivo é ampliar os processos, e não cessar os anteriores.

#### 2.4.2 Experimentação pedagógica multidisciplinar

*10x10 Ensaios entre Arte e Educação - Interrupções e (re)invenções - Interromper automatismos e (re)inventar (tecnologias de) a educação escolar (Gomes, E., Pires, A. L., Gonçalves, T.)*

Neste projeto de experimentação multidisciplinar artística e pedagógica direcionado para a formação de professores, pretende-se cruzar novas práticas e linguagens artísticas com base em investigação prévia e estruturada. Foram identificados três pontos essenciais nas estratégias pedagógicas que foram desenvolvidas:

1. O corpo, o movimento e o espaço;
2. As novas tecnologias;
3. Experiências de auto-produção;

Relativamente ao **corpo, movimento e espaço** foi referida a corporização na prática pedagógica e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento. A utilização do corpo como ferramenta pedagógica possibilita novas abordagens pedagógicas (Gomes et al., 2017, pp.80-82) assim como a relação da utilização do espaço e da sua expansão para fora dos limites de uma sala de aula. O corpo apresenta-se assim como um elemento expressivo e um instrumento para a apreensão de domínios através da corporização dos mesmos, atribuindo-lhes um maior significado (Gomes et al., 2017, p.81).

No que diz respeito às **novas tecnologias**, a sua utilização faz parte do dia-a-dia dos alunos, encontrando o seu lugar na sua relação com o mundo. A utilização de telemóveis na escola tem sido vista com dificuldades na integração desta nova realidade, não obstante, neste projeto, foram apresentadas estratégias pedagógicas com utilização de telemóveis para promover a comunicação, partilha e trabalho colaborativo entre os alunos. Este recurso às novas tecnologias consiste na abertura a aprendizagens formais e informais, numa expansão do espaço escolar e de partilha de conhecimentos (Gomes et al., 2017, pp.85-97).

No âmbito das **experiências de autoprodução** foram realizadas autobiografias pelos alunos para valorização de si próprio. A consciência do *Eu* é referida como a transformação pessoal e a autoformação, cultivando uma consciência reflexiva (Gomes et al., 2017, pp.88-89; Paul, 2020, pp.128-129).

A multidisciplinaridade confere a este projeto um cruzamento artístico em que, partindo do emparelhamento de artes e/ou áreas de conhecimento, se constroem novos processos pedagógicos e novos modelos de ensino-aprendizagem. Também revela a ponte entre a visão globalizante de saberes que abraçam diferentes áreas, vista como uma contribuição enriquecedora para todas as áreas disciplinares do currículo genérico e artístico.

#### 2.4.3 Experimentação instrumental

*Isto é uma cocriação!: antimanual de educação artística na infância. “Grupo 23: silêncio!” (Ana Sofia Sequeira e Rute Prates)*

Neste projeto as autoras abrem a porta ao sentido da atenção plena e a todos os detalhes e elementos que são inerentes ao som. Relativamente à experiência desenvolvida pelas autoras no contexto do *Grupo 23: silêncio!* foi iniciado o trabalho com experimentação instrumental diversificada e exploração de abordagens técnicas não convencionais. Este exercício é descrito pelas autoras como uma experiência libertadora por oposição a processos mais formais de aprendizagem (Sequeira & Prates, 2016, pp.66-69) revelando também a satisfação de necessidades dos alunos assim como o desenvolvimento de inúmeras capacidades.

As autoras pretendem criar uma ligação intrínseca ao som e à ligação física com o instrumento, na medida em que o som produzido é o som procurado, em processos de construção conscientes, expressivos e técnicos. Este tipo de processos leva também a uma ligação mais harmoniosa com o silêncio como parte do processo de criação.

São três as etapas referidas no desenvolvimento deste processo:

1. Imagino (estruturação, experimentação, criação);
2. Toco (execução, transformação e reinvenção);
3. Lembro-me (memória, improvisação, composição);

O processo de construção da obra é referido como mais importante que o próprio conteúdo musical, em que as autoras se descrevem como facilitadoras do processo de criação. É

muito pertinente esta posição em que se as autoras se colocam, facilitando e encaminhando processos, e não o de responsabilização do ensino-aprendizagem dos mesmos. Denota-se aqui, uma vez mais, a experimentação e a criação individual e de grupo como um objetivo extremamente definido e revestido de múltiplos sentidos, assim como uma força motivacional relacionada com as próprias necessidades dos alunos.

#### 2.4.4 Reflexão sobre os diferentes projetos de experimentação abordados

Após a descrição destes três projetos distintos de experimentação artística são vários os pontos focais entre todos. A diversidade de partilhas que os constituem e de experiências multissensoriais possibilita uma análise e reflexão mais ampla no âmbito da experimentação como ponto de partida para a fase seguinte: a criação artística.

Em seguida será apresentado um cruzamento entre os conceitos chave abordados em cada um dos referidos projetos, com os aspetos estruturais da definição de imaginação de Reichling (1996, p. 282). Esta ligação é útil na medida em que permite relacionar entre si os projetos descritos com os domínios da imaginação abordados previamente.

Tabela 4: Relação entre os projetos de experimentação analisados e os parâmetros da imaginação

<b>Projeto de experimentação</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Parâmetros da imaginação (Reichling, 1996)</b>
Experimentação Sonora	Processos e recursos sonoros e artísticos multissensoriais	Percepção
	Audição plena	Percepção
Experimentação Pedagógica Multidisciplinar	Corpo como ferramenta pedagógica	Percepção
	Espaço	Percepção
	Novas tecnologias	Razão
	Experiências de autoprodução	Emoção
Experimentação Instrumental	Processos de criação conscientes	Emoção
	Memória	Intuição
	Reinvenção	Intuição
	Composição	Razão
	Improvisação	Razão

A incorporação destas palavras-chave dos projetos de experimentação resultou num processo simples de atribuição aos aspetos estruturais apontados por Reichling (1996, p.282). E, apesar de carecerem de maior profundidade na relação atribuída, a ideia prévia é a de que a imaginação está na raiz dos processos encontrados. Conduzida pela imaginação, a experimentação direciona para a assimilação de sensações e de emoções, através da incorporação e agregação das experiências vividas, afinando e conduzindo para a criação. É através de

processos idênticos aos expostos que se vão formando as experiências necessárias que conduzirão à criação artística.

O professor ou o orientador com conhecimentos psicopedagógicos e musicais, é o facilitador de processos experimentais e artísticos, tendo o papel de conduzir e estimular os alunos no seu desenvolvimento musical.

Relativamente à aplicabilidade dos processos de cada um dos projetos ao Coro, globalmente todas as palavras-chave referidos têm aplicabilidade em criações artísticas, existindo inúmeras possibilidades de exploração dos mesmos.

## **2.5 | A criação artística, onde tudo acontece**

Escrever a palavra *criação* não é escrever apenas uma palavra, é respirar profundamente e sentir o peso de cada letra. Apesar de serem inúmeras as palavras que transportam consigo toda uma estrutura e um centro agregador onde é possível ler tantas outras no seu âmago, falar em “criação” no âmbito de componentes artísticas é abranger diversos conjuntos simultaneamente complexos na sua simplicidade natural do ato de criar. “Uma das chaves da criação, ou da recriação, é o amor pela música e o desejo intenso de a realizar” (Willems, 1970, p.185). É este amor, esta pulsão criadora com “modelos de formação que valorizem a transversalidade e a interdisciplinaridade” (Rodrigues et al., 2018, pp.38-39), que é geradora da criação artística e em que é fundamental que esta vivência, que atravessa várias etapas, seja introduzida desde muito cedo, como descreve Ferreira:

“Tudo começa na familiarização precoce com as linguagens artísticas, na sua aprendizagem lúdica e no seu exercício recorrente. O domínio das expressões artísticas – a aquisição e desenvolvimento das suas linguagens e a sua medição concreta por meio de um corpo progressivamente mais habilitado – é condição de uma liberdade plena.” (2016, p.281)

O domínio das linguagens artísticas favorece a criação ou a recriação contínua do que já foi criado ou daquilo que ainda será, valoriza as vivências, as sensações e as emoções, na procura da meta artística em que “criamos sobre ideias que existem, construindo-as para que potenciem a nossa habilidade de descoberta de respostas às questões que nos interessam” (Vigotsky, 2012, p.9). Surge novamente este processo de experiências que foi interiorizado previamente num sistema cumulativo de vivências integradas que atuam sobre os processos e agentes seguintes.

O ato ou o efeito de criar provoca expressão e libertação: “Criar não acontece em abstracto ou a partir do nada, é sempre um acto de transformação” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.138). Pode ser simples ou complexo: “O acto da criação pode ser relativamente simples; muitas vezes, pelo contrário, ele é muito complexo e desafia a análise; ele impõe-se.” (Willems, 1970, p.182), mas acima de tudo ele tem este poder de ser imperativo.

A criação envolve assim uma ação libertadora mas acima de tudo transformadora “onde é possível todos sermos artistas, poetas e loucos.” (Rodrigues et al., 2018, p.39). É esta ação fruto da valorização dos processos de criação e de desenvolvimento das suas competências musicais que envolve os alunos intrinsecamente (London, 1984, pp.50-51; Ruiz & Vieira, 2017, p.6) onde “não é o resultado visível que importa, mas sim a possibilidade de criar e, portanto, de beber nas fontes vivas da natureza humana.” (Willems, 1970, p.181), de ser transformado. Envolver os alunos na construção da sua identidade musical permitir-lhes-á esta vivência não só performativa mas também criadora e transformadora como descrevem Ruiz & Vieira (2017):

“Ao tomar consciência das suas competências performativas, a criança adquire e desenvolve um sentido ativo, detalhado e funcional: uma identidade na música, enquanto agente, intérprete, criador, ou seja, músico. Em paralelo, o reconhecimento do significado e valor da sua ação musical (através das apresentações públicas, por exemplo) consolida um valor existencial alargado: o da música na identidade, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global do indivíduo (...)” (p.6)

A identidade musical surge através de experiências musicais diversificadas que devem ser promovidas indo ao encontro das necessidades de cada indivíduo (Welch, 2005, pp.117-118) no seu desenvolvimento musical e do canto. Estas experiências musicais encontram lugar na educação artística que apelando à improvisação, experimentação e criação artística, culminam em experiências musicais significativas e gratificantes, e produzem envolvimento e desenvolvimento musical. É fundamental nesse desenvolvimento musical e artístico existirem momentos dedicados à experimentação e à criação, onde é possível não somente imitar, mas também *ser, intervir, fazer* e *transformar* como é referido por Gordon:

“Essencialmente, a educação formal consiste em educar as crianças a cantar pedindo-lhes que repitam os sons que o professor, ou outras pessoas, produzem. Imagine-se, porém, o resultado que se obteria na aprendizagem de uma língua se se pedisse às crianças que falassem só em grupo, repetindo o que o professor tivesse dito. Aprenderiam apenas a imitar o que os outros à sua volta estavam a dizer e, assim, não atribuiriam sentido ao que tinham dito.” (2000, p.12)



É nesta condição da criação artística que tudo acontece. Onde finalmente todas as aprendizagens e experiências podem ser colocadas em ação, a ação que ela própria é. Desta forma, sendo a imaginação um núcleo central da criação artística (Copland, 1952, p.7), pretende-se direcioná-la de forma a identificar um processo mais consciente que possa ser introduzido nas aulas de Coro, tendo em consideração que “a imaginação é um pré-requisito essencial para cantar” (Hemsley, 1998, p.111). Assim sendo, serão elencadas algumas das componentes artísticas que interagem nos processos relacionados com a experimentação e criação artística em Coro.

### 2.5.1 Som, improviso, composição.

Uma das formas apontadas para a criação no âmbito da música é a improvisação, referida como uma capacidade humana fundamental (MacDonald & Wilson, 2020, p.99). Não minimizando o seu valor, a improvisação consiste numa “composição instantânea” (Paul Wachs, citado em Willems, 1970, p.184), numa criação contínua (Schafer, 1991, pp.51-58), numa criatividade espontânea (Almeida, 2010, p.58; MacDonald & Wilson, 2020, p.105) criada através da imaginação e das emoções (P. Harris, 2008, p.42) onde “reina a confiança” (Esteves da Silva, 2016, p.122).

“(…) seria normal cada músico estar em condições de compor, como de resto de improvisar, que mais não seja, modestamente. Não é o resultado visível que importa, mas a sim a possibilidade de criar e, portanto, de poder beber nas fontes vivas da natureza humana.” (Willems, 1970, p.181)

Apesar de ser “um processo social criativo e acessível, único e espontâneo” (MacDonald & Wilson, 2020, p. 99), nem sempre a improvisação surge de imediato em contextos formais, apesar da sua naturalidade e acessibilidade. Desta forma, o papel do professor é muito importante para criar um ambiente sem bloqueios em que não exista medo de falhar e onde diferentes respostas podem constituir soluções diversificadas.

“A improvisação autêntica bebe, de forma muitas vezes inconsciente, nas fontes vivas da música. Daí a sua espontaneidade e os seus achados inesperados, brotando do primeiro impulso, e que constituem o seu encanto. Entenda-se, esta improvisação deve poder beneficiar de certas tolerâncias do ponto de vista da perfeição técnica, a fim de deixar ao impulso natural o seu máximo de eficácia.” (Willems, 1970, p.184)

Abrem-se novos caminhos uma vez que a improvisação também é estar preparado para “fazer frente às surpresas” (Esteves da Silva, 2016, p.122). Este ato de criação espontâneo, profundamente social e não premeditado, deriva também dos objetivos a que se propõem a própria improvisação.

A improvisação pode estar presente em diversas etapas formais e informais, e não somente quando se improvisa conceptualmente, quer exista ou não experiência musical prévia. Permite também ao professor, desenvolver com os alunos competências musicais básicas envolvidas em processos de experimentação e criação (quer sejam vocais, sonoros, corporais ou instrumentais), construindo e transformando estruturas, ciclos, frases ou outros elementos que sejam considerados pertinentes, de autoexpressão, e que percorrem até ao pensamento crítico.

“A acessibilidade de uma prática artística que oferece um envolvimento criativo em qualquer nível de virtuosismo pode ter um efeito transformador na educação musical e nas formas como nos sentimos ao criarmos música na nossa vida quotidiana. A localização de uma capacidade de agir criativa com um grupo em vez de um indivíduo exige uma nova psicologia e musicologia da improvisação.” (MacDonald & Wilson, 2020, pp. 112-113).

A sua aplicabilidade em aulas de grupo, partindo de processos colaborativos, permite produzir interações musicais e sociais que se assemelham a uma conversa (MacDonald & Wilson, 2020, pp.104-105), devendo a improvisação ser valorizada e estimulada em práticas musicais de conjunto. Esse tipo de comunicação, que extrapola a comunicação meramente musical, permite uma conexão geradora de um “sentido de colaboração artística comunicativa” (MacDonald & Wilson, 2020, p.114), fruto da criação social e sentido de pertença. Se por um lado existe a ambiguidade na atribuição de um único significado numa criação musical espontânea, por outro, surge uma disposição maior para associar emoções em que as convergências se dissipam, na existência da interação própria, num processo colaborativo, numa ação conjunta (MacDonald & Wilson, 2020, pp.104-105; Rodrigues & Rodrigues, 2014, pp.236-238).

### 2.5.2 Palavra, escrita, história

A música, enquanto língua humana, e a palavra, enquanto música, contêm uma natureza similar (Rodrigues, 2003, p.39). É este caminho feito de palavras (e de sons) que detêm uma estrutura muito forte na grande maioria das obras corais, pela sua implicação direta na interpretação das mesmas (Leck, 2009, pp.118-119; Hemsley, 1998, pp.111-114). O significado e a mensagem que é conduzida no texto musical, tem a função de proporcionar uma melhor comunicação musical entre intérpretes e ouvintes.

A palavra, a arte da escrita e o aguçar da curiosidade que despoletam, permitem estruturar e transmitir informação, recriando-se infinitas possibilidades em contextos diversificados: “A arte de escrever é por excelência a recriação de contextos e resulta do desenvolvimento de uma capacidade que, embora não seja totalmente exclusiva da espécie humana, foi nela que ganhou maior desenvolvimento.” (Caldas, 2017, p.36). Esta recriação de diferentes contextos abre também a possibilidade de múltiplas interpretações de um mesmo texto. Outra coisa não seria de esperar uma vez que as histórias guiam na compreensão do mundo, de comportamentos e valores humanos, do outro, na medida em que geram emoção e promovem a construção da consciência individual.

A sua importância engloba uma vastidão de domínios que perduram ao longo de toda a vida como um elemento que estimula a imaginação: “As histórias são um campo de exercício da imaginação e uma forma de perceber o mundo.” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.243). O professor tem assim ao seu dispor a utilização da palavra como ferramenta que permite gerar curiosidade, motivação, emoções, sensações, compreensão, na comunicação que estabelece com os alunos. O discurso da palavra consiste num discurso musical em que se improvisa a cada segundo que passa, contudo, não se deve descurar a importância do silêncio na comunicação e compreensão: “As palavras podem mudar a maneira como ouvimos o Mundo. O silêncio também”. (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.199). No âmbito da criação artística, o lugar das histórias e da palavra é também o lugar da música: “Ensinam-nos quem somos, como grupo e indivíduos. São parábolas, história, consciência, guia, transmissão de valores, e puro divertimento. São música, pois lidam com ritmo, pulsação, agógica, motivos, tensão.” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.240).

### 2.5.3 Corpo, movimento, dança.

O desenvolvimento da consciência de si (ou do *Eu*), “sinónima de consciência do corpo e da acção” (Fonseca, 2011, p.17), surge como uma enorme necessidade de ligação daquilo que pode ser produzido e exprimido naturalmente com o próprio corpo (em todos os seus aspetos). Essa consciência de si surge pela consciência do mundo, e vice-versa (Merleau-Ponty, 1999, pp.318-319), com base na experiência permanente e antecedida pela percepção (Peres, 2018, p.1), com vista à construção do conhecimento. A dança surge assim como uma ação cognitiva do corpo, para o processo de desenvolvimento humano, repleta de valores e princípios.

“Contar com o corpo” (Padovan, 2016, p. 15) permite exprimir situações provenientes da imaginação ou de experiências prévias, tal como permite também reconectar o corpo como um instrumento em que o “ritmo musical emerge do movimento corporal” (Ron Malanga, citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.210). Assim, “a dança (educacional) surge como forma de expressão e de criação de movimento” (A. Sousa, 2003b, p.114), onde se desenvolve a percepção e o domínio global do corpo através de movimentos naturais com características expressivas, de forma espontânea e livre de forma a entender o corpo e o movimento. A abordagem ao movimento deve ser instigada, de forma a que os alunos se expressem através do movimento, sem imposição do mesmo, envolvidos na construção do conhecimento do seu corpo (Rengel et al., 2017, pp.14-17), caso contrário, o desenvolvimento musical pode ficar comprometido, como refere Gordon:

“(…) se as crianças pequenas não forem estimuladas a movimentarem-se flexível e continuamente numa forma livre e fluida, não aprenderão a entoar padrões rítmicos com flexibilidade e fraseado, e poderão até nunca vir a desenvolver qualquer vocabulário de entoação. Talvez porque o corpo conheça antes que o cérebro entenda, as crianças, ainda em idade muito precoce, começam a reagir naturalmente ao ritmo com movimentos flexíveis e fluindo contínua e livremente.” (2000, p.10).

Rudolf Laban estudou minuciosamente a arte do movimento, investigando, interpretando, descrevendo todo o tipo de movimento humano, promovendo uma “educação por meio do movimento” (Rengel et al., 2017, p.18), classificando os elementos do movimento por: fluência, espaço, peso e tempo, os quais interagem entre si e estão presentes em qualquer movimento. Partindo de propostas de movimento lúdico-expressivo, promove-se o desenvolvimento integral do ser humano sendo este um “efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno” (Laban, 1990, p.18). Ou seja, trata-se de unificar o exterior com o interior, partindo de experiências prévias, de emoções e memórias, culminando no movimento e expressão corporal.

“Se o espaço corporal e o espaço exterior formam um sistema prático, o primeiro sendo o fundo sobre o qual pode destacar-se ou o vazio diante do qual o objeto pode aparecer como meta da nossa ação, é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, e a análise do movimento próprio deve levar-nos a compreendê-la melhor.” (Merleau-Ponty, 1999, p.149)

Neste tipo de propostas que relacionam o exterior com o interior, ligadas com o corpo e com o movimento, podem ser explorados diversos elementos que favorecem o desenvolvimento de competências musicais, numa perspectiva transdisciplinar.

#### 2.5.4 Teatro, espaço, drama

No âmbito da expressão dramática educacional, amplamente investigada por psicólogos como Piaget, Brunner, Erikson ou Vigotsky, a utilização do jogo dramático e de jogos de faz-de-conta, desenvolvem as capacidades intelectuais, a individualidade, a relação social, desenvolvimento psicológico ou o pensamento abstrato (Vigotsky, 2012, pp.115-120), em suma, permitem a transformação interior indissociável de outras formas de expressão. O jogo dramático e lúdico, distingue-se contudo de uma representação teatral na medida em que não tem pretensão de se dirigir a um público (A. Sousa, 2003b, p.18), agindo na forma de atividade livre, natural e espontânea no *ser* e no *fazer*: “Drama é «ser» e «fazer». É parte das nossas vidas, actua de uma maneira ou de outra de tempos a tempos. Em crianças pequenas, é o jogo de imaginação.” (Morgan, 1968, citado em A. Sousa, 2003b, p.19).

A capacidade de imaginação e de pensamento individual patente na expressão dramática educacional, partindo de jogos dramáticos improvisados, favorece o desenvolvimento harmonioso da criança em toda a sua ação, suprimindo as suas necessidades lúdicas. Isso sucede na medida em que podem expressar-se livremente através da sua voz, corpo e movimento (A. Sousa, 2003b, pp.33-37), gerando uma conexão e vivência artística multidimensional. O teatro surge assim como uma arte “com muitas outras lá dentro” (Henriques & Letria, 2015, p.1) que favorecem o encontro de emoções e sensações numa mesma ação:

“O teatro é uma casa onde os artistas vivem, onde preparam histórias, músicas e danças que fazem o público viajar para um mundo diferente daquele em que vive, um mundo fabuloso, de onde se sai mais contente, mais inteligente e mais recheado de emoções e sensações.” (Victorino & Barahona, 2008, p.1).

## **2.6 | A imaginação dos sentidos: onde tudo é multissensorial.**

A experimentação e criação artística apresentam-se sob diversas facetas, áreas de ação, metodologias, em que vários elementos interagem entre si. E, ainda que apenas se idealize uma criação num determinado âmbito, será que é possível dissociá-la por completo de outras artes ou de uma multissensorialidade implícita nos processos decorrentes? “Existe uma música já presente no aprender. A melodia da voz do professor, o ritmo de sua fala e de seus gestos são referências constantes ao aluno que aprende com todos os seus sentidos.” (Barba, 2009, p.116). Assim sendo, os processos perceptivos estão implícitos neste processo artístico de aprendizagem multissensorial: “Pela ação, a criança constrói o pensamento; pelos movimentos que realiza, aprende a situar-se no espaço e a aperceber-se do tempo; pelo gesto, expressa emoções e comunica com os outros.” (Abreu et al., 1990, p.79).

Sendo a experimentação e criação artística tão relevantes, contribuindo para atribuir uma maior carga emocional, um fator de motivação que alimenta o gosto pela música e que cria a necessidade de retorno, sem valorização do erro mas integrando-o no processo e focando a atenção para os fenômenos musicais (Sloboda, 1994, pp.20-21), a sua integração estrutural na aprendizagem é muito importante para a sua expressão: “A expressão, na criança, é um processo globalizador das suas próprias vivências.” (Abreu et al., 1990, p.81), levando a um maior envolvimento e desenvolvimento musical.

A abordagem multissensorial também deve ser encarada não como estanque de um único sentido mas sim na sua interação com todos: “Diz-se visualizar por ser uma imagem mas as imagens não são todas visuais. Uma imagem mental pode ser uma frase, ou uma sensação, até um cheiro, uma voz.” (Santos, 2015, p.36). Esta junção de todos os sentidos permite uma experiência completa em que todos os sentidos coabitam harmoniosamente.

Desta forma, a experimentação e criação artística compreende uma junção de diversas dimensões da imaginação e de dimensões sensoriais. Estas dimensões sensoriais necessitam ser incorporadas não só no conhecimento, mas também na prática e no corpo, como reflexos automáticos e espontâneos que necessitam de tempo para serem orgânicos até que se traduzam também em memórias de um passado, registos do presente, e sonhos do futuro.

Trata-se de um ciclo que se renova e se repete, em que as experiências acumuladas podem convergir para processos de criação artística, transformando o conhecimento num saber prático e artístico: “Em tempos como o nosso, um professor de música pode aspirar à criação de música

que toque a alma, que tenha impacto no próprio ser e que transcenda as preocupações da vida.” (Jorgensen, 2020, p.23).

Repensar o papel dos sentidos, da experimentação e da criação artística, das vivências na prática pedagógica, da imaginação, permite uma reflexão introspectiva que sustenta esta produção artística multidisciplinar. Mas, na busca do sentido dos sentidos, da imaginação presente na criação artística, reside também a procura maior do desenvolvimento humano em vez da educação com vista a “tornar a humanidade um elemento central do ensino e da aprendizagem da música” (Jorgensen, 2020, p.20).

## **3 | CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

### **3.1 | Instituição de acolhimento**

A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) é uma escola de ensino integrado de música que pretende garantir uma excelente formação académica e musical aos seus alunos. Encontra-se instalada num palacete na Ameixoeira, em Lisboa.

Foi fundada em 1964 pela Embaixatriz Vera Franco Nogueira. Trata-se de uma instituição particular sem fins lucrativos e declarada de interesse público. Tem cerca de 630 alunos distribuídos pelos diferentes ciclos de estudos, desde os três anos de idade até ao 12º ano de escolaridade. A dimensão da AMSC permite um ambiente de grande proximidade e familiaridade entre todos os membros da comunidade escolar e educativa.

Apresenta três grandes fios condutores: a educação para os valores humanos, a educação musical e a educação académica. O Ideário revela a missão da AMSC, em conformidade com os seus fios condutores, que pretende articular os diferentes planos de formação: académica (promovendo um ensino de excelência), musical (promovendo o ensino da música genérico para todos os alunos e especializado para os alunos do ensino vocacional e especializado de música) e uma formação harmoniosa e integral dos seus alunos (na educação para os valores cristãos para os alunos que assim o desejarem).

Os seus objetivos incluem também: o contacto com o mundo cultural e o valor da cultura, a sólida aprendizagem de línguas estrangeiras, a participação em espetáculos diversificados de elevado valor artístico e metodologias pedagógicas inovadoras.



### 3.2 | Caracterização das turmas do contexto de intervenção

O estágio profissional realizou-se nas disciplinas dos grupos de recrutamento M32 (Classes de Conjunto: Coro) e M28 (Formação Musical).

A distribuição deste projeto de investigação-ação decorreu em dez turmas do ensino vocacional (do ensino especializado de música): cinco turmas de Coro e cinco turmas de Formação Musical (doravante indicada por FM).

A distribuição das turmas pelos diferentes ciclos de ensino permitiu uma intervenção mais completa do ponto de vista das diferentes ações estratégicas a desenvolver em cada ciclo e em cada disciplina (Coro e FM), favorecendo uma maior abrangência e coerência de todo o projeto.

Tabela 5: Distribuição das turmas do estágio profissional pelos diferentes ciclos de ensino

	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>	<b>Secundário</b>	<b>Total</b>
<b>Coro</b>	2 turmas	1 turma	1 turma	1 turma	Coro: 5 turmas
<b>FM</b>	1 turma	2 turmas	-	2 turmas	FM: 5 turmas
<b>Total</b>	3 turmas	3 turmas	1 turma	3 turmas	10 turmas

Relativamente às turmas de Coro, devido à pandemia e em virtude dos espaços físicos existentes para a realização das aulas, houve a necessidade de reformulação da constituição do número de alunos das turmas de Coro. As turmas de Coro eram constituídas a partir do 2º Ciclo por ambas as turmas de cada ano de escolaridade (Ex.: 6ºA e B), e na prática a grande maioria dos alunos de ambas as turmas eram alunos efetivos de Coro, sendo que, os alunos podiam integrar mais do que uma Classe de Conjunto. No ano letivo 2020/2021, todos os alunos de instrumento de orquestra, integram obrigatoriamente as orquestras da AMSC, também em moldes diferentes de funcionamento. Pelo mesmo motivo, os alunos não podem ter Coro e Orquestra (apenas uma das opções de classes de conjunto), e as turmas de Coro são mais reduzidas comparativamente a anos letivos anteriores.

Todas as turmas revelam bom aproveitamento, participação e comportamento. Existe muito bom ambiente de sala de aula e de cumplicidade entre alunos e professor.

Optou-se por omitir a identificação das turmas.

Tabela 6: N° de alunos das turmas de intervenção de Coro

<b>Ciclo</b>	<b>Ano da Turma</b>	<b>Sopranos</b>	<b>Altos</b>	<b>Tenores</b>	<b>Baixos</b>	<b>Nº total de alunos</b>
<b>1º ciclo</b>	3º*	-	-	-	-	25
	4º*	-	-	-	-	26
<b>2º ciclo</b>	6º **	5	6	0	0	11
<b>3º ciclo</b>	9º **	3	4	3	4	14
<b>Secundário</b>	10º **	4	5	0	3	12

\*a turma é dividida em dois grupos.

\*\*turmas de Coro de tamanho reduzido devido à pandemia Covid-19.

Relativamente às turmas de Formação Musical, as mesmas já funcionavam com grupos mais pequenos de alunos, pelo que, não sofreram alterações a esse nível no ano letivo 2020/2021. Todas as turmas revelam bom aproveitamento, participação e comportamento. Existe muito bom ambiente de sala de aula e de cumplicidade entre alunos e professora.

Optou-se por omitir a identificação das turmas.

Tabela 7: N° de alunos das turmas de intervenção de FM

<b>Ciclo</b>	<b>Ano da Turma</b>	<b>Nº total de alunos</b>
<b>1º Ciclo</b>	2º	13
<b>2º Ciclo</b>	5º	10
	6º	12
<b>Secundário</b>	10º	11
	12º	8

Após esta contextualização inicial será apresentado em seguida o plano geral de intervenção que foi realizado nas referidas turmas.

## **4 | PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO**

### **4.1 | Questão de Investigação**

A definição da questão de investigação pretende direcionar o propósito desta investigação, focando o domínio em que se insere: como potencializar a imaginação no domínio da experimentação e criação artística em Coro?

De forma a contextualizar e investigar sobre a temática, levantaram-se algumas questões secundárias: O que é a Imaginação?; O que é a experimentação e criação artística?; Qual o âmbito da experimentação e criação artística nas Aprendizagens Essenciais de Música? Através da investigação e da intervenção procurou-se responder a estas questões, partindo dos objetivos pedagógicos descritos em seguida.

### **4.2 | Objetivos pedagógicos**

Tendo em consideração as questões levantadas previamente, a definição de objetivos pedagógicos visa contribuir para um enquadramento da imaginação no desenvolvimento musical e no processo de ensino-aprendizagem através de práticas pedagógicas imaginativas. Procurou-se também a valorização desses processos estratégicos e imaginativos do professor, como um objetivo transversal no processo de ensino-aprendizagem, em particular no domínio da experimentação e criação artística, nas aulas de Coro.

Em seguida encontram-se descritos os objetivos de investigação e de intervenção.

#### Objetivos de investigação:

1. Aferir o papel da imaginação, compreendendo formas de ensinar para a imaginação no desenvolvimento musical dos alunos.
2. Conhecer novas possibilidades de ensino e aprendizagem imaginativos.
3. Analisar as Aprendizagens Essenciais de Música e contextualizar o domínio da experimentação e criação artística transversalmente.
4. Contribuir para diretrizes de intervenção imaginativa no domínio da experimentação e da criação artística em diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

#### Objetivos de intervenção:

1. Refletir criticamente as ideias e práticas pedagógicas de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem imaginativo mais consciente e intencional.
2. Ir ao encontro das necessidades e interesses específicos de cada grupo de aluno, partindo de processos imaginativos relacionados com múltiplos planos sensoriais (contextualização multissensorial a partir dos sentidos).
3. Contribuir para a valorização do desenvolvimento musical através da imaginação no domínio da experimentação e criação artística em Coro

### **4.3 | Metodologia de investigação**

A metodologia utilizada neste projeto foi a de investigação-ação. Esta é a metodologia que mais se aproxima do meio educativo (Latorre, 2003, p.20) na medida em que é uma forma de investigar para a educação (Coutinho, 2009, p.376). Abraçando não só o contexto teórico como também a intervenção, esta metodologia permite uma ação que se transforma, não só pela parte investigativa como também pela aproximação ao contexto em que se insere.

O estágio profissional decorreu no âmbito da intervenção, em que perante uma investigação e observação prévia, foi realizada uma ação munida de reflexão crítica. Esta função catalisadora da investigação-ação permite uma consciência crítica e transformadora da ação, com saberes mais concretos e significativos.

Ao longo do ano letivo procedeu-se à observação sistemática de aulas dos professores cooperantes, nas turmas de intervenção. Simultaneamente decorreu a pesquisa e análise de bibliografia relevante para esta investigação. A prática de ensino supervisionada decorreu no âmbito da ação e consistiu em três fases distintas em cada turma: (1) experimentação, (2) criação e (3) reflexão, consistindo a última fase na reflexão e recolha de dados em grupo de foco. Em cada etapa referida, foram definidas distintas estratégias imaginativas de ensino-aprendizagem em diferentes planos sensoriais. Estes planos sensoriais pretendiam dar o enfoque da importância de elementos sensoriais para a aprendizagem e para a experimentação. Por essa razão, foram definidos planos sensoriais específicos para cada turma de intervenção, onde se pretendia dar um ênfase específico num determinado sentido.

A recolha de dados decorreu de forma progressiva com recurso a grupos de foco (após a intervenção realizada em cada turma), entrevistas a professores e profissionais de diversas áreas artísticas e um inquérito a professores de Coro sobre a temática da imaginação em Coro.

A avaliação desta investigação-ação traduz-se em todo o processo desenvolvido nas diferentes fases do mesmo, demonstrando-se na análise dos resultados, reflexões e desenvolvimento de investigações posteriores.

#### **4.4 | Estratégias e instrumentos de recolha de dados**

No âmbito deste projeto, as estratégias aplicadas decorreram em duas fases que se interligaram. Por um lado, a **investigação** alusiva à imaginação, experimentação e criação artística em Coro, por outro, a **intervenção**, a partir dos diversos elementos de recolha de dados ao longo da intervenção.

No que diz respeito às **estratégias de investigação**, foram desenvolvidas em diversas etapas que se complementaram. O enquadramento teórico relevante para a temática foi desenvolvido ao longo de todo o processo de observação e de intervenção. Paralelamente, foi aplicado um inquérito a professores de Coro (de todo o território nacional) sobre o papel da imaginação no domínio da experimentação e criação artística. O inquérito (disponível no Apêndice) foi aplicado através do *Google Forms* tendo sido recolhidas 95 participações válidas.

Enquanto decorria o prazo de preenchimento do inquérito, iniciou-se a realização de nove entrevistas individuais a diferentes professores e profissionais de diversas áreas artísticas, com o intuito de conhecer processos pedagógicos imaginativos em contexto de grupos, para o desenvolvimento musical e/ou no domínio da experimentação e criação artística.

A seleção dos professores e profissionais para a realização das entrevistas teve como critério o seu exímio mérito artístico, profissional e humano, enquanto professores de diversos ramos de intervenção na sua carreira, com particular foco na área da música. Pretendia-se assim obter diferentes perspetivas sobre a temática da imaginação no desenvolvimento musical e artístico em diferentes contextos de intervenção, assim como em diferentes âmbitos de criação artística. De salientar ainda que se optou por selecionar professores e profissionais que trabalham (ou trabalharam) com alunos do ensino artístico especializado em contexto escolar ou não escolar/informal, nas faixas etárias a que corresponde este contexto de intervenção (6 aos 18 anos / 1º ciclo ao secundário). Em virtude da pandemia as entrevistas foram realizadas *on-line*, na plataforma *Zoom*.

No contexto da intervenção realizada, foram planificadas **estratégias de intervenção** imaginativas no domínio da experimentação e criação artística em Coro e em FM, desenvolvidas na intervenção decorrente nas dez turmas. Estas estratégias de intervenção imaginativas

consistiram na aplicação de diferentes atividades, entre elas: realização de exercícios e jogos, desafios sensoriais, escrita criativa, dramatização, movimento ou utilização de instrumentos musicais (convencionais e não convencionais).

Cada turma teve três aulas de intervenção, pelo que, no total das dez turmas, foram realizadas trinta aulas de intervenção em três etapas: 10 aulas de **experimentação (1)**, 10 aulas de **criação (2)**, 10 aulas de **reflexão (3)**. Foram realizados registos de intervenção descritivos e pormenorizados de todas as aulas lecionadas e idealizadas possibilidades de trabalho posterior no âmbito da experimentação e criação artística em cada turma. Nas aulas de reflexão, foram realizadas entrevistas abertas, sob a forma de grupos de foco, as quais foram analisadas e transcritas integralmente.

#### 4.5 | Modelo das aulas do projeto de intervenção pedagógica

Para a intervenção no âmbito do estágio profissional e dadas as circunstâncias face à pandemia (Covid-19), foram contempladas duas calendarizações de intervenção nas turmas de Coro e de FM. Estes dois planos permitiriam, em caso de necessidade, haver um hiato temporal entre a Calendarização A e a Calendarização B, fundamentalmente se ocorresse E@D (em situação de turma ou professor em isolamento profilático, ou ainda caso o ensino estivesse a decorrer dentro desses moldes na data primeira calendarização definida). Cada turma teve no total três aulas de intervenção, no total de trinta aulas nas dez turmas, das quais, três aulas foram supervisionadas.

##### Calendarização:

- Calendarização A: Ensino Presencial (caso a turma estivesse em E@D na Etapa 1, ou ocorresse outra situação imprevista, passaria para a Calendarização B).
- Calendarização B: Caso a turma se encontrasse em E@D ou por motivos imprevistos que a data da Calendarização A não pudesse ocorrer.

Tabela 8: N° de aulas de intervenção lecionadas por regime em cada turma

<b>Intervenção</b>	<b>Turmas</b>	<b>Regime presencial</b>	<b>Regime E@D</b>
<b>Coro</b>	3°	2	1
	4°	3	0
	6°	3	0
	9°	3	0
	10°	3	0
<b>FM</b>	2°	3	0
	5°	3	0
	6°	3	0
	10°	0	3
	12°	0	3
<b>Total</b>	10	23	7

Na intervenção realizada em cada turma foram contempladas três etapas distintas:

- Etapa 1: Experimentação;
- Etapa 2: Criação;
- Etapa 3: Reflexão (grupo de foco);

Assim sendo, caso a turma se encontrasse em E@D à data da Etapa 1, passaria para as datas da Calendarização B. Se as circunstâncias se encontrassem inalteradas, seriam mantidas as datas da Calendarização B, com o regime adotado pela AMSC (aulas síncronas e assíncronas).

Em seguida é apresentada a calendarização que foi realizada na intervenção das diferentes etapas. Estão assinaladas a verde as datas em que ocorreram as aulas de intervenção (conforme a necessidade de recorrer à calendarização A ou B). Está também incluído nesta planificação o foco sensorial de uma terminada perceção que foi abordada (procurou-se explorar uma perceção em cada turma de Coro e de FM), assim como o repertório específico a desenvolver. Optou-se por omitir a identificação das turmas.

Tabela 9: Planificação global de intervenção nas turmas de Coro

<b>Ano</b>	<b>Calendarização A</b> (DD/MM/AA)	<b>Calendarização B</b> (DD/MM/AA)	<b>Etapas</b>	<b>Desafio sensorial</b>	<b>Repertório específico</b>
<b>3º</b>	24/02/21	10/03/21 – E@D*	1	Olfato	Uma Bruxinha (música e letra: Marco Batista)
	03/03/21	17/03/21	2		
	10/03/21	24/03/21	3		
<b>4º</b>	10/03/21	07/04/21	1	Paladar	Numa casa muito estranha (música: Carlos Garcia, poema: António Mota)
	17/03/21	14/04/21	2		
	24/03/21	21/04/21	3		
<b>6º</b>	08/04/21	22/04/21	1	Tato	À porta do mundo ( <i>1º Texto</i> ) (música e letra: João Afonso Lima e José Moz Carrapa)
	15/04/21	29/04/21	2		
	22/04/21	06/05/21	3		
<b>9º</b>	22/04/21	06/05/21	1	Audição	Tha Thin Tha (música: Lisa Young) (letras de ensaio A, B, D, Coda)
	29/04/21	13/05/21	2		
	06/05/21	20/05/21	3		
<b>10º</b>	07/05/21	21/05/21	1	Visão	Desert Sea ( <i>letras G a J</i> ) (música e letra: Luke Byrne)
	11/05/21	28/05/21	2		
	21/05/21	04/06/21	3		

\*aula síncrona em E@D pela plataforma Zoom;



Tabela 10: Planificação global de intervenção nas turmas de FM

Ano	Calendarização A (DD/MM/AA)	Calendarização B (DD/MM/AA)	Etapa	Desafio Sensorial	Repertório Específico
10 <sup>o</sup>	<del>25/02/21</del>	25/02/21 – E@D*	1	Audição	Baião Destemperado (música: Barbatuques)
	<del>04/03/21</del>	04/03/21 – E@D*	2		
	<del>04/03/21</del>	04/03/21 – E@D*	3		
12 <sup>o</sup>	<del>08/03/21</del>	08/03/21 – E@D*	1	Olfato	Ponta de Areia (música e letra: Fernando Rocha Brant e Milton Nascimento)
	<del>15/03/21</del>	15/03/21 – E@D*	2		
	<del>15/03/21</del>	15/03/21 – E@D*	3		
5 <sup>o</sup>	<del>05/04/21</del>	05/04/21	1	Paladar	Up! Main Theme (música: Michael Giacchino)
	<del>12/04/21</del>	12/04/21	2		
	<del>19/04/21</del>	12/04/21	3		
6 <sup>o</sup>	<del>08/04/21</del>	06/05/21	1	Visão	Tom Waits (música: António Pinho Vargas)
	<del>22/04/21</del>	13/05/21	2		
	<del>22/04/21</del>	13/05/21	3		
2 <sup>o</sup>	<del>23/04/21</del>	20/05/21	1	Tato	Verão (música: Manuela Encarnação, letra: Eugénio de Andrade)
	<del>27/04/21</del>	27/05/21	2		
	<del>30/04/21</del>	27/05/21	3		

\*aula síncrona em E@D pela plataforma *Zoom*;

#### 4.5.1 Intervenção nas turmas de Coro

A conceção das aulas foi realizada tendo em consideração um diverso conjunto de fatores: etapa de intervenção, aprendizagens essenciais de música (seus domínios e sua aplicação), desafio sensorial (perceção principal que deu o mote à utilização de elementos multissensoriais), ações estratégicas, objetivos comportamentais, repertório e materiais. Estes fatores foram consistentes e eficazes em todas as intervenções e planificações de todas as turmas, quer de Coro, quer de FM, as quais irei descrever em seguida no âmbito do Coro.

As **etapas de intervenção** definidas foram três para cada turma, mantendo sempre a seguinte estrutura (cada etapa tinha a duração de uma aula): (1) Experimentação; (2) Criação; (3) Reflexão. Este ciclo repetiu-se em todas as turmas, permitindo avaliar e ponderar as ações realizadas. Assim sendo, em cada uma das fases era desenvolvido um tipo de abordagem, de forma a que em cada etapa fossem introduzidos estes elementos, planificados com estratégias imaginativas no domínio da experimentação e criação artística.

Relativamente às **aprendizagens essenciais**, foi incluído na planificação os organizadores em que se inseria cada ação estratégica, de acordo com os domínios das aprendizagens essenciais de cada ciclo. Este aspeto é importante na medida em que permite analisar as ações estratégicas dentro do domínio em que ocorreram, neste caso tendo em

consideração que existiam etapas de intervenção relacionadas com o domínio da experimentação e criação artística.

O **desafio sensorial** (ao nível dos cinco sentidos), abordou especificamente um sentido em cada turma, no total de cinco turmas de Coro. Esta opção foi escolhida de forma a procurar diferentes sentidos (plano sensorial) para cada peça e, consecutivamente diferentes abordagens sensoriais. Assim sendo foram destacados nas intervenções: tato, olfato, visão, paladar e audição. Apesar de ter sido focada, em cada turma, uma percepção em particular através de desafios sensoriais, a multissensorialidade foi um elemento transversal em todas as turmas, apelando a diversos sentidos e promovendo diferentes sensações.

Este desafio sensorial era um dos objetivos na intervenção de forma a desenvolver processos imaginativos resultantes de diferentes percepções multissensoriais, que enfatizassem experiências diversificadas no âmbito da experimentação e criação artística. A utilização de múltiplos planos sensoriais (para além do auditivo) tendo como ponto de partida o repertório específico da intervenção realizada em cada turma pretendia favorecer a comunicação musical partindo de estratégias imaginativas.

As **ações estratégicas** desenvolvidas foram escolhidas especificamente para cada turma e etapa. Através da criação dos desafios sensoriais específicos para as aulas, os aquecimentos (profundamente conectados com o repertório a trabalhar) e as estratégias de forma a que os ensaios (aulas de intervenção) fossem o mais fluidos possível, interligados, sequenciais, agradáveis, artísticos, musicais e significativos. Estas ações estratégicas foram pensadas de acordo com os **objetivos comportamentais** propostos para cada aula.

Ao nível do **repertório** foi realizada uma escolha eclética, diversificada e adequada aos diferentes ciclos de ensino. Os compositores escolhidos foram: Marco Batista, Carlos Garcia, João Afonso Lima e José Moz Carrapa, Lisa Young e Luke Byrne. As peças escolhidas continham elementos que iam ao encontro do propósito de cada aula, pelo que, o repertório selecionado foi escolhido para que possibilitasse distintas formas de experimentação e criação artística em Coro, e que também se adequasse aos diferentes sentidos escolhidos.

Relativamente aos **materiais**, além dos materiais da sala de aula (piano, quadro, projetor) foi também utilizado mp3, coluna com *wireless*, computador, instrumentos musicais convencionais e não convencionais e objetos sonoros variados, permitindo uma maior diversidade sonora e uma exploração mais completa dos ambientes sonoros e imaginários. Essa riqueza tímbrica também permitiu uma abordagem mais abrangente dos fenómenos sonoros e

diversificada ao nível das experiências, permitindo criar momentos de novidade e de reconexão da atenção dos alunos.

O **grupo de foco** realizado em cada turma possibilitou um desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, partindo da reflexão do trabalho que foi desenvolvido, da sua opinião pessoal e individualidade. A realização desta reflexão final com os alunos foi muito importante. Tiveram de pensar criticamente sobre a imaginação assim como o seu impacto no desenvolvimento musical.


Para cada intervenção de cada turma foram identificadas no final de cada registo de intervenção cinco **possibilidades de desenvolvimento posterior** no âmbito do trabalho realizado. Com essa informação pretendeu-se demonstrar possibilidades de desenvolvimento do trabalho iniciado, permitindo realizar inúmeras atividades de experimentação e criação artística guiadas pela imaginação. Relativamente ao trabalho mais detalhado de cada turma, ao nível do 1º e 2º ciclo, como seria de esperar, a receptividade dos alunos ao trabalho realizado foi muito boa. A diversidade de abordagens e o dinamismo propiciam o trabalho desenvolvido no âmbito da imaginação. No 3º ciclo e no secundário, os alunos demonstraram uma grande receptividade às peças abordadas, com grande dedicação e empenho, tendo sido atingidos objetivos em curtíssimos períodos de tempo de intervenção com um elevado ritmo de aula.

Ao nível do comportamento, as turmas revelaram um bom comportamento, participação e empenho nas intervenções. As aulas de intervenção globalmente cumpriram os objetivos a que foram propostas.

Tabela 11: Exemplo de planificação de aula: Coro | 10° | **Etapa 1**

<p><b>Ano/Turma:</b> 10°A/B/C/D (50 min.)  <b>Etapa:</b> 1 - Experimentação  <b>Repertório:</b> Desert Sea (Luke Byrne) Letras de Ensaio: G, H, I.  <b>Materiais:</b> Piano, coluna, mp3, imagens.</p>						
<b>Data</b>	<b>Desafio Sensorial</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Objetivos Comportamentais</b>	<b>Etapa: 1 Experimentação</b>	<b>AAE 1</b>	<b>Duração Aprox.</b>
07/05	Visão	Abertura [Resumo sintético da aula].	---	---	---	1 min.
		<i>Imaginamento.</i>  [Aquecimento da voz e do corpo guiada e orientada pelo professor, partindo da percepção (sentido) delineado no desafio sensorial.]	Experimentar e explorar sons vocais e corporais.  Reproduzir sequências rítmicas e melódicas a partir de ideias não musicais.	Experimentação de situações diversificadas no decorrer do aquecimento	1	5 min.
		Introdução à peça através de desafio sensorial.  Desafio sensorial – breve história sobre a origem da peça (Desert sea);	---	Desafio Sensorial orientado.	1,3	1 min.
		Leitura: - Parte I e J.	Cantar a solo ou em grupo com qualidades técnicas expressivas.	---	1,2	30 min.
		Experimentação sonora/musical: - Parte G e H;	Experimentar ambientes sonoras e musicais.	Experimentação de ambientes sonoros diversificados.	1,2,3	10 min.
		Revisão do que foi trabalhado. Indicações de QR Code para ouvir em casa.	Cantar a solo ou em grupo com qualidades técnicas expressivas.	---	1,2,3	5 min.
					<b>Total</b>	<b>50 min.</b>

Tabela 12: Exemplo de planificação de aula: Coro | 10º | **Etapa 2**

<b>Ano/Turma:</b> 10ºA/B/C/D (50 min.) <b>Etapa:</b> 2 - Criação <b>Repertório:</b> Desert Sea (Luke Byrne) Letras de Ensaio: G, H, I, J. <b>Materiais:</b> Piano, pequenos instrumentos musicais (sons diversificados de pássaros);						
<b>Data</b>	<b>Desafio Sensorial</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Objetivos Comportamentais</b>	<b>Etapa: 2 Criação</b>	<b>AAE 1</b>	<b>Duração Aprox.</b>
11/05	Visão	Abertura [Resumo sintético da aula].	---	---	---	1 min.
		<i>Imaginamento.</i>  [Aquecimento do corpo e da voz guiado e orientado pela professora, partindo da percepção (sentido) delineado no desafio sensorial].	Experimentar e explorar sons vocais e corporais.  Reproduzir sequências rítmicas e melódicas a partir de ideias não musicais.	Criação de situações diversificadas no decorrer do aquecimento – a partir de ideias dos alunos	1,2,3	5 min.
		Criação: - Secção G e H;	Criar ambientes sonoro musicais.	Criação de ambientes sonoro musicais.	1,2,3	45 min.
			Cantar a solo ou em grupo com qualidades técnicas expressivas;	Performance.	1,2,3	
		Leitura das secções: - I e J.				
		Revisão do que foi trabalhado;			<b>Total</b>	<b>50 min.</b>

AAE1: 1) Experimentação e criação; 2) Interpretação e comunicação; 3) Apropriação e reflexão;

Tabela 13: Exemplo de descrição da intervenção: Coro | 10º | **Etapa 1 e 2**

<p><b>Coro</b> <b>10º</b> <b>Etapa 1</b></p>	<p><b>Etapa 1 – 07/05/2021</b></p> <p>A aula iniciou à hora prevista com todos os alunos presentes. De salientar que a turma não tem tenores (4 sopranos, 5 altos, 3 baixos). Esta situação é derivada do número de alunos reduzido face às condicionantes pandémicas que levaram a uma reformulação das turmas no início do ano. A maior parte dos alunos são de regime genérico, sendo apenas 3 alunos do regime vocacional.</p> <p>Foram realizados alguns exercícios de alongamento ao nível dos braços, cotovelos, tronco, ombros e pescoço. Foi introduzida a peça <i>Desert Sea</i> (Luke Byrne) abordando a temática central da alusiva ao deserto no sul da Austrália. Neste deserto árido, as cheias fazem com que em determinados momentos, geralmente de três em três anos, se forme um lago. O lago <i>Eyre</i> recebeu esse nome em virtude da primeira pessoa que o viu ter sido Edward Eyre. Em 2012 o lago recebeu também o nome de <i>Kati Thanda Lake Eyre</i>, acolhendo o seu nome aborígena. Este acontecimento é particularmente importante em virtude do nome <i>Kati Thanda</i> constar no texto da peça, centralizado numa estrutura melódica muito presente que surge nos baixos. Após esta breve contextualização apelando à criação de imaginários visuais, foi introduzida a peça.</p> <p>Dado o curto período de intervenção (duas aulas de 50 minutos) optou-se apenas pela segunda metade da peça (duração total da peça cerca de 6'00). Esta segunda metade da peça retrata o momento em que a água chega e invade o espaço árido e salino. A chegada de aves como se de um enxame se tratasse é representado pela secção experimental de sons relacionados com a secção G numa combinação com efeitos sonoros. Em virtude de não existirem tenores na turma, foi solicitado a uma aluna do naipe dos altos para realizar a parte de tenor. Tendo em consideração algum desequilíbrio que pudesse existir, considerou-se na mesma que o valor intrínseco da experimentação das secções a trabalhar seriam uma mais-valia para a intervenção dentro da temática a desenvolver, evidenciando o papel formativo e imaginativo presente na peça.</p> <p>Foi desconstruída a secção G em elementos distintos. Em primeiro lugar a estrutura <i>Kati Thanda</i> (presente nos baixos) em que se optou por todos os naipes entoarem o texto com ritmo nas duas vertentes: mínimas e semínimas. Em seguida foi abordada a secção dos altos/tenores que apresenta uma estrutura rítmica muito forte. Iniciou-se esse trabalho com uma abordagem rítmica com as sílabas, colocando todos os alunos à exceção dos baixos a realizar o exercício. Devido à síncopa, colocou-se as alunas a marcarem a pulsação (2/2) com: a) um pé; b) pés alternados; c) palmas. Partindo também das acentuações reforçou-se aquela estrutura de forma a que se enraizasse nos alunos. Colocou-se no quadro igualmente uma abordagem simplificada do movimento melódico da secção (dos altos e do tenor). Esse exercício foi benéfico para o ambiente harmónico, rítmico e imaginativo da peça, uma vez que o movimento sonoro destes dois naipes faz a interação com o movimento da água a chegar. A secção dos sopranos não apresentou dificuldades a assinalar.</p> <p>Inicialmente tinha sido previsto fazer um enfoque na aula nas secções I e J no entanto, optou-se no ensaio por trabalhar a secção G e H. O motivo prendeu-se com o objetivo maior da intervenção, nesta parte que tem em si mesma um grande foco na experimentação e criação. No</p>
--	---

	<p>final da aula, as secções ficaram globalmente lidas. Foi introduzida a secção inicial experimental ligada à experimentação orientada partindo das referências melódicas da continuidade das frases dos naipes.</p> <p>Foi possível também fazer uma leitura da tradução do texto das secções G e H, assim como uma leitura do texto. No final da aula foi dado a cada aluno dois cartões com códigos QR elaborados previamente, impressos e plastificados, em que, quando os alunos digitalizem o código irão aceder automaticamente a uma interpretação da peça e às imagens referenciadas pelo compositor da peça sobre o <i>Kati Thanda Lake Eyre</i>, do fotógrafo Peter Elfes.</p> <p>Os alunos tiveram uma boa participação e aproveitamento face ao trabalho proposto.</p>
<p><b>Coro</b> <b>10<sup>a</sup></b> <b>Etapa 2</b></p>	<p><b>Etapa 2 – 11/05/2021</b></p> <p>A aula iniciou à hora prevista com todos os alunos presentes. A aula foi assistida pela Professora Doutora Janete Ruiz. Iniciou-se a aula com exercícios de relaxamento, alongamento corporal e de respiração. Em seguida, foram realizados exercícios de aquecimento vocal direcionados especificamente para a peça a abordar na aula. Dessa forma, o aquecimento partiu de elementos fulcrais da peça:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) colocação das vogais “u”, “i”, “a” [5-4-3-2-1];</li> <li>b) em quintas com passagem da vogal “u” para a vogal “a”, com um movimento associado facilitador da colocação certa das vogais;</li> <li>c) com a utilização das sílabas “mi”, “ma” e “mu” [1-2-3-2-1];</li> <li>d) extensão vocal com a sílaba “zi”.</li> </ul> <p>Realizou-se em seguida um trabalho de articulação das consoantes “d”, “t” e “k”, por se tratarem de consoantes muito presentes na secção da peça a trabalhar na aula (nos baixos no texto <i>Kati Thanda</i> e nos altos com a consoante “d”): [d-d-d-d-t-t-t-t-d-t-d-t-d-t-t-d-t-d-t-d-t-d] e [k-k-k-k-t-t-t-t-k-t-k-t-k-t-k-t-k-t-k-t-k].</p> <p>Solicitou-se aos alunos a troca de lugares dos baixos para uma posição mais central de forma a que se ouvissem melhor, ajudando à estabilidade e equilíbrio musical do grupo, com essa maior proximidade e presença do naipe. Solicitou-se também à aluna que faz a parte de tenor que mudasse para um lugar mais próximo dos altos, uma vez que a parte de tenor, contém o mesmo tipo de estrutura melódica e rítmica dos altos, favorecendo uma maior sincronia e estabilidade entre os dois naipes.</p> <p>Foi iniciado o trabalho da peça na letra de ensaio H, fazendo uma revisão da aula anterior ao nível do naipe dos altos, tenor e baixos (1 e 2). Esta secção consiste em quatro partes, cada uma com quatro compassos, em que as camadas vão tendo ligeiras alterações ou características, sendo estruturalmente muito importante perceber as suas características e componentes fulcrais que cada naipe inclui em cada uma das partes, esses aspetos foram abordados com o grupo. Os alunos demonstraram uma boa receptividade e foram cooperantes nos exercícios e estratégias realizados. Incorporou-se no trabalho desta secção a ligação ao corpo, com partes percussivas em audição interior (diferente nos naipes), de forma a que a estrutura rítmica, em particular dos altos, ficasse</p>

bem cimentada com as restantes partes harmónicas e rítmicas dos outros naipes. Introduziram-se pequenos elementos com utilização de movimentos que auxiliassem a assimilação das frases. Ao nível dos sopranos optou-se por trocar a aluna que fazia o soprano 1, de forma a que o soprano 2 estivesse mais presente auditivamente no *divisi* final da secção H.

A abordagem à secção G foi mais breve, partindo da exploração sonora de pequenos instrumentos musicais com sons de pássaros e um *frame drum* da *Remo*. A exploração vocal foi introduzida num estágio inicial com a integração sequencial dos naipes no ambiente sonoro que estava a ser construído em grupo. Optou-se por não fazer a leitura das letras de ensaio I e J, utilizando o ensaio na letras de ensaio G e H.

Tabela 14: Exemplo de possibilidades de intervenção posterior: Coro | 10º | Etapa 1 e 2

**Possibilidades de intervenção posterior**

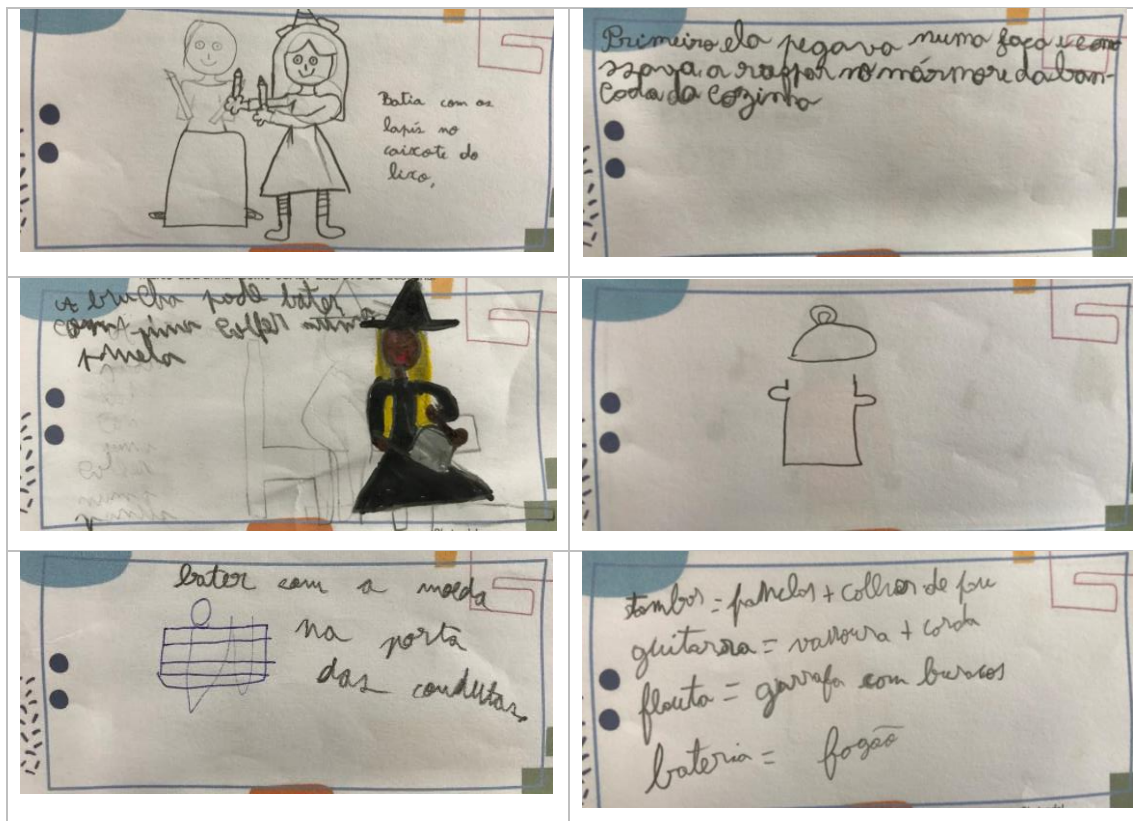
- Continuação da aprendizagem da peça (secções em falta, melhor assimilação das partes trabalhadas, equilíbrio entre naipes);
- Experimentação e criação de diferentes ambientes sonoros vocais e instrumentais nas secções da peça;
- Introdução da parte instrumental com *frame drum* por um aluno;
- Experimentação de ambientes sonoros e captação dos mesmos (sons de pássaros, água, mar, rio, entre outros);
- Pesquisa e partilha em grupos de trabalho do *Kati Thanda Lake Eyre*;

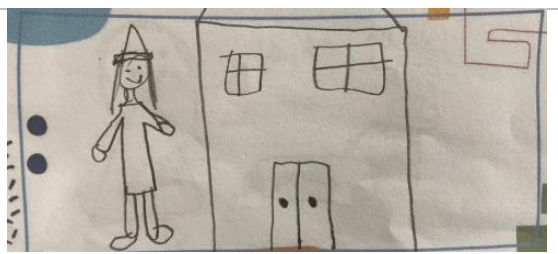
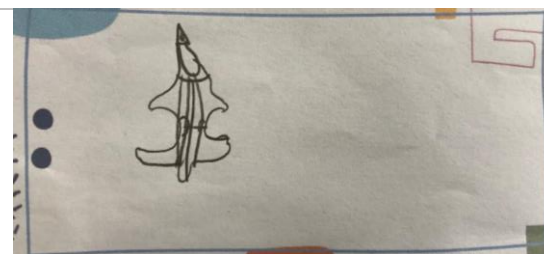
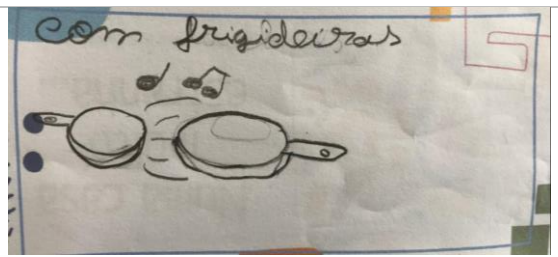
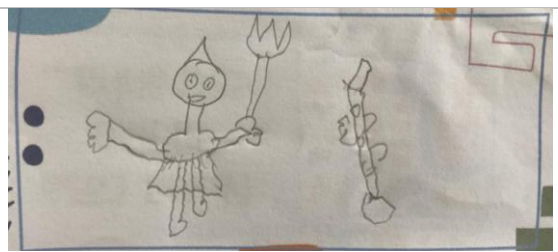
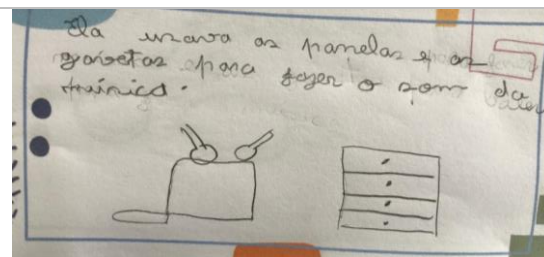
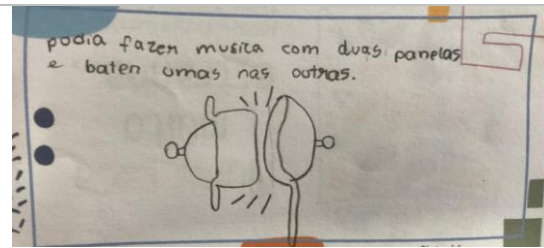
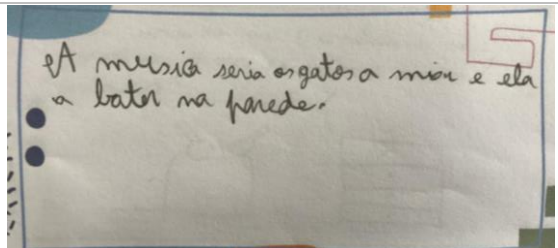
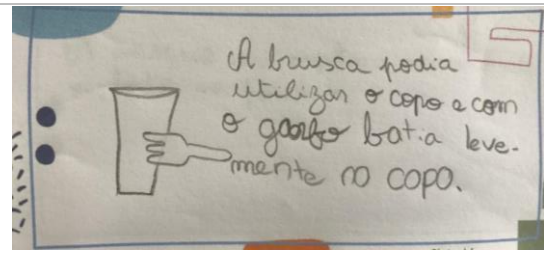


Figura 1: Exemplo de material de apoio | Ficha de trabalho: Coro | 4º | **Etapa 1**

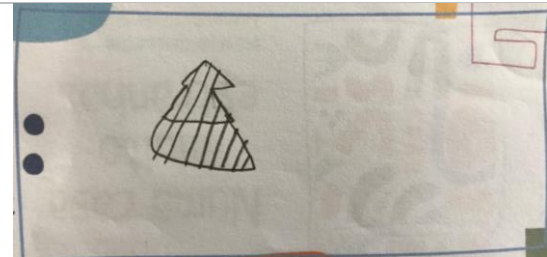
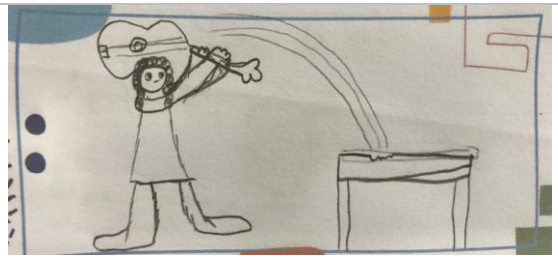


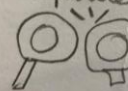
Figura 2: Ilustrações dos alunos | Ficha de trabalho: Coro | 4º | **Etapa 1**

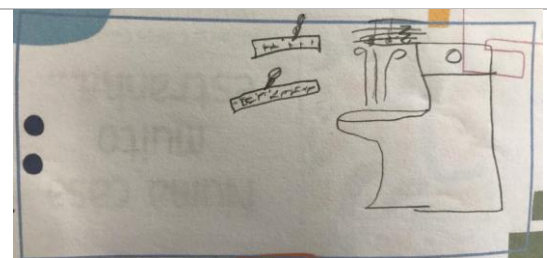




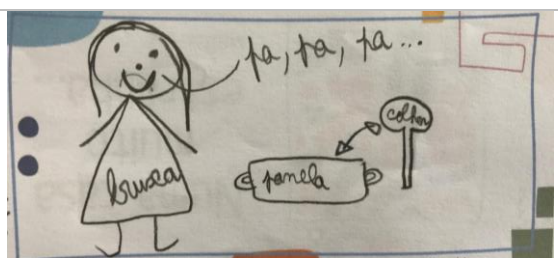
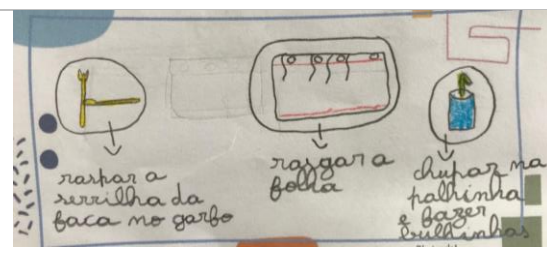

Fechara e abriu  
as gavetas com força.



Bem, eu acharia que seria  
muito estranho mas poderia  
tocar com uma panela e  
• uma tapanes.  
panela →  tapanes



Ela usava canas de  
açúcar como baquetas e pedras como  
bateria.





#### 4.5.2 Intervenção nas turmas de FM

A intervenção realizada nas turmas de FM, à semelhança da intervenção nas turmas de Coro, decorreu faseadamente. A estruturação das aulas decorreu da mesma forma (existência de uma Calendarização A e B). Nas turmas do secundário não foi possível existirem duas datas, devido ao trabalho que as turmas estavam a realizar. A planificação das datas de intervenção nas turmas foi acordada com as professoras cooperantes.

As duas turmas do secundário tiveram todas as aulas de intervenção em regime de E@D. As restantes turmas tiveram todas as aulas de intervenção em regime presencial na Calendarização A.

As aulas em E@D decorreram através da plataforma *Zoom*, tendo sido planificadas de forma a atender aos objetivos comportamentais assim como ao dinamismo da aula e experiências imaginativas. Ao nível de recursos nas aulas de E@D foram utilizados os seguintes *sites* com os alunos: <https://dotpiano.com/> ; <https://creatability.withgoogle.com/body-synth/> ; <https://www.menti.com/> ; <https://learningmusic.ableton.com/> ; <https://edu.bandlab.com/> Também foi elaborado para cada turma um *PowerPoint* que foi utilizado nas aulas de intervenção e foram criadas salas simultâneas.

A conceção das aulas foi realizada tendo em consideração os fatores apontados anteriormente nas aulas de intervenção de Coro: etapa de intervenção, aprendizagens essenciais de música (seus domínios e sua aplicação), desafio sensorial (perceção principal que deu o mote à utilização de elementos multissensoriais), ações estratégicas, objetivos comportamentais, repertório, materiais. Estes fatores foram consistentes e eficazes em todas as intervenções e planificações de todas as turmas, quer de Coro, quer de FM.

As etapas de intervenção, as aprendizagens essenciais, o desafio sensorial, as ações estratégicas, os objetivos comportamentais, os grupos de foco e as possibilidades de desenvolvimento posterior seguiram o mesmo molde que o referido previamente em Coro).


Ao nível do **repertório** optou-se por fazer uma escolha eclética, diversificada e adequada aos diferentes ciclos de ensino. As peças escolhidas continham elementos que iam ao encontro do propósito da intervenção, pelo que, procurou-se repertório que possibilitasse distintas formas de experimentação e criação artística, e que também se adequasse aos diferentes sentidos definidos. Os compositores foram: Manuela Encarnação, Michael Giacchino, António Pinho Vargas, Barbatuques, Fernando Rocha Brant e Milton Nascimento. A peça de Manuela Encarnação tem um poema de Eugénio de Andrade.

Relativamente aos **materiais**, além dos materiais da sala de aula (piano, quadro, projetor) também utilizei mp3, coluna com wireless, computador, instrumentos musicais convencionais e não convencionais e objetos sonoros variados, permitindo uma maior diversidade sonora e uma exploração mais completa dos ambientes sonoros e imaginários. Foram utilizados os seguintes instrumentos nas aulas de intervenção: *remo sound shapes*, *soundbellows*, *frame drums* de diferentes tamanhos, *shakers* diversos, *jingle sticks*, *boomwackers*, *handbells* de dois tipos, metrônomo mecânico, *lollipop hand drums*, maracas. Esta riqueza tímbrica também permite uma abordagem mais completa dos fenómenos sonoros e diversificada ao nível das experiências, permitindo criar momentos de novidade e de reconexão da atenção dos alunos, assim como desenvolver diversas competências.

O trabalho realizado com o 1º ciclo foi muito dinâmico e diversificado, com um ritmo de aula muito elevado. No 2º ciclo a receptividade dos alunos foi também muito boa, estando muito curiosos em relação ao trabalho realizado com os instrumentos musicais, com os quais não estavam familiarizados. No secundário, as aulas em E@D também correram muito bem e de forma dinâmica. Globalmente foram atingidos os objetivos comportamentais propostos para as diferentes turmas, assim como desenvolvidas as ações estratégicas planificadas.

Ao nível do comportamento, as turmas revelaram um bom comportamento, participação e empenho na sala de aula.

Tabela 15: Exemplo de planificação de aula: FM | 2º | **Etapa 1**

<b>Ano/Turma:</b> 2º <b>Etapa:</b> 1 - Experimentação <b>Repertório:</b> Verão (música: Manuela Encarnação; poema: Eugénio de Andrade); Verão (Astor Piazzolla) <b>Materiais:</b> Piano, Mp3, Coluna, Objetos sensoriais para o desafio, Remo <i>sound shapes</i> ;						
<b>Data</b>	<b>Desafio Sensorial</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Objetivos Comportamentais</b>	<b>Etapa: 1 Experimentação</b>	<b>AAE 1</b>	<b>Duração Aprox.</b>
23/04	Tato	Abertura [Resumo sintético da aula].	---	---	---	1 min.
		<i>Imaginamento.</i>  Desafio Sensorial preparatório para a Canção (objetos).	Experimentar e explorar sons vocais e corporais.  Reproduzir sequências rítmicas e melódicas a partir de ideias não musicais.	Experimentação de situações diversificadas no decorrer das atividades preparatórias.	1,2	5 min.
		Movimento corporal partindo da audição de “Verão” (Astor Piazzolla).	Realizar sequências de movimentos corporais diversificados.	Experimentação de diferentes sequências corporais.	1,2	5 min.
		Dramatização do poema.	Interpretar com diferentes intencionalidades expressivas.	Experimentação de diferentes intencionalidades expressivas.	1,2	5 min.
		Sequências rítmicas partindo de ideias musicais da canção “Verão”. 	Reproduzir sequências rítmicas a partir de ideias musicais.	---	1,2	10 min.
		Aprendizagem e exploração da canção “Verão” (Manuela Encarnação/Eugénio de Andrade).	Cantar a solo e em grupo com qualidade expressiva.	Experimentação de diferentes intencionalidades expressivas.	2	20 min.
					<b>Total</b>	<b>50 min.</b>

AAE1: 1) Experimentação e criação; 2) Interpretação e comunicação; 3) Apropriação e reflexão;

Tabela 16: Exemplo de planificação de aula: FM | 2º | **Etapa 2**

<b>Ano/Turma:</b> 2ºA <b>Etapa:</b> 2 – Criação <b>Repertório:</b> Verão (música: Manuela Encarnação; poema: Eugénio de Andrade); Verão (A. Vivaldi) <b>Materiais:</b> Piano, Mp3, Coluna, instrumentos de percussão simples, <i>soundbellows</i> ;						
<b>Data</b>	<b>Desafio Sensorial</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Objetivos Comportamentais</b>	<b>Etapa: 2 Criação</b>	<b>AAE 1</b>	<b>Duração Aprox.</b>
27/04	Tato	Abertura [Resumo sintético da aula].	---	---	---	1 min.
		<i>Imaginamento.</i>	Experimentar e explorar sons vocais e corporais.	Criação de situações diversificadas no decorrer das atividades preparatórias.	1,2	5 min.
		Movimento corporal partindo da audição de “Verão” (A. Vivaldi).	Realizar sequências de movimentos corporais diversificados.	Criação sequências de movimentos corporais.	1,2	5 min.
		Círculos rítmicos e instrumentais (utilização de <i>soundbellows</i> e instrumentos simples de percussão)	Reproduzir sequências rítmicas e melódicas a partir de ideias musicais não musicais.	Improvisar a solo e/ou em grupo pequenas sequências rítmicas.	1,2	15 min.
		Desafio sensorial preparatório para a canção.  Continuação da aprendizagem da canção “Verão” (Manuela Encarnação/Eugénio de Andrade).	Cantar a solo e em grupo com qualidade expressiva.	Experimentação de diferentes intencionalidades expressivas.	2	20 min.
		Exercícios de relaxamento.	Realizar sequências de movimentos corporais diversificados (orientados ou improvisados).	Improvisar movimentos corporais diversificados.	1,2	5 min.
					<b>Total</b>	<b>50 min.</b>

AAE1: 1) Experimentação e criação; 2) Interpretação e comunicação; 3) Apropriação e reflexão;

Tabela 17: Exemplo de descrição da intervenção: FM | 2º | **Etapa 1 e 2**

<p><b>FM</b></p> <p><b>2º</b></p> <p><b>Etapa 1</b></p>	<p><b>Etapa 1 – 23/04/2021</b></p> <p>A aula iniciou à hora prevista com todos os alunos. Alguns alunos chegam antes da hora às aulas de FM, manifestando uma grande vontade de realizar as mesmas. Os alunos vão entrando na sala e preparando-se para a aula à medida que chegam. No início da aula ocorre uma higienização das mãos dos alunos.</p> <p>A aula iniciou com um exercício de movimento corporal preparatório, de ativação cardiovascular, tendo por base uma “marioneta”. A música, em Dó Maior, servia também de preparação para a canção que iria ser trabalhada, na mesma tonalidade. De salientar que esta aula ocorre no final da semana, e que neste tempo há vários sons externos (provenientes da escola, tais como orquestra de sopros; assim como sons da rua, tais como autocarros, em virtude da aula ocorrer por medidas de segurança com as janelas abertas).</p> <p>Após o aquecimento que partiu também com alusão à ideia da marioneta e sua direta ligação entre corpo-som-movimento, foi iniciado o desafio sensorial que dava a temática para a aula. Num pequeno saco de veludo preto, foi colocada previamente uma concha. O sentido (percepção) definido para a aula é o tato, razão pela qual os alunos colocaram a mão dentro do saco, devendo em seguida imaginar qual o objeto e qual a estação do ano a que estaria associado. Solicitou-se aos alunos que não proferissem qualquer palavra até ao final do exercício. No final solicitou-se que os alunos dissessem, em <i>piano</i>, o nome da estação. Todos os alunos identificaram a estação do ano a que se referia.</p> <p>Com a temática da aula bem definida, prosseguiu-se para uma atividade de movimento tendo como base o “Verão” de Astor Piazzolla. Através de sequências de movimentos orientados, os alunos relacionaram novamente corpo-som-movimento, através da utilização do espaço da sala (desimpedido e sem mesas no centro, como é a disposição habitual da sala). O exercício foi feito através de passos sincronizados com a peça (que estava a ouvir-se na sala) e com exploração vocal em simultâneo.</p> <p>Para a abordagem à canção, foi introduzida com a dramatização simples do poema, em grande grupo, dividindo a turma em dois (os alunos escolheram o seu grupo), de acordo com o número de personagens (duas). No poema de Eugénio de Andrade não está determinada a segunda personagem, razão pela qual se atribuiu aos alunos a escolha da mesma. Os alunos escolheram a minhoca. Assim sendo, com os dois grupos (caracol e minhoca) os alunos repetiram o texto da canção. Ambos os grupos realizaram ambas as partes.</p> <p>Foi realizado com os alunos uma preparação prévia do ritmo da canção, nomeadamente do ritmo da palavra “Caracol”, que aparece (o respetivo ritmo) algumas vezes na canção. Este trabalho rítmico foi preparado e realizado partindo de percussão corporal, da voz e também de <i>soundshapes</i> com baquetas da <i>Remo</i>. Com a voz, partindo de uma baqueta de dois lados bicolor, foram dadas instruções de realização do ritmo combinadas entre voz e percussão corporal, de acordo com o lado/cor específico da maraca que era utilizada. Novamente os grupos estavam divididos em dois,</p>
---	--



	<p>em virtude da repetição do ritmo/palavra “Caracol”, tendo realizado o exercício em “eco” do Grupo 1 para o Grupo 2. Neste ponto, tinha sido equilibrado o número de alunos por grupo (seis em cada). Realizou-se a troca dos grupos de forma a que todos os alunos pudessem realizar a parte instrumental.</p> <p>A aprendizagem da canção (quatro partes) foi realizada parte a parte. As partes da canção são curtas e claras, com um âmbito adequado para a faixa etária e tendo em consideração a intervenção realizada. Foram utilizados discos de futebol para marcação do espaço, em quatro partes (ligadas com as partes da canção). Após a repetição da melodia das partes foram realizados dois exercícios: dividindo o grupo em dois, cada grupo entoou as partes de uma personagem (a canção tem duas partes de cada personagem; neste caso, caracol e “minhoca” – personagem escolhida pelos alunos); dividindo o grupo em quatro, cada grupo entoou uma parte.</p> <p>Partindo da exploração do espaço, foram colocados os discos de futebol em locais distintos, e em grande grupo, entoou-se a canção com deslocação espacial entre cada parte da canção.</p> <p>No final da aula foi realizado um breve relaxamento com uma canção em versão instrumental relacionada com o tema (O mar enrola na areia com arranjo de Carlos Gomes, da plataforma CantarMais - APEM). Através de movimento de relaxamento apelando à imaginação dos alunos que, transformando-se em gelados ou bonecos de neve, “derretiam” no verão.</p> <p>Um cuidado com a postura dos alunos foi realizado durante toda a aula. Os jogos realizados foram bem definidos e com explicação clara das regras. Foram realizadas transições adequadas e sequenciais permitindo um bom fio condutor da aula e dos objetivos da mesma. Três alunos da turma apresentam maiores dificuldades de atenção, situação que se tem registado ao longo das aulas de observação. A turma demonstrou uma boa participação, comportamento e empenho na realização da aula.</p>
<p><b>FM</b> <b>2º</b> <b>Etapa 2</b></p>	<p><b>Etapa 2 – 27/04/2021</b></p> <p>A aula começou à hora prevista com todos os alunos presentes. A aula foi supervisionada pela Professora Doutora Janete Ruiz. Foi iniciada a aula com movimentos corporais amplos apelando ao movimento expressivo dos alunos relacionado com a temática da aula de intervenção (as estações do ano – Verão) e com ordenações na escala de dó Maior (a tonalidade da canção) no âmbito da mesma (dó3 a sol3), intercaladas com sequências rítmicas corporais. Realizou-se também, recorrendo a fonomímica, uma abordagem às funções tonais trabalhadas na turma (tónica, dominante e sensível). Este exercício introdutório foi realizado num dos lados da sala, apoiado ao piano. Os alunos alternaram entre a posição sentados ou de pé.</p> <p>De seguida, partindo da atividade da aula anterior da audição de “Verão” de Astor Piazzolla, realizou-se a audição ativa de “Verão” de Antonio Vivaldi. Durante a audição de um excerto da peça, e após ser mostrada aos alunos uma fotografia de ambos os compositores, foi solicitado aos alunos uma ligação a movimentos expressivos ligados ao verão no deserto (em contraste com o que tinha sido realizado na aula anterior – Verão na praia). Os alunos realizaram muito bem a atividade, que</p>

foi conduzida na primeira parte do excerto com movimento expressivo livre dos alunos ligados ao “calor”, numa segunda parte “em cima do camelo” numa viagem veloz (de acordo com as ideias dos alunos), e por fim com movimento livre pelo espaço com recurso ao jogo de “estátuas” em que os alunos paravam o movimento (numa posição de estátua) quando a música parava. A atividade iniciou em círculo, sentados no chão no centro da sala, desenvolvendo-se para uma exploração espacial por toda a sala, em que se apelou para a realização de movimentos em diferentes níveis e com diferentes partes do corpo.

A atividade seguinte estava orientada para o desenvolvimento de competências rítmicas. Partindo do imaginário do verão e da praia/deserto, relacionou-se as dunas de areia e foram colocadas umas pirâmides de tecido com orifícios, onde tinham sido colocados previamente conjuntos instrumentais diversificados em cada pirâmide, dispersas espacialmente pela sala, no total de 4. Os conjuntos instrumentais diziam respeito a: a) *shakers* cilíndricos de diferentes cores, b) maracas de diferentes cores, c) *lollipop hand drum* da remo em diferentes tamanhos, d) *jingle sticks* de diferentes cores. Após a explicação das regras do jogo que iria ser realizado, foi conduzida a atividade baseada em reproduções rítmicas relacionadas com frases da canção. Foi realizada nesta atividade a exploração de reproduções recorrendo a audição interior e à combinação de reproduções com e sem texto em simultâneo. Os alunos realizaram a atividade a solo (do seu grupo) ou em conjunto. Foi possível ainda ocorrer uma troca entre pirâmides (círculos instrumentais).

Devido a alguma agitação da turma, não se realizou a troca entre todos os círculos instrumentais, por não cumprimento das regras estabelecidas inicialmente. A atividade foi distribuída espacialmente pela sala, em pequenos círculos instrumentais.

No âmbito da canção, introduziu-se a atividade com um desafio sensorial ligado ao Verão e partindo do livro “*The Story Orchestra – Four Seasons in one day*” (Courtney-Tickle, J.), na página respetiva do Verão, apelando à criação de imaginários da estação do ano respetiva. Em seguida, partindo da canção “Verão”, realizou-se uma revisão com os alunos da canção trabalhada na aula anterior. Dividindo a turma em dois grupos (caracol e minhoca) dispostos pelo espaço paralelamente, aproveitando as linhas vermelhas do chão (do antigo ginásio) como pontos limítrofes, os alunos deveriam realizar a sua parte respetiva da personagem, em cujo lado se encontravam. Procedeu-se à realização da troca entre grupos. Solicitaram-se movimentos associados às personagens da canção, assim como movimento livre.

A canção foi interpretada em pequenos grupos ou em grande grupo (no final). Relacionando com nomes de notas da parte A da canção, orientou-se uma atividade instrumental com *soundbells*, atribuindo no âmbito de dó3 a sol3, um *soundbellow* a cada aluno, interpretando uma parte da canção, premindo o instrumento respetivo. Transitou-se da referida atividade, para uma atividade com movimento sonoro associado ao movimento corporal (através de saltos) realizando com nomes de notas a parte A da canção, dispostos horizontalmente pela sala em duas filas.

	<p>A aula foi diversificada e os alunos demonstraram empenho e entusiasmo, contudo, alguns alunos demonstraram dificuldade no cumprimento das regras da sala de aula, situação que também se tem verificado nas aulas de observação e que perturba o bom funcionamento da aula.</p>
--	---

Tabela 18: Exemplo de possibilidades de intervenção posterior: FM | 2º | **Etapa 1 e 2**

<p><b>Possibilidades de intervenção posterior</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da aprendizagem da canção (texto, melodia, ritmo, harmonia);</li> <li>- Interpretação da canção com nome de notas e fonomímica;</li> <li>- Criação de texto (dar continuidade à história do texto do Caracol da canção “O Verão”);</li> <li>- Experimentação e criação de ambientes sonoros alusivos ao verão (trazer brinquedos de praia; ampulhetas de areia; utilização de <i>paddle drum</i> da Remo);</li> <li>- Abordagem às outras estações do ano com canções relacionadas com as mesmas.</li> </ul> <p>Exemplo:</p> <p>Outono   O Outono (Delfina Figueiredo);</p> <p>Primavera   Andorinha da Primavera (música: Carlos Maria Trindade, letra: Pedro Ayres de Magalhães);</p> <p>Inverno   O inverno (música: Manuela Encarnação, letra: Eugénio de Andrade);</p>
--

Figura 3: Exemplo de material de apoio | Ficha de trabalho: FM | 6º | **Etapa 1**

**Ficha de Trabalho**

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_


Data: \_\_\_\_\_


TPC: Escreve a escala


TPC: Cria a história


Intervalos


Excerto da música


  
Instrumentação


  
Divisão

  
Compasso

  
António Pinho Vargas

  
Tonalidade





Imagina uma pequena história de 52 palavras para acompanhar esta canção. Inclui na tua história as seguintes palavras: "vi", "ouvi", "silêncio".

3ª m

4ª P

5ª P

**Tom Waits**

António Pinho Vargas  
Adaptação: Carolina Gaspar

$\text{♩} = 120$

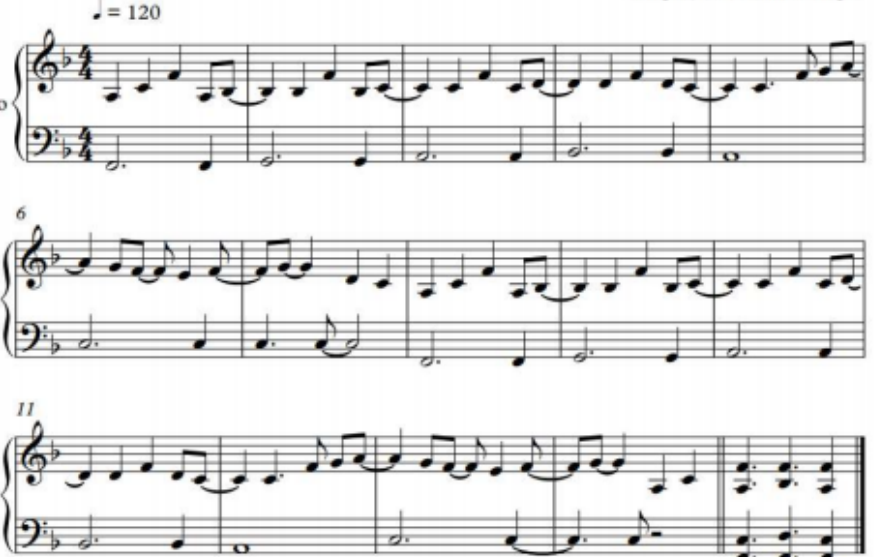
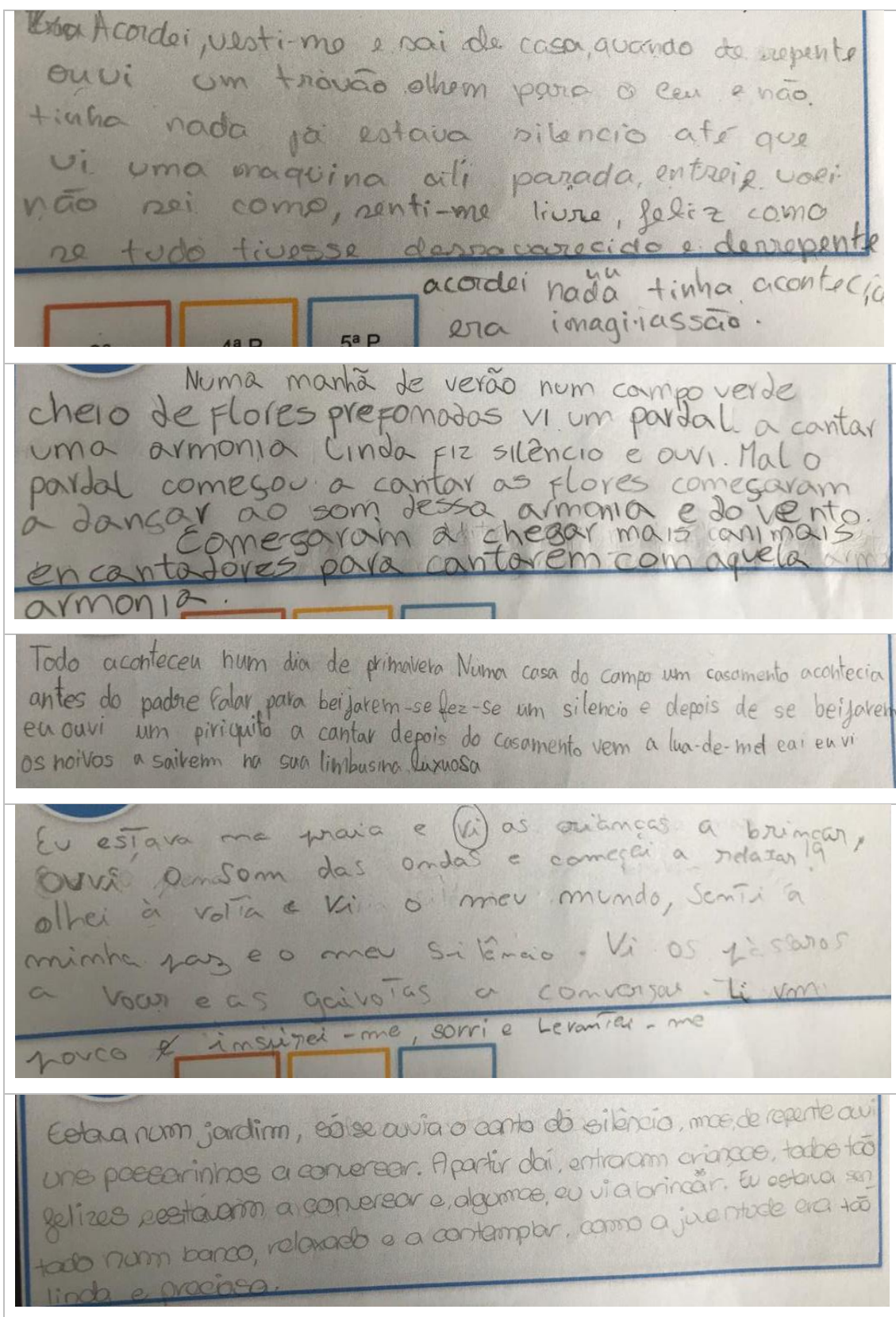


Figura 4: Textos dos alunos | Ficha de Trabalho: FM | 6º | **Etapa 1**





Estava num jardim, e aí se ouvia o canto do silêncio, mas de repente ouvi umas pousarinhos a conversar. A partir daí, entraram crianças, todas tão felizes, estavam a conversar e, algumas, eu vi a brincar. Eu estava sentada num banco, relaxada e a contemplar, como a juventude era tão linda e preciosa.

Quando apercebi-me eu já estava a cair, já não sentia nada. Vi todas as minhas memórias com pessoas que amava, ouvi as suas vozes, e assim aceitei a minha morte conseguindo pelo menos vê-las por uma última vez.

Estava no campo entre as flores e suave névoa e ouvi um canto tão delicado e maravilhoso entre os arbustos, foi vez e estava um silêncio, mas de repente, no meio dos arbustos estava algo a mexer-se e com cuidado aproximei-me dos arbustos e atrás estava um pequeno pássaro colorido que começou a cantar, foi nesse momento que o canto delicado e maravilhoso era um passarinho.

Um dia eu estava a passear, e o sol já se ia embora, até que eu vi um pássaro, o pássaro começou a cantar, ele era pequeno, amarelo e preto, estava sem uma pata, parecia a pedir ajuda, eu levei-o ao veterinário, e o médico sugeriu que eu ficasse com ele, e depois ficamos amigos para sempre.

Eu estava no sosia, a passar mais de repente ouvi algo por isso foi silêncio por um momento e quando finalmente vi ouvi um pássaro a cantar. Cantava tão bem que fiquei lá até ele acabou quando ele acabou a cantar eu fui com os meus pais para eles também poderiam ouvir o pássaro a cantar.

3ª m

4ª P

5ª P



Esta primavera as flores estavam a nascer e estava a  
passar e ouvi ouvi música muito linda  
o sol começava mas a brilha e vi uma coisa  
lá ao fundo como se fosse uma alma tentai  
tocar mas não consegui e a alma despareceu  
tôdas as pessoas pararam e fez-se muito silêncio.

Numa Montanha, na primavera, ouvi um rouxinol com  
a sua melodia, calou-se de repente, silêncio se instalou,  
eu não sabia o que vinha depois<sup>24</sup>. Eu vi uma águia da  
cria à procura mas eu não sabia que era possível tal  
locura. Acontei de repente, no meu quarto estava, que sonho  
bomito, pensei eu!

Estava a andar quando vi um praia. Já era  
tarde, por isso encontrei o pôr-do-sol. Estava a  
praia vazia só ouvi as ondas do mar. O silên-  
cio se manteneu mas já era tarde e tive de ir  
me embora. No carro, ouvi a rádio a tocar mas tive  
de a desligar.

## 5 | ANÁLISE DE DADOS

No âmbito das técnicas de recolha de dados foram várias as etapas: realização de entrevistas semiestruturadas, realização de grupos de foco e um inquérito a professores de Coro de todo o país. Estas técnicas de recolha de dados foram desenvolvidas durante a segunda fase de observação do estágio profissional. Os guiões encontram-se nos Apêndices.

### 5.1 | Inquérito

O objetivo do inquérito consistia em obter uma representação do papel da imaginação, em particular no âmbito da experimentação e criação artística na prática pedagógica dos professores de Coro de todo o país.

O inquérito foi disponibilizado num formulário *on-line* através do *Google Forms* e esteve disponível de 15 de março de 2021 a 30 de abril de 2021.

A hiperligação do formulário foi enviada por correio eletrónico a 15 de março de 2021. O envio foi realizado para toda a rede escolar do território nacional do ensino artístico através de pesquisa no Instituto de Gestão Financeira das Escolas. Na informação prévia do formulário era solicitado que o mesmo fosse reencaminhado para os professores de Coro da respetiva escola. Desta pesquisa resultaram 187 escolas de todo o país, para as quais foi enviado o inquérito. Também foi enviado para cerca de 100 escolas de música de todo o país, de ensino artístico não especializado.

Cada *e-mail* com o inquérito foi enviado individualmente com um único destinatário (das escolas referidas anteriormente) para que fosse o mais pessoal possível. Em resposta a esse *e-mail*, houve cerca de vinte escolas a informar que tinha sido reencaminhado o respetivo *e-mail* aos professores de Coro.

Foram obtidas 95 respostas válidas de professores de Coro ao inquérito. Os resultados obtidos foram analisados de forma descritiva e serão analisados de seguida.

Todos os inquiridos participaram de forma voluntária dando o seu consentimento para a utilização de dados no presente estudo.



### 5.1.1 Perfil do docente

As características dos professores que participaram neste inquérito permitem uma análise mais abrangente das respostas. No que diz respeito ao seu perfil, foram recolhidas as seguintes informações: faixa etária, distrito onde exercem a sua atividade profissional, formação académica, anos de prática letiva, distribuição por ciclos de ensino e números de turmas de Coro.

As informações recolhidas dizem respeito ao ano letivo 2020/2021 e estão demonstradas nas Tabelas 19 a 23. Participaram neste inquérito 95 professores de Coro com as características apresentadas em seguida.

A faixa etária dos inquiridos (Tabela 19) distribuiu-se proporcionalmente entre a faixa etária dos 18 aos 49 anos, correspondendo a cerca de 90% dos participantes neste estudo.

Tabela 19: Inquérito | Perfil do docente: faixa etária

<b>Faixa etária</b>	<b>N</b>
18 a 29 anos	25
30 a 39 anos	29
40 a 49 anos	32
50 a 59 anos	8
Mais de 59 anos	1

No que diz respeito à formação académica (Tabela 20), 35% dos participantes têm formação académica específica (bacharelato, licenciatura ou mestrado em direção coral) enquanto 51% têm outras formações. De ressaltar que era possível selecionar mais do que uma opção.

Tabela 20: Inquérito | Perfil do docente: formação académica

<b>Formação académica específica em Direção Coral</b>	<b>N</b>
Licenciatura	12
Licenciatura e Bacharelato ou outras formações (concluídas ou em curso)	4
Licenciatura e Mestrado	2
Licenciatura, Mestrado e outras formações (concluídas ou em curso)	2
Licenciatura e Mestrado em curso	4
Mestrado em curso	5
Mestrado	8
Mestrado, Licenciatura e Bacharelato	1
Doutoramento (em música)	1
Outras formações e outras formações em curso	53
Omissos	3

Os anos de prática letiva (Tabela 21) estão organizados por ciclos de 5 em 5 anos. Foram considerados os anos de prática letiva em vez da contagem de tempo de serviço. Cerca de 65% dos inquiridos têm 6 ou mais anos de prática letiva.

Tabela 21: Inquérito | Perfil do docente: anos de prática letiva

<b>Anos de prática letiva</b>	<b>N</b>
1-5 anos	33
6-10 anos	16
11-15 anos	23
16-20 anos	11
21-25 anos	5
Mais de 26 anos	7

Na distribuição dos docentes pelos ciclos de ensino (Tabela 22) verifica-se que vários professores lecionam em mais do que um ciclo. A utilização dos ciclos de ensino pretendia ter em consideração as idades dos alunos a que os professores lecionavam no ano letivo 2020/2021.

Tabela 22: Inquérito | Perfil do docente: prática letiva por ciclos de ensino em Coro

<b>Prática letiva por ciclos de ensino em Coro*</b>	<b>N</b>
1º Ciclo	54
2º Ciclo	68
3º Ciclo	68
Secundário	40

Relativamente ao número de turmas de Coro (Tabela 23), 71% dos professores têm entre uma a cinco turmas de Coro no ano letivo 2020/2021.

Tabela 23: Inquérito | Perfil do docente: nº de turmas de Coro

<b>Número de turmas de Coro por docente</b>	<b>N</b>
1-5 turmas	67
6-10 turmas	12
11-15 turmas	5
16-20 turmas	7
mais de 20 turmas	4

Em seguida, serão analisadas as respostas relativas às Aprendizagens Essenciais e ao papel da imaginação.

## 5.1.2 Análise das respostas

### 5.1.2.1 As Aprendizagens Essenciais

Nesta secção pretendia-se ter a perceção global do conhecimento dos documentos relativos às Aprendizagens Essenciais de Música no 1º e 2º Ciclo (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical dos Cursos Artísticos Especializados do 5º ao 12º ano (1º ao 8º Grau) - (Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho de 2020) devido à ligação destes documentos com os organizadores de experimentação e criação artística no âmbito deste estudo.

Os inquiridos revelaram um conhecimento superior a 50% apenas em relação às Aprendizagens Essenciais de formação musical\*\*, mas não em relação aos outros documentos (Tabela 24). Este resultado pode explicar-se devido ao facto dos restantes documentos dizerem respeito às Aprendizagens Essenciais de música no ensino genérico no 1º e 2º ciclos. Contudo, sabemos pela leitura dos respetivos documentos a transversalidade de saberes e a importância dos mesmos no desenvolvimento curricular com os respetivos ciclos de ensino enquanto referência, o que veio a ser reforçado recentemente no Despacho n.º 6605-A/2021.

Tabela 24: Inquérito | AE: conhecimento dos documentos

<b>Documento</b>	<b>Conhece o documento e o conteúdo</b>	<b>Conhece o documento mas não o conteúdo</b>	<b>Não tem conhecimento</b>
Aprendizagens essenciais de música 1º Ciclo*	44,8%	26%	29,2%
Aprendizagens essenciais música 2º Ciclo *	36,5%	35,4%	28,1%
Aprendizagens essenciais de formação musical **	56,3%	20,8%	22,9%

\*Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho

\*\*dos cursos artísticos especializados do 5º ao 12º ano, Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho de 2020

Relativamente à ligação dos documentos indicados com o Coro enquanto classe de conjunto (Tabela 25), os resultados dividem-se entre o desconhecimento dessa ligação e um parecer favorável. De acordo com o número total de respostas de todos professores, optou-se por separar o número de documentos (1, 2 ou 3) a que os professores demonstraram ter conhecimento, de acordo com as respostas dadas.

Tabela 25: Inquérito | AE: ligação dos documentos com o Coro (1)

<b>Ligação dos documentos com o Coro:</b>	<b>Sim, existe ligação</b>	<b>Não existe ligação</b>	<b>Não tem opinião</b>
Não conhece nenhum documento ou não conhece o seu conteúdo	4,2%	1%	28,2%
Conhece o conteúdo de <b>1</b> dos documentos	8,4%	6,3%	9,3%
Conhece o conteúdo de <b>2</b> dos documentos	13,5%	3,1%	1%
Conhece o conteúdo dos <b>3</b> documentos	14,5%	6,3%	4,2%
Total	40,6%	16,7%	42,7%

(1) Foram consideradas todas as respostas dos professores, inclusive as respostas dos professores que indicaram não ter conhecimento dos referidos documentos.

Se forem consideradas apenas as respostas dos professores que demonstraram conhecer 2 ou 3 dos documentos indicados, correspondendo no total a 41 respostas, obtemos o seguinte resultado (Tabela 26):

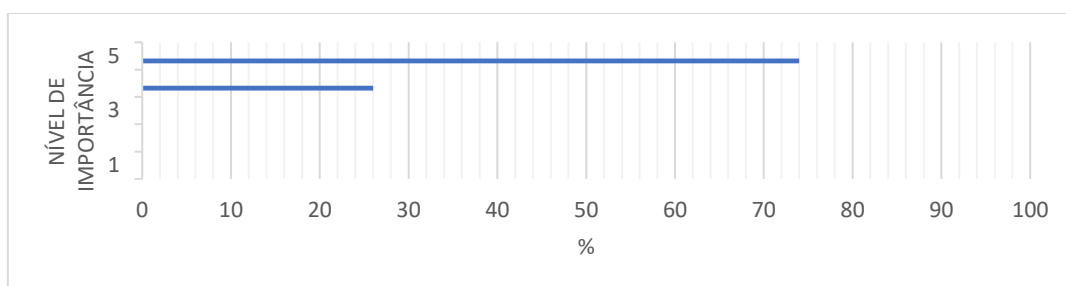
Tabela 26: Inquérito | AE: ligação dos documentos com o Coro (2)

<b>Ligação dos documentos com o Coro*:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não tem opinião</b>
Conhece o conteúdo de 2 dos documentos	32%	7%	2%
Conhece o conteúdo dos 3 documentos	34%	15%	10%
Total	66%	22%	12%

(2) Foram consideradas apenas as respostas dos professores, que têm conhecimento de 2 ou 3 dos documentos indicados.

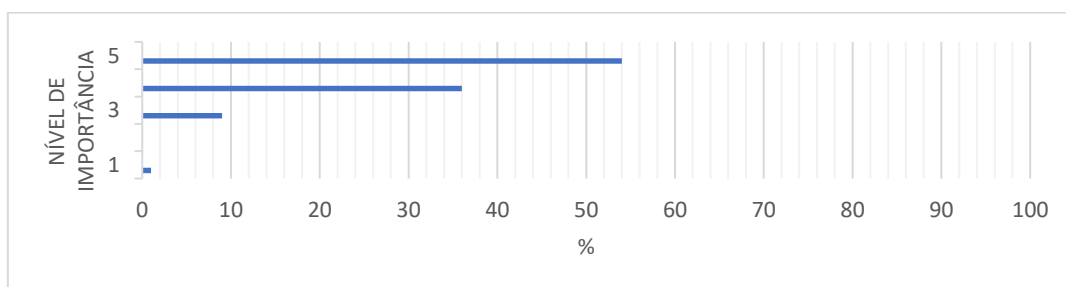
Nos três documentos referidos, o papel da criação é refletido como um dos três grandes organizadores. Quando questionados acerca da importância da experimentação e criação artística no desenvolvimento musical, os itens foram respondidos na escala de 1 a 5 considerando: “1 - Pouco importante; 5 - Muito importante”. Foram obtidas respostas apenas nos níveis 4 e 5 (Figura 5), das quais 74% consideraram a opção de “Muito importante”.

Figura 5: Inquérito | AE: importância da experimentação e criação artística no desenvolvimento musical



Quando questionados sobre a mesma pergunta mas relativamente ao Coro, os resultados alteram-se ligeiramente (Figura 6) demonstrando de igual modo uma razoável importância atribuída à experimentação e criação artística. Foram obtidas respostas apenas nos níveis 4 e 5, dos quais 54% consideraram a opção de “Muito importante”.

Figura 6: Inquérito | AE: importância da experimentação e criação artística no Coro



Relativamente ao interesse dos alunos na experimentação e criação artística por ciclos de ensino, em virtude de nem todos os docentes exercerem nos mesmos ciclos de ensino, a questão foi colocada por ciclo, sendo que, nos casos em que o docente não tivesse um determinado ciclo deveria selecionar a opção “Não se aplica”, conforme escrito na descrição da pergunta. Contudo, uma grande percentagem de docentes preencheram os níveis em todos os ciclos. Por essa razão, de forma a obter uma resposta mais aproximada, encontram-se na Tabela 27 apenas as respostas dos docentes que lecionam nos respetivos ciclos no presente ano, tendo sido cruzada a informação do Tabela 22 referente ao “Perfil do docente”. Não foram consideradas as respostas de professores que não lecionassem no referido ciclo de ensino.

Os itens foram respondidos na escala de 1 a 5, sendo: “1 – Pouco interessados; 5 - Muito interessados”. No 1º e 2º Ciclo os docentes consideraram o interesse dos alunos no nível 4 e 5, enquanto que no 3º Ciclo o valor mais expressivo se encontra no nível 3 e 4. No Secundário os docentes selecionaram o nível 4, sendo que o nível 3 e 5 têm valores semelhantes.

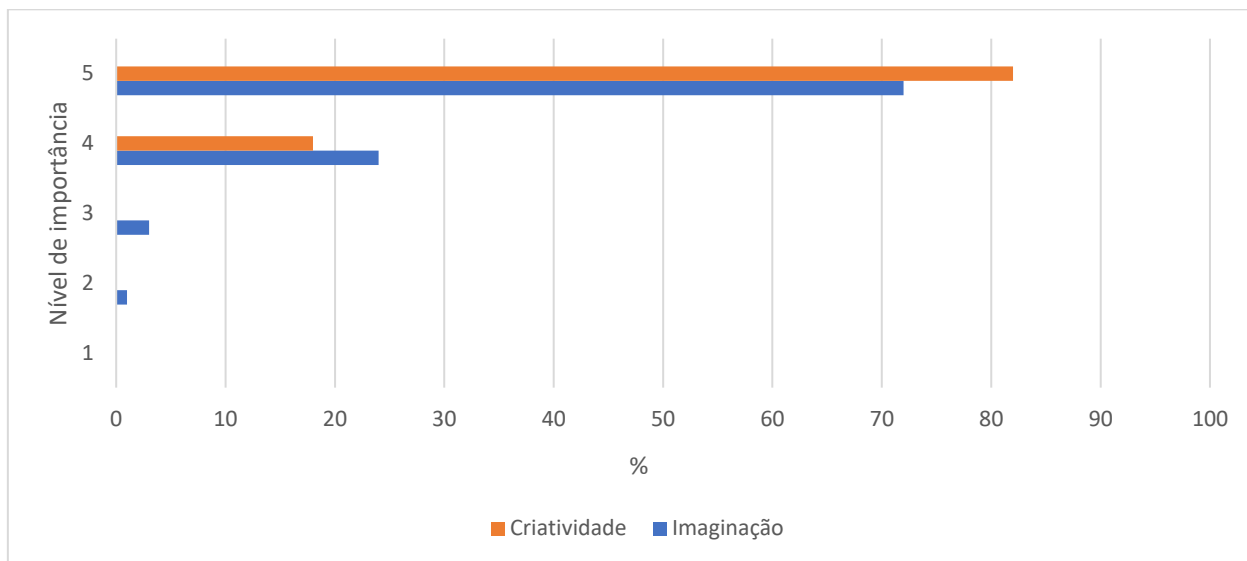
Tabela 27: Inquérito | AE: interesse dos alunos na experimentação e criação artística

	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>Secundário</b>
<b>1</b>	1	2	0	0
<b>2</b>	2	2	6	5
<b>3</b>	4	16	28	9
<b>4</b>	23	29	23	17
<b>5</b>	24	18	10	8
<b>Omisso</b>	0	1	1	1
<b>Total</b>	54	68	68	40

### 5.1.2.2 O papel da imaginação

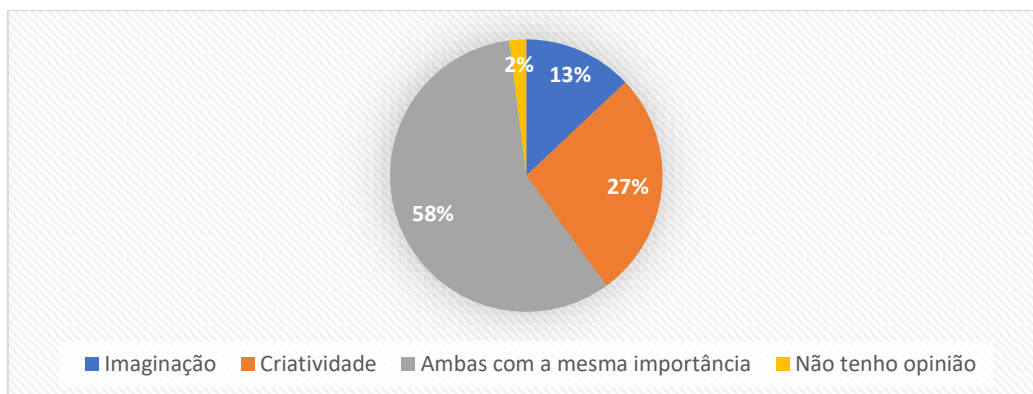
Quando confrontados com a importância da imaginação e da criatividade no desenvolvimento musical e artístico (Figura 7), considerando a escala de 1 a 5: “1 - Pouco importante; 5 - Muito importante;”, o resultado foi expressivo em ambas as questões (72% no nível 5 no que diz respeito à imaginação, 82% no nível 5 no que diz respeito à criatividade).

Figura 7: Inquérito | Papel da imaginação: importância da imaginação e da criatividade



De forma a perceber mais especificamente a importância de ambas, imaginação e criatividade, quando confrontados com a escolha entre uma e outra, os resultados foram superiores nos professores que consideram que ambas têm a mesma importância, expressando-se em 58% das respostas (Figura 8).

Figura 8: Inquérito | Papel da imaginação: importância da imaginação vs criatividade

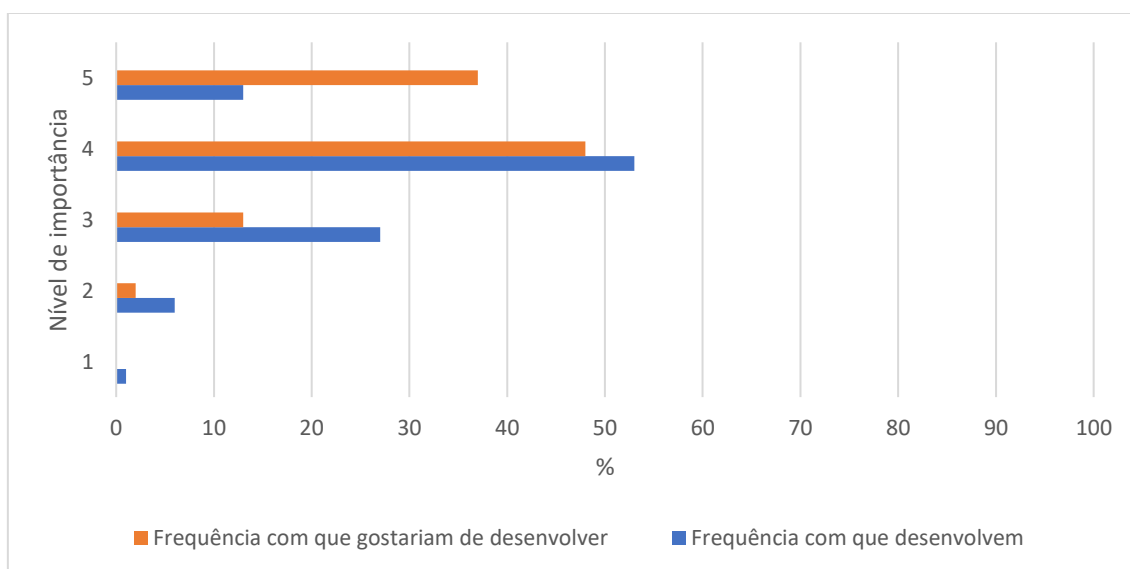




Quando questionados sobre a frequência com que desenvolvem competências musicais e artísticas através da imaginação (Figura 9), a maior parte dos professores refere o nível 4 (53%) e 3 (27%). A escala utilizada foi de 1 a 5: “1 - Poucas vezes; 5 - Muitas vezes;”.

No que diz respeito à frequência com que gostariam de o fazer, 35% dos professores referem que gostariam de desenvolver essas competências muitas vezes e 48% dos docentes posicionaram no nível 4.

Figura 9: Inquérito | Papel da imaginação: frequência de desenvolvimento de competências



Relativamente aos momentos no ensaio em que desenvolvem intencionalmente essas competências através da imaginação (Tabela 28), as opções foram pré-definidas contudo nesta questão existia um item de resposta aberta onde foi inserida uma resposta de um professor.

No que diz respeito às respostas de opção pré-definida, o item que mais se destacou foi o “Aquecimento”, tendo sido referido por 70% dos docentes, seguido de “Experimentação artística” com 53%. Nenhum docente escolheu a resposta “Não se aplica”. A resposta permitia a seleção de vários itens descritos no final da Tabela 28.

Tabela 28: Inquérito | Papel da imaginação: momentos de desenvolvimento de competências

Aquecimento	70%
Experimentação artística	53%
Criação artística	47%
Performance	44%
Desenvolvimento de competências musicais	42%
Análise de repertório	39%
Aprofundamento técnico/artístico de repertório	39%
Desenvolvimento de competências não-musicais	17%
Em todos os momentos da aula/ensaio	17%
Não se aplica	0%
Para resolução de questões relacionadas com colocação vocal e/ou afinação.*	[1%]

\*item de resposta aberta, indicado por um docente

Na forma como é desenvolvida a imaginação na aula/ensaio na prática pedagógica dos professores (Tabela 29), quase todos os itens tiveram mais de 53% das respostas dos docentes. Nesta questão de escolha múltipla eram considerados vários itens que foram organizados por ordem decrescente de respostas na Tabela 29. Existia também um item de resposta aberta onde um professor inseriu uma resposta.

Tabela 29: Inquérito | Papel da imaginação: abordagem para desenvolvimento de competências

Através da experimentação e criação artística	61%
Através da interpretação e comunicação	60%
Através de atividades multissensoriais	55%
Através do repertório	54%
Através de um discurso metafórico e/ou sinestésico	54%
Através de atividades reflexivas	36%
Não se aplica	2%
Através do uso espacial e de sound painting.*	[1%]

\*item de resposta aberta, indicado por um docente

Relativamente ao interesse demonstrado pelos alunos em atividades que apelem à imaginação na aula/ensaio (Tabela 30) os resultados são muito idênticos aos relativos à

experimentação e criação artística da Tabela 27. Comparativamente com esse quadro, não se regista nesta questão nenhum resultado no nível 1, apresentando também uma maior expressão no nível 4 do 2º Ciclo.

Tabela 30: Inquérito | Papel da imaginação: interesse dos alunos

	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>Secundário</b>
<b>1</b>	0	0	0	0
<b>2</b>	0	4	7	6
<b>3</b>	6	13	28	11
<b>4</b>	22	36	24	15
<b>5</b>	26	14	8	8
<b>Omisso</b>	0	1	1	0
<b>Total</b>	54	68	68	40

Relativamente à maior dificuldade na planificação de atividades de desenvolvimento musical e artístico através da imaginação (Tabela 31) foi atribuído com maior relevo o item referente à falta de tempo (60%). Os itens encontram-se organizados por ordem decrescente de respostas no Tabela 31 e permitia selecionar vários itens. Existindo um item de resposta aberta, 6 docentes incluíram um item descrito em seguida no final da Tabela 31.

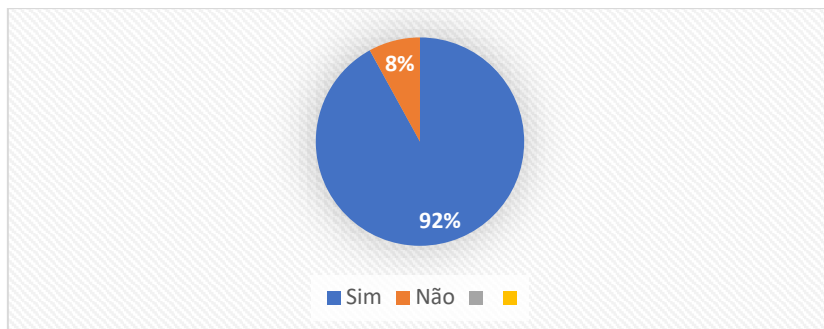
Tabela 31: Inquérito | Papel da imaginação: dificuldades na planificação

Falta de tempo	60%
Necessidade de maior aprofundamento teórico	36%
Dispersão de ideias	28%
Não sinto dificuldade	10%
Não pretendo uma abordagem ligada à imaginação.	2%
Resposta imediata durante a aula a dificuldades dos alunos*	1%
Lacunas na formação profissional*	1%
Margem para gastar tempo com isso. Porque há que cumprir sempre o programa...*	1%
Falta de interesse da parte dos alunos*	1%
Pressão para apresentar repertório em atividades*	1%
Falta de imaginação para criar atividades interessantes*	1%

\*item de resposta aberta, indicado por um docente

Quando questionados sobre se gostariam de desenvolver novas formas de ensino-aprendizagem em Coro, 92% dos docentes respondeu de forma positiva e apenas 8% respondeu de forma negativa (Figura 10).

Figura 10: Inquérito | Desenvolvimento de novas formas de ensino-aprendizagem imaginativos



Cerca de metade dos professores (49) solicitou receber por *e-mail* os resultados deste inquérito.

### 5.1.3 Interpretação de resultados

No que diz respeito ao perfil dos professores que realizaram este inquérito, 90% situa-se na faixa etária entre os 18 aos 49 anos, sendo que, do total dos inquiridos, apenas 35% tem formação específica em Direção Coral (Bacharelato, Licenciatura ou Mestrado), os restantes estão em formação ou têm outras formações/áreas. Cerca de 64% revela ter mais de 6 anos de prática letiva.

Relativamente aos documentos das Aprendizagens Essenciais, a maior parte dos professores demonstrou desconhecimento pelos documentos ou pelo conteúdo dos mesmos. Isso pode ser explicado por não serem diretamente direcionados para as Classes de Conjunto ou por nem todos os professores lecionarem no ensino especializado. No domínio da experimentação e criação artística, 74% dos inquiridos classificou esse domínio como muito importante no desenvolvimento musical, baixando o valor quando questionados diretamente sobre a sua importância no âmbito do Coro (54% classificaram como muito importante). Quando confrontados com a importância da experimentação e criação artística por ciclos de ensino, revelaram atribuir uma maior importância no 1º e 2º ciclo.

No que diz respeito ao papel da imaginação e da criatividade, 82% dos professores classificaram a criatividade como muito importante e 72% classificaram a imaginação da mesma forma. Quando confrontados com a escolha de qual a mais importante, 58% das respostas revelaram que ambas têm a mesma importância. Nesta secção existiam algumas questões que permitiam uma resposta aberta dos professores tendo-se registado no total oito intervenções, distribuídas por três perguntas (Tabelas 28, 29 e 31). A questão relativa à maior dificuldade na planificação de atividades de desenvolvimento de competências musicais e artísticas dos alunos através da imaginação, foi aquela onde se registou uma maior intervenção dos docentes (seis respostas). Este aumento na participação dos professores nesta questão pode estar relacionada com o facto de existir um menor número de itens de resposta pré-definida. Contudo, as respostas dos professores nesta questão abordaram várias problemáticas variando entre a falta de tempo para planificar, falta de interesse dos alunos, falta de imaginação para planificar as atividades, pressão para apresentar repertório em atividades, lacunas na formação, e resposta imediata durante a aula a dificuldades dos alunos. Estas dificuldades apontadas pelos docentes, demonstram por um lado a importância da formação e o tempo necessário para desenvolver e planificar as atividades. Por outro lado, as respostas relativas “à pressão para apresentar repertório” e “à falta de interesse dos alunos”, demonstram que os docentes não estão a

considerar o papel da imaginação como um elemento que pode ser profundamente incorporado nas atividades a desenvolver (de todo o tipo de repertório que é desenvolvido) e que essas atividades variam consoante o grupo específico de alunos (e por essa razão, a falta de interesse dos alunos não se verifica), não sendo estáticas nem pré-formatadas, mas sim, variando de acordo com cada grupo específico de alunos. Também é relevante verificar as respostas abertas dos professores nas outras duas questões em que é referido o papel da imaginação para resolver questões de colocação vocal ou afinação, e também no desenvolvimento de competências na utilização de *sound painting*.

Os professores demonstraram recorrer a estratégias imaginativas com menor frequência do que gostariam, contudo, identificaram o aquecimento, a experimentação e criação artística, a performance e o desenvolvimento de competências musicais, como sendo os momentos em que utilizam mais frequentemente a imaginação nas estratégias propostas. A maior parte dos docentes considera que tem falta de tempo (70%) para conceber atividades de desenvolvimento musical e artístico através da imaginação. A grande maioria dos docentes (92%) gostaria de desenvolver novas formas de ensino-aprendizagem com recurso à imaginação em Coro.

## 5.2 | Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas nove entrevistas individuais a professores e profissionais de diferentes áreas artísticas (Tabela 32), que desenvolvem a sua prática pedagógica em Portugal com alunos do ensino artístico especializado em contexto escolar ou não escolar/informal, nas faixas etárias a que corresponde este contexto de intervenção (6 aos 18 anos / 1º ciclo ao secundário). O intuito desta seleção diversificada de professores e profissionais, foi o de conhecer diferentes processos pedagógicos imaginativos em contexto de grupos para o desenvolvimento musical e no domínio da experimentação e criação artística.

A identidade dos professores e profissionais que foram entrevistados, encontra-se definida pela letra P (Professor) e número (1 a 9) correspondente à ordem cronológica pela qual foi realizada a entrevista.

Tabela 32: Breve caracterização dos professores entrevistados

Professor(a)	Ramo da sua intervenção*	Idade	Género	Região (NUTS 2)
P1	Música / Orquestra / Projetos artísticos	46	Masculino	Área Metropolitana de Lisboa
P2	Música / Coro / Projetos artísticos	50	Feminino	Área Metropolitana de Lisboa
P3	Música / Instrumento / Projetos artísticos	41	Masculino	Área Metropolitana de Lisboa
P4	Música / Coro / Projetos artísticos	49	Masculino	Área Metropolitana de Lisboa
P5	Música / Instrumento / Projetos artísticos	59	Masculino	Região do Centro
P6	Teatro / Dança / Projetos artísticos	50	Masculino	Área Metropolitana de Lisboa
P7	Música / Instrumento / Projetos artísticos	42	Feminino	Região do Centro
P8	Música / Escrita criativa / Projetos artísticos	61	Feminino	Área Metropolitana de Lisboa
P9	Música / FM / Coro / Projetos artísticos	40	Feminino	Região do Norte

\*no âmbito desta entrevista

Devido à pandemia todas as entrevistas foram realizadas a partir da plataforma *Zoom*. As entrevistas decorreram entre 25/03/2021 e 06/05/2021. A duração de cada entrevista variou entre os 40 aos 120 minutos, tendo sido gravadas em áudio mediante autorização prévia dos entrevistados. A duração total das entrevistas é de cerca de 10horas e 30minutos. Foi realizada uma transcrição integral das entrevistas.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que não sendo totalmente fechada ou livre, permite ao entrevistado uma maior liberdade para expor a sua opinião e experiência profissional. O guião de entrevista foi orientado em duas fases:

1) Enquadramento da entrevista e perfil do entrevistado (de forma a contextualizar o projeto de investigação, a temática e o perfil académico e profissional do entrevistado);

2) Experimentação e criação artística (para identificar práticas, metodologias e processos em criações artísticas desenvolvidas, aferir o papel da imaginação e possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos).



### 5.2.1 Definição das unidades de registo e unidades de sentido

Dado o elevado volume de informação recolhido, foram definidas unidades de registo para organização da informação. Estas unidades de registo permitem estabelecer unidades de sentido que se encontram descritas após a apresentação de cada tema. Os temas émicos definidos derivam dos depoimentos obtidos confrontados com a revisão da literatura.

Tema 1: Som, improviso, composição

Tema 2: Palavra, escrita, história

Tema 3: Corpo, movimento, dança

Tema 4: Teatro, espaço, drama

Tema 5: A imaginação dos sentidos

Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical

Tema 7: A experimentação e a criação artística

Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística

Tema 9: E depois da criação artística?

Em seguida encontram-se apresentadas tabelas que contêm uma síntese dos dados retirados das entrevistas relativos a cada um dos temas. Os dados foram agrupados conforme os temas émicos referidos. Dada a relevância dos mesmos, não se excluiu que a análise de um determinado excerto com essas características, incluído noutra temática, pudesse alterar a interpretação de dados da mesma. Por essa razão, realizou-se a seguinte organização da informação selecionada. Após cada tabela, encontra-se uma unidade de sentido relativa aos dados obtidos.

Tabela 33: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 1: Som, improviso, composição

<b>Tema 1: Som, improviso, composição</b>		
<b>P1</b>	¶2	(...) o próprio som da orquestra quando começa a pôr as suas caldeiras a funcionar em palco, e se ouve o “lá” do oboé, e se começa a afinar pouco a pouco, ainda é um som que hoje em dia me continua sempre a entusiasmar. No fundo anuncia o som auspicioso que acaba por anunciar que algo de mágico, único e irrepitível está prestes a acontecer, assim uma espécie de criação de um território que apesar de ser efémero não deixa de ser concreto, porque é um estado concreto que se constrói durante aquele momento. (...)
	¶8	Será que eu tenho algo de novo a adicionar a este processo? O que é que eu posso trazer. É esse estado de improvisação que é muito interessante e que a mim me ajuda imenso eu poder fazer improvisação livre, ou fazer peças que estão totalmente escritas.
<b>P3</b>	¶24	É o vocabulário que te permite também seres mais fluente a gerar ideias. Seja a improvisar é a mesma coisa que improvisares num instrumento, tens de ter vocabulário, ninguém improvisa sem ter vocabulário. Tens de aprender primeiro as letras, as sílabas, a palavra, a frase, é a mesma coisa. (...) se vocês conseguem falar, se vocês conseguem manter uma conversa vocês conseguem criar coisas, porque vocês não sabem o que vão dizer, vocês estão a construir um discurso ao mesmo tempo que estão a falar, portanto é a mesma coisa.
<b>P5</b>	¶6	Aos poucos e poucos sem que as pessoas percebam, começam a introduzir-se pequenas <i>nuances</i> sonoras e depois a música acaba por encontrar o seu lugar próprio e vai por aí adiante. Se eu começasse pela música propriamente dita, não ia funcionar, (...) mas toda a gente tem uma relação normal com andar no espaço, o querer comunicar uns com os outros.
	¶6	Às vezes há coisas mais estruturadas mas muitas vezes é pura e simplesmente, esbate-se completamente a barreira, a previsão entre aquilo que é jogo e que é improvisação.
<b>P6</b>	¶20	Eu só conheço uma maneira que me tem interessado trabalhar, que é a questão da improvisação e composição.
<b>P7</b>	¶4	(...) eu guardo sempre um bocadinho para improvisar a quatro mãos. E essa improvisação vai sendo adaptada mais ou menos àquilo que os alunos sabem ou não sabem fazer.
<b>P8</b>	¶6	E custa-me muito pensar que eu fiz o meu curso todo de música sem uma única vez improvisar. (...) Imagina que me sento ao piano para improvisar qualquer coisa. Não consigo. E isto é uma falha gravíssima no nosso ensino. E pronto, por exemplo, dar uma base harmónica e pedir para improvisarem sobre isso cria uma ginástica melódica que tem o constrangimento da harmonia, e vamos fazendo tentativa e erro, depois de repente sai uma frase que ficou muito bonita, guardamos essa frase e depois o que é que pode continuar? Ou seja, a imaginação depende do que podemos brincar com o que estamos a aprender tendo essas premissas que nos levem a construir, porque um zero sobre zero não acontece (...).

---

<b>P9</b>	<b>¶4</b>	(...) não é fácil, eu compreendo, eu vejo colegas meus que têm dificuldade em conseguir nas suas aulas, criar este ambiente, que favoreça à improvisação e à criatividade e não o fazem não por não acreditar que isto é importante, não o fazem porque eles próprios não conseguem descodificar que estratégias devem levar para o fazer.
-----------	-----------	--

---

**Unidade de Sentido:** Os professores revelaram uma valorização intrínseca pelos fenómenos musicais ligados ao som, à improvisação e à composição. A improvisação foi referida como um elemento muito importante que deve estar presente na formação de alunos e professores (até ao nível académico superior). Dada a sua importância, deveria estar fortemente enraizada em cada ciclo de ensino, de forma a que a experimentação e criação artística seja fomentada desde tenra idade. Aliado a esta valorização da improvisação, sublinha-se também a relevância de uma ludicidade que sirva como elemento desbloqueador destes processos e de expansão de vocabulário (musical e artístico), que possa servir de base e de crescimento no âmbito da experimentação e criação artística.

Tabela 34: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 2: Palavra, escrita, história

<b>Tema 2: Palavra, escrita, história</b>	
<b>P2</b> ¶10	<p>Como é uma peça, um poema de uma peça, e a própria música, e eu tento também sempre, desde que eles são pequeninos, que eles comecem a ter uma atitude crítica sobre o que é que o texto diz, e o que é que a música diz. Porque às vezes aquilo que a música diz não é exatamente a mesma coisa. Às vezes pode ser uma canção sobre um menino que está a morrer, e no entanto a música faz-nos lembrar outras coisas que não têm nada a ver. Faz-nos lembrar o carinho de uma mãe, ou faz-nos lembrar uma canção de embalar.</p>
¶16	<p>(...) utilizarmos textos (...) para despoletar imaginários. Por exemplo, eu com os pequeninos faço muitas vezes, ensino-lhes uma canção e digo-lhes: “Para a semana façam-me um desenho sobre esta canção”; “Ah mas a gente já não se lembra como é que é”; “Então eu canto outra vez”; “Então mas é sobre o quê?” “É sobre um mocho”; “Tens a certeza que é sobre um mocho? Então faz-me um desenho do mocho e para a semana falamos três minutos sobre o tema que acham que é a canção”. E eles nunca mais se esquecem do tema porque fizeram um desenho sobre a canção. Também há muitas estratégias colaterais que ajudam a despoletar coisas e ideias.</p>
<b>P3</b> ¶18	<p>(...) imaginação (...) Acho que é a capacidade de contarmos histórias. De inventar histórias. Acho que é isso, imaginar uma coisa que se calhar ainda não existe, pode vir a existir ou pode não vir a existir mas tu contas uma história. Imaginar é contar histórias na tua cabeça. Tu imaginares uma coisa que ainda não existe, ou que se calhar até existe e tu misturares coisas que existem com coisas que não existem. É uma espécie de uma sopa.</p>
<b>P4</b> ¶8	<p>No entanto, não é bem assim, porque nota-se perfeitamente quando normalmente uma criança lê um texto poético e está a ler [fala com a voz sem inflexões vocais] assim desta maneira em que as palavras estão a ser transmitidas sem estarem a pensar naquilo que está lá. Por isso, eu acho de facto que é muito importante a imaginação. (...)</p> <p>Por exemplo, na Paixão Segundo São João, é muito importante para cantar a Paixão Segundo São João, que estejamos a pensar na história, o que é que Jesus está a passar naquele momento (...). Esse tipo de sensações, (como é que eu diria?), é a cobertura do bolo. O bolo é a estrutura que é a música, o aspeto do bolo tem que ter qualquer coisa mais do que apenas a estrutura, tem de estar vivo, tem de haver comunicação, comunicação de alguma história. A música vocal é muito raro que não tenha história.</p>
<b>P5</b> ¶28	<p>E portanto eu fiquei completamente cismado e tentei tudo por tudo, e entrei ali numa viagem, parti o poema em frases, e de as recombinar, os vocábulos e criei tudo uma outra coisa.</p>
<b>P7</b> ¶14	<p>(...) a minha aula não é só tocar o que está escrito na partitura, é por exemplo saber quando é que aquela partitura foi escrita, coisas sobre o compositor que a escreveu, imaginar uma história, muitas vezes as peças têm títulos, se têm um título é porque de alguma forma está ali subjacente uma mensagem. Imaginar a história, o que está ali por trás (...) vou muito pela imaginação, sim, e muito de não tocar só porque está escrito, de perceber o porquê de estarem escritas as coisas e de poder alterá-las eventualmente, porque na nossa linha de entendimento da música, ou do que nós sentimos que pode estar por trás da partitura, há ali coisas que não encaixam</p>

---

e que portanto não faz mal mudar. Desde que essa mudança não seja inconsciente e que seja coerente. Se se muda uma ideia, e se essa ideia aparece várias vezes na peça, a consistência de tocar da mesma forma deve existir, na minha opinião.

---

**Unidade de sentido:** Os professores revelaram uma relação com a palavra e com a escrita, no que diz respeito ao seu significado e imaginários associados, respeitando a opinião livre e promovendo o espírito crítico dos alunos aliado ao conhecimento das obras musicais. Este conhecimento íntimo do texto foi referido também como facilitador para processos de memorização, melhor comunicação do texto e intencionalidade da mensagem que pretende ser transmitida na prática coral. O discurso poético dos professores, também é uma característica muito interessante na forma como descrevem os processos descritos.

Tabela 35: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 3: Corpo, movimento, dança

---

<b>Tema 3: Corpo, movimento, dança</b>	
<b>P2</b> ¶2	(...) fui fazer dança contemporânea com uma professora incrível francesa que trabalhava muito sobre a improvisação do movimento, sobre a liderança de grupos com o movimento. Utilizei imensas coisas que fiz com ela para montar um espetáculo onde eu tinha vinte miúdos,
¶10	(...) para mim, a música manda completamente. Ou seja, as coisas nascem sempre da música, não é uma ideia de “ah eu quero pôr esta dança aqui” ou “eu quero pôr este tipo de coreografia porque me está a apetecer”. É ao fazer a peça vezes sem conta e fazendo experiências do mais variado possível com elas: agora vamos cantar muito longe uns dos outros; agora vamos agrupar-nos por vozes; agora vamos cantar; agora vamos fazer assim; agora vamos fazer assado; que acabam por surgir ideias. (...) Portanto para mim, a encenação e a coreografia é uma coisa que tem de nascer da música. O que não quer dizer que se eu estou a ensinar uma canção brasileira de roda, não seja totalmente evidente de os pôr a cantar numa roda. Há coisas e aí não há muito que saber, posso inventar um passinho de dança que encaixe com a música. Mas eu não chamo a isso propriamente criação.
<b>P6</b> ¶6	Nós queremos que este Coro tenha movimento, porque lá está mais uma vez, não só vem tudo do corpo, como uma coisa traz-nos a outra. A partir do momento que eles sabem a coreografia eles sabem a letra do que estão a cantar, porque elas estão coladas.
¶8	E de repente, eu gosto dessa ideia para uma coreografia que é: aquele movimento já existia só faltava fazê-lo, só faltava pô-lo lá, e por isso é que eu digo que o movimento depois traz-nos a letra, porque não consegues dissociar (...).  Eu quando peço aos meus alunos para dançar, não é a questão técnica que me interessa. A questão técnica seria se eles estivessem na escola de dança, “estica o pé, encolhe a barriga”, aqui é muito mais a questão da expressão: “diz-me”, “dá-me”.

---

---

(...) quando eu encenei o Babar e eu comecei a música do Poulenc, eu comecei a perceber “olha, aqui é o carro, olha aqui são eles a fazer ginástica”, percebes? Isto é subjetivo obviamente, outra pessoa ao meu lado pode ver outra coisa qualquer, mas, eu acho que, a música pede o movimento, mais do que transformá-lo em movimento, e portanto ele sai.

---

**Unidade de sentido:** Os professores referiram a importância do movimento como uma consequência do som e da música, e não o inverso. Este conhecimento inscrito no corpo é transmitido através da corporalidade enquanto forma de comunicar.

Tabela 36: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 4: Teatro, espaço, drama

---

**Tema 4: Teatro, espaço, drama**

---

**P4 ¶6** Porque, eu não acho que a parte musical tenha uma menor importância ou uma maior importância que a parte cénica, mas acho que é mais fácil interiorizar a parte musical e depois adaptá-la à parte cénica, do que estar a fazer o oposto. A parte musical tem um rigor bastante maior, entradas, marcação de compasso, tempos, pronto, tudo o que vai acontecendo cronologicamente na linha musical tem a sua maneira de ser feita, enquanto que a parte cénica precisa de se apoiar na parte musical para depois também se poder desenvolver um bocadinho em conjunto com a parte musical. E daí os alunos, quando vão para a parte cénica, já têm uma linha condutora da obra completa, ou pelo menos de várias secções da obra. Isso é uma das coisas que são importantes da maneira da pedagogia de fazer obras musicais e cénicas.

¶14 (...) a parte cénica vive muito da experimentação. Por exemplo, eles agora querem movimento, o palco todo em movimento, e então só dizem às crianças: “andem”, “andem depressa agora”, “não choquem”, “procurem desviar-se uns dos outros mas não choquem agora”, e os miúdos têm de pensar por eles mesmos, não podem apenas seguir instruções. Seguem as instruções mas juntam a isso o imaginar de como poderão fazer.

---

**P5 ¶8** Não me lembro nunca de ter feito aquecimentos, nem nada disso, com jogos. Mas no drama, no teatro, isso faz-se o tempo todo. Isso é das coisas que eu aprendi imenso por exemplo em Inglaterra, no curso que fiz lá na pós-graduação de ópera, a ideia do aquecimento, a ideia do jogo começa logo pela apresentação das pessoas, mas jogos que permitam que as pessoas se expressem não verbalmente, mas fisicamente é uma coisa muito comum às pessoas que trabalham drama ou dança (...)

---

**P6 ¶2** Já se sabia que uma das coisas que se poderia trabalhar na expressão dramática era a postura, a concentração, a confiança, a criatividade, o grupo, porque isto (sempre, mas nestas fases principalmente o Coro, a Orquestra, o grupo) eram colegas que normalmente não eram colegas em mais lado nenhum, não havia o grupo a não ser nestas áreas. (...)

Ou seja, nós vamos depois buscando um bocadinho aqui à dança e ao teatro, principalmente na sua vertente mais lúdica e criativa, as ferramentas que os miúdos irão precisar para serem artistas. Para serem artistas completos: que cantam, que

---

---

tocam, que estão em palco, que não têm medo de estar em palco, pelo contrário, até gostam de estar em palco. (...)

Por isso eu acho que a expressão dramática tem servido muito como um sítio onde nós casamos tudo, onde se consegue perceber que isto faz tudo parte de um todo.

¶14 E portanto, numa determinada idade, na idade do faz-de-conta, para os miúdos qualquer coisa serve, no sentido que eles acreditam, qualquer coisa serve do que se lhes dá, eles acreditam em tudo. Porque há um facto engraçado, que eu acho que nesse aspeto o teatro tem muito mais do que a dança ou a música que é, eu acredito, eu não estou à procura se é verdade ou não. Eu vou ao teatro e eu acredito. Se me disseres que aquilo é um dragão, eu acredito que há dragões. Se me disseres que a princesa foi raptada e o cabelo cresceu até cá abaixo ao chão em pouco tempo, eu acredito.

---

**Unidade de sentido:** Foi salientada a importância da parte musical estar sedimentada previamente em processos de junção com a parte cénica, de forma a possibilitar mais facilmente a assimilação da movimentação e/ou dramatização no espaço cénico. Foi referida a importância do papel do jogo em processos de experimentação, em particular ligados ao corpo e movimento, favorecidos em contextos de expressão dramática. De salientar a referência do teatro como um universo de “faz-de-conta” em que se criam imaginários nos quais se acredita.

Tabela 37: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 5: A imaginação dos sentidos

<b>Tema 5: A imaginação dos sentidos</b>	
<b>P2</b>	<p>¶10 Não só o texto, o que estamos a dizer, mas também que imaginários é que despoleta. Porque às vezes as coisas são sobre girassóis mas despoletam imaginários que não têm nada a ver com girassóis: “isto faz-me lembrar o verão, ou isto faz-me lembrar o mar”. (...)</p> <p>¶12 A imaginação é tudo. É tudo aquilo que nos habita.                  (...) Estimular a imaginação é estimular isso. É estimular associações. É estimular imaginários. E é ao mesmo tempo cultura, e dar-lhes cultura. Falar-lhes sobre as coisas. Explicar-lhes as coisas. (...) nós temos dentro de nós um mundo, o nosso cérebro tem um mundo que nós não controlamos. É esse mundo que de repente nos faz sonhar com as coisas mais loucas do mundo, e nós não somos tidos nem achados nisso. (...)                  Porque uma pessoa que não tem cultura nenhuma, dificilmente tem imaginação, ou a imaginação é muito restrita. Porque tu não consegues imaginar aquilo que nunca viste nem presenciaste, nem pressentiste.</p> <p>¶32 Se fosse um quadro, era um quadro que eu acho que não existe mas que é um quadro de um livro da Marguerite Yourcenar que são os contos orientais, em que há um velho pintor chinês que desenha um quadro com um barco para poder fugir da sua prisão e foge nesse quadro. Portanto, é um quadro desenhado num livro da Marguerite Yourcenar. Para mim sempre foi um máximo da imaginação, tu crias um quadro para poderes fugir nele.</p>
<b>P3</b>	<p>¶32 Um grupo de teatro, a certa altura, (...) uma personagem tinha de queimar um papel que tinha lá escrito umas coisas que eram segredo, tinha de queimar aquilo, deixar queimar no cinzeiro, e depois chega outra personagem, entra e diz: “Cheira-me aqui a papel queimado”. Houve uma das vezes em que a pessoa que queima o papel se esqueceu dos fósforos de maneira que rasgou o papel em pedacinhos pequeninos e pôs no cinzeiro. E o outro, que estava do lado de fora a ver, entrou e disse: “Cheira-me aqui a papel rasgado”. [risos] (...)Porque isso põe-nos logo a imaginar coisas.</p>
<b>P4</b>	<p>¶12 Deixar que o conhecimento adquirido não seja apenas “<i>stored</i>”, guardado dentro de nós em termos (eu não digo quantitativos, porque é tudo um bocadinho quantitativo), mas em poucos termos quantitativos como as alturas, o ritmo, as dinâmicas, mas que se conecte com outras coisas que nós já tenhamos dentro de nós, com sensações que já tenhamos dentro de nós. E essa ligação é feita através da imaginação. O ligar a música que aprendemos a sensações que essa música nos traz, seja algo que seja dito pelo professor, ou seja algo que aparece naturalmente dentro de nós, tem a ver com as ligações que fazemos do que recebemos aquilo que já temos dentro. E acho que essas ligações e o fruto dessas ligações, acho que poderia ser o que eu definiria como imaginação.</p>
<b>P5</b>	<p>¶18 Eu acho que a maior parte das pessoas associam imaginação a imaginar, ou seja, a produzir imagens, o que sugere a ideia de que há uma produção dentro da nossa cabeça de algo que depois a pessoa tem de a pôr em prática. E eu acho que não tem nada a ver com isso. Eu acho que a imaginação, o verbo da imaginação é descobrir, e não o de saber antecipadamente. Eu nunca imagino nada. Zero. Zero imaginação. No sentido da previsão da eliminação. Eu só descobri, assim tipo muito recentemente que eu sonho, e que tenho sonhos. (...) Mas há muitas pessoas que têm um sonho, que</p>



---

têm uma espécie de uma visão, e depois no dia seguinte implementam essa visão. Nesse sentido, eu percebo que *imaginação* faça sentido. A pessoa tem uma imagem e depois quando está com um conjunto de pessoas, mostra essa imagem. Comigo não funciona muito assim, às vezes funciona assim. Mas por sistema, é muito mais descobrir, naquele sentido em que os miúdos estão assim a brincar completamente absortos a brincar com uma coisa em cima da mesa, e de repente percebem que este objeto aparentemente era destinado a uma determinada função, basta que eu meta desta outra forma para que ele se porte de outra maneira. Eu para mim, aquilo que eu acho que a coisa é, é muito mais isso. De certa forma é como os legos. A gente sabe que consegue fazer um camião ou um castelo, porque vai metendo as peças e por tentativa e erro depois a coisa revela-se mas isso é a minha forma de pensar. Eu admito que haja pessoas que têm tudo na cabeça e que imaginem. Eu acho que imagino com os dedos. Neste sentido de descobrir, acho que é mais isso.

---

**P6** ¶8 E eu li aqui há tempos uma coisa sobre o que disse supostamente o Miguel Ângelo, o escultor, como é que ele tinha feito a *Pietà*, aquela peça, e que ele terá dito, (e eu não sei se foi ele que disse ou não mas eu gosto da frase), que a *Pietà* já estava dentro do bloco de mármore, e ele o que fez foi tirar a pedra que estava a mais.

¶14 A imaginação é um mundo, é o que nós quisermos. E isto é uma coisa que se desenvolve, que se trabalha. Eu lembro-me, por exemplo, eu começo, imagina, pequeninos. Eu trago um objeto, que às vezes é uma bolinha, branca. E eu vou dizer “agora isto não é uma bola branca, isto agora é...” e não digo, uso, e passo assim na cabeça, “ah, é um pente”. Então e para ti é o quê? E passo, e não dizes, faz, faz, faz. Os miúdos depois também uns são mais assim, outros mais assado. Já me aconteceu “isto é uma bola branca”, “então mas e se não fosse?”, “ah, mas é”. Então é talvez um miúdo mais ligado às questões científicas, matemáticas, mais concretas. A imaginação é o nosso mundo interior, onde nós podemos ir fazer tudo.

---

**P8** ¶8 Quando tu estás a ler um texto e de repente, como por exemplo um texto do Valter Hugo Mae, eu uso imenso este exemplo. A certa altura diz: “Esperaram pelo sono para se mudarem para o dia seguinte”. O que ele conseguiu foi, com uma palavra, travar a leitura. A pessoa fica ali a olhar para a frase. Como tens o Afonso Cruz que está cheio dessas... são pessoas que fazem do inesperado, da diferença, a forma de fazer arte.

---

**P9** ¶8 (...) é um espaço livre, de liberdade, que nós temos para contar aquilo que os outros não vêem. É essa liberdade da voz que está dentro e que eu não consigo associar imaginação sem essa liberdade. Também não consigo dissociar imaginação de algo que não é visível nem palpável e que precisa de ser transmitido. Para mim é mesmo isso, é um espaço de liberdade onde nós temos, guardamos, aquilo que não dizemos, a não ser quando somos estimulados para isso. é esse mundo, esse lugar especial.

---

**Unidade de sentido:** Verifica-se o cruzamento de vários sentidos no discurso dos professores, envolvendo sinestésias e o papel da multissensorialidade na imaginação. Através da imaginação, é conectado o conhecimento com múltiplos planos sensoriais. É referida também a importância do inesperado como um elemento importante para cativar a atenção, sendo a imaginação um aspeto fulcral para promover este inesperado que permite uma redescoberta ou reconstrução.

Também de referir o papel da imaginação, na descoberta de soluções e no processo livre de descobrir e imaginar.

Tabela 38: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical

<b>Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical</b>	
<b>P1</b>	¶8 <p>(...) é exatamente a mesma coisa, tentar resolver qualquer problemática do ensaio, ou improvisar, ou compor, o processo mental acaba por ser o mesmo porque nasce de uma situação nova. (...) há uma estratégia (ou não), e há que desenvolver um processo tático de perceber como é que se pode reagir como se fosse um jogo de ténis, como se fosse qualquer interação humana. Portanto é conduzir isso, ir resolvendo os problemas que nos surgem, da mesma forma que é impossível preparar um ensaio de orquestra. Eu não acredito que se possa preparar um ensaio de orquestra porque nós ainda não o ouvimos. Obviamente que se tem de ter uma conceção do que se quer ouvir, mas é difícil levar essa conceção até ao final, porque essa conceção que é feita é um processo mental, que para já não está completo, temos um livro à frente que também não é a música, é um livro, que tem uma série de instruções mais ou menos precisas, que podem ir desde uma partitura gráfica com texto, até uma peça onde o compositor delineou toda e qualquer técnica instrumental.</p>
<b>P3</b>	¶16 <p>Porque a imaginação é o ponto de partida para tudo. Estas ideias que eu te estou a falar vêm da imaginação. Tu consegues imaginar um resultado, consegues imaginar como é que uma determinada ideia funciona, porque depois tu validares as ideias tem a ver com a reação a como tu imaginas. Quando estás a trabalhar com públicos tu de certa forma tens de imaginar cenários. Se eu imaginar isto pode acontecer isto, e se eu imaginar isto pode acontecer isto.</p>
<b>P4</b>	¶8 <p>A imaginação das pessoas leva-as a interpretar as obras, humanamente, não mecanicamente. Mais organicamente, mais artisticamente.</p>
	¶10 <p>E uma coisa que eu fazia já perto dos concertos, talvez duas, três semanas antes, algumas semanas antes é, junto ao título de cada uma das peças, eu dizia-lhes três adjetivos sobre essa peça, um bocadinho a fásca para eles: "Ok, eu tenho de cantar isto, desta maneira". E basicamente, resulta. Porque torna-se não apenas bolinhas com tracinhos, e ritmos e alturas, mas torna-se em algo sensorial. Talvez não seja sensorial porque o resto também é sensorial, mas algo mais natural, que inclui a imaginação.</p>
<b>P5</b>	¶26 <p>Uma coisa que eu acho que é de um profundo <i>crafting</i>, técnica etc e de exercício de imaginação que é sempre esta capacidade de voltar à mesma ideia e de a tornar diferente.</p>
<b>P7</b>	¶6 <p>Em termos de imaginação, depende muito dos alunos e depende muito... às vezes são eles que me surpreendem, muitas vezes eu estou a ver um caminho e de repente eles levam-me para um caminho completamente diferente. Às vezes tenho que ser eu a mostrar os caminhos, mas também depende das idades.</p>
<b>P8</b>	¶6 <p>Mas a tua imaginação depende de tu aprenderes a brincar com o que tu estás a fazer, tanto na música como na escrita. (...)</p>

---

Mas o engraçado é, quando eu falei da audição interior e da imaginação na música, eles disseram que isso é tão difícil trabalhar. E eu pensei: “Difícil trabalhar porquê?”. Eu acho que nunca dei aulas a crianças que não houvesse uma parte da aula dedicada audição interior. Para nós imaginarmos na nossa cabeça temos de ser capazes de fazer isso. e portanto acho que não é assim tão evidente esta imaginação musical.

---

**Unidade de sentido:** Relativamente à imaginação no desenvolvimento musical, identifica-se a importância da imaginação como um ponto de partida, assim como para despoletar imaginários. Reconhece-se a importância de acolher as respostas dos alunos, aceitando as suas ideias. Refere-se a importância da audição interior e da imaginação no desenvolvimento musical dos alunos. Nas propostas a realizar com interação, é identificada a importância de ter vários planos de ação para serem implementados, em virtude de uma certa imprevisibilidade no desenvolvimento dos processos de experimentação e criação.

Tabela 39: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 7: A experimentação e criação artística

<b>Tema 7: A experimentação e a criação artística</b>	
<b>P1</b>	<p>¶4 Muito do meu trabalho, e durante muito tempo, acaba sempre por ser uma parte que nunca está totalmente parada e que tem a ver exatamente com a criação. Seja novo repertório, seja composição, seja estar envolvido em criação de música, seja ela improvisada ou escrita.</p> <p>Lembro-me de um compositor em particular, que é o James Wood, (...) costumava dizer que um músico completo é aquele que, (não me lembro da ordem exata): inventa um instrumento, aprende como o tocar, compõe uma peça e toca essa peça. É assim uma espécie de todo o processo. E portanto o que eu achava muito interessante neste tipo de criador é que não fazem grande diferenciação entre a modalidade ou a disciplina na qual se encontram, porque a atitude perante a criação musical é a mesma. Não interessa se estão a escrever uma nota, ou programa, a afinar um cravo, a compor uma peça ou a fazer um concerto, seja onde for esse nível de exigência é o mesmo.</p> <p>¶10 É uma arte que engloba tantas, tantas disciplinas, e tantas delas nada têm a ver com música. (...) Alguém numa posição de liderança criar num processo deste género, num processo artístico, performativo, criar a oportunidade em que a pessoa faça uma entrada num <i>time machine</i> e possa regredir da melhor forma, e encontrar em si também esses elementos lúdicos que a nossa vida quotidiana nos obriga a apagar.</p>
<b>P2</b>	<p>¶4 (...) eu tento que cada projeto seja sempre algo mais. Tento sempre quando faço uma coisa de me pôr lá a 200% (...) tenho horror da rotina, tenho horror de me repetir, tenho horror da estagnação.</p>
<b>P3</b>	<p>¶14 É um processo muito de experimentação e de cruzamento de ideias. Eu penso num projeto e começam-me a surgir ideias e hipóteses, e eu vou apontando e registando essas ideias. Depois vou olhando, vou cruzando e a coisa vai acontecendo.</p>
<b>P5</b>	<p>¶2 (...) arranjei formas depois tinham que ver também muito com ideias que eu já tinha explorado no tal curso de ópera que tinha a ver com movimento, tinha a ver com drama, e aos poucos e poucos eu fui sendo capaz de fazer uma síntese de várias coisas sem nunca ter digamos formalizado esses conhecimentos mas percebi que havia muitas ideias que andavam à minha volta que eu se calhar podia usar, e podia usar como forma de fazer com que esse trabalho fosse mais interessante (...) mais do que a complexidade era a riqueza do processo, e este diálogo constante com os miúdos.</p> <p>¶4 Portanto, isto para dizer o quê, que toda esta parte da criação é de facto uma coisa que me interessa bastante (...) dá-me um gozo muito grande brincar com referências (...)</p> <p>¶10 E depois há outra questão que essa eu ainda não consegui perceber muito bem, que é, muitas das coisas que eu vejo ocorrer em ensaios são incríveis, mas eu duvido que se fossem apresentadas ao vivo funcionassem, porque elas são incríveis porque antes disso houve vinte minutos de coisas que não foram incríveis. O timing que o público aceita para determinadas coisas talvez não fosse o mais adequado. Isso tem feito com o que a parte criativa tenha sido sobretudo na parte da preparação e</p>

---

depois a coisa evolua para algo mais ou menos estável. Mas gosto de coisas que ficam mais ou menos em aberto e é possível que no futuro até venha a haver mais coisas em aberto, depende também muito das pessoas com quem estou a trabalhar e do projeto com que se vai trabalhar.

---

**P6** ¶6

Depois tudo é um todo, não há nada que seja mais importante, nem há nada que seja esquecido. (...)Eu acho que é por uma questão de perceber por um lado o que é que mais importante ver naquele determinado momento, e por outro lado perceber que nada é mais importante do que nada.

---

**P8** ¶10

Agora, se a pessoa escrever com a sua própria letra, se a pessoa construir o conhecimento, construir a canção, tudo isso fica gravado para sempre. E eu não tenho dúvidas que os miúdos ficam marcados. (...) estivemos uma semana a brincar e a descobrir soluções. Nós não ensinámos nada. Mas eles aprenderam tudo, o que é extraordinário. É uma diferença muito pequenina mas faz toda a diferença.

---

**P9** ¶4

(...) eu não gosto de monotonia, tem a ver com a minha personalidade, também seria incapaz de ensinar da mesma forma a alunos diferentes, de idades diferentes.

E portanto, isto tem que vir de raiz, ou seja, tem que vir desde o início, as próprias licenciaturas têm de ter práticas de laboratório, quem está a estudar para ensinar tem de ter estes projetos de laboratório, os miúdos têm que os sentir. Agora nas aprendizagens essenciais que foi tudo remodelado, já aparece criação. Aparece finalmente ali criação. Não é muito mas aparece.

¶6

(...) as pessoas são também aquilo que vivenciaram e acho que tem que haver mais espaço para que um professor com 20 e 25 anos de carreira, não se sinta desconfortável nessa pele. Para isso também tem de haver espaços colaborativos para que o processo não seja muito exposto. Porque não é fácil nem para os alunos nem para os professores dizer: cria. Porque a criação implica um salto daquilo que eles não sabem que não conseguem controlar. Isto é difícil.

portanto, na verdade nós todos bebemos destas vivências, portanto, aquilo que eu voto obviamente é: conhece muito, faz muito, só o conhecimento é que te vai dar a prática para depois seres um músico rico na criatividade, não sigas só uma linha, e eu quero conhecer muito mais ainda.

¶10

Nós não vamos criar a ilusão que eu sempre que faço estas propostas tenho os meus alunos super felizes, não não não, porque muitos deles preferem fazer *by the book*, porque o *by the book* não os transtorna, não os expõe, é tipo “não não não, eu prefiro fazer exatamente como está escrito, ler como está escrito e a música que está escrito, eu inventar não quero”, mas não há hipótese.

O secundário também faz, também cria, igual.

(...) está intrínseca em todos os projetos a criação de um outro espaço, que é o espaço cá fora, que seja confortável para que essa imaginação surja. E cabe-me a mim, quando estou a liderar esses projetos, criar esse ninho. E esse ninho para mim é um ninho de conforto. Tens de criar um ninho para que espaço possa acontecer. A minha responsabilidade quando estou nas minhas aulas ou quando estou a trabalhar os meus projetos artísticos, é tentar orientar para que esse espaço crie. Quando sou eu do outro lado, é tentar não bloquear aquilo que eu tenho para dizer. Principalmente

---

---

para quem orienta, quando voltamos para o outro lado, travamos esse nosso lado criativo porque estamos sempre a avaliá-lo, está sempre em processo de avaliação, portanto eu vejo-me sempre nessas duas perspectivas. Para mim, curiosamente, não tendo tu me feito essa pergunta, para mim, é mais fácil criar o ninho do que eu me sentir confortável nesse ninho, porque acho que me autoavalio muito, me coloco muitas barreiras e porque perco um bocadinho dessa espontaneidade. E a espontaneidade é importante também para que a imaginação se crie.

---

**Unidade de sentido:** Os professores referiram a importância do domínio da experimentação e criação artística na formação enquanto músicos em todos os ciclos de escolaridade. Salienta-se também a importância de processos colaborativos em processos de experimentação e criação, valorizando-se sobretudo a riqueza do processo imaginativo, e a capacidade de repetir uma ideia e diversificá-la ou reconstruí-la. Refere-se a importância da utilização de estratégias de experimentação e criação artística que promovem uma maior ligação com as competências que se pretendem desenvolver nos alunos. O envolvimento dos professores nos referidos processos revela um elevado empenho e dedicação dos mesmos.

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

---

**Subtema: Formação**

---

**P1** ¶2 A minha formação académica não acabou porque continua sempre a ser feita a partir do momento em que eu me coloco numa situação fora da minha zona de conforto. Portanto, sempre que eu estou fora da minha zona de conforto estou a aprender. É um exercício que eu tento fazer diariamente mesmo, seja em qualquer atividade que tenha que fazer na minha vida profissional ou até pessoal.

(...)é importante que na nossa formação académica tenhamos professores que acima de tudo nos fazem abrir os ouvidos, não é? E a toda a nossa sensibilidade para poder aprender a aprender, e portanto tive sempre muita sorte em ter sido acompanhado por pessoas que me fizeram parar para ouvir outra vez, e outra, e outra, e outra, e poder reparar, e ver, e ouvir, e por isso continuo sempre [a aprender].

---

**P3** ¶2 (...) eu fui tendo sorte de me cruzar com algumas pessoas, (também acho que isso é importante), (...) sempre tive sorte com essas pessoas, (...) sempre me abriram portas e mostraram diferentes formas de olhar para as coisas.

---

**Unidade de sentido:** No âmbito da sua **formação**, todos os professores têm uma experiência muito vasta em áreas artísticas diversificadas. Esta ampliação de conhecimentos que extrapola a sua área de especialização é uma característica muito interessante. É referida também a formação contínua nas experiências que se realizam no percurso profissional.

Tabela 41: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 8 | Subtema: Experimentação

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

---

**Subtema: Experimentação**

---

**P1** ¶12 No fundo é só isso, é não ter grande receio de falhar acho que é esse o mote. Se não correr tão bem, paciência, pode-se fazer outra vez.

---

**P2** ¶10 (...) eu levo uma proposta, ou levo uma ideia, mas eu gosto que aquilo tenha ressonância nos miúdos. Eu proponho e faço-os opinarem sobre aquilo, obrigo-os a experimentarem outra coisa, ou a criticarem, ou a dizerem “não, disto não gostamos” “então não gostam mas como é que podia ser”. Normalmente quando chegas a miúdos de 13, 14, 15 anos que fazem isto desde pequeninos, então aí já podes fazer outro tipo de coisas.

¶12

¶12 Porque de facto quando tu tens hipóteses a mais e quando tudo é o possível, não sai nada. (...) “Ok, vamos inventar um texto”. Se tu dizes a um miúdo, “escreve sobre o que tu quiseres”, raramente sai alguma coisa de giro. Tens que dizer: “olha só podes escrever com palavras que tenham cinco letras e só podes escrever não sei o quê” e dás montes de balizas e de repente ao tentar encaixares-te nestas balizas, de repente aí é que vem a imaginação, aí é que vem o estímulo de ser verdadeiramente criativo.

(...) Então o que eu fiz foi: dividi-os por naipe e durante um mês, em todos os ensaios, dava-lhes um quarto de hora em naipes para mostrarem qualquer coisa, para inventarem uma movimentação qualquer. A peça já estava montada, estava trabalhada musicalmente, de leve, quer dizer, ainda não estava sólida, ainda não estava de cor, mas já estava lida. E portanto eles tinham um quarto de hora. Então, eu dividia-os em quatro espaços diferentes e ia controlando, mais ou menos, e ao fim de quinze minutos rigorosamente dizia: “acabou o tempo”.

**P4** ¶16 Lembrei-me, um dia, de experimentar: “Olha, se calhar eles cantam isto de uma maneira diferente, se estiverem imbuídos de algumas ideias que eu lhes possa dar”, e então, “apenas três palavras breves para não ser um texto inteiro, para não estar a ocupar muito a cabeça, três palavras: brilhante, exato, [pausa]”. Como não pensei em nenhuma peça em especial estou aqui a pensar. Às vezes até a palavra pode ser: “britânico”. Porque pode não só ter a ver com a maneira como é transmitida essa peça, com um bocadinho de fleuma, mas também pode ser a maneira como dizem os “r’s”, pode ter uma conexão técnica “cuidado, isto é inglês britânico, não é inglês americano”. Pronto, esse tipo de coisas...

---

**P5** ¶4 Tudo acontece porque a gente se reúne num ambiente, estamos a discutir ideias e estamos a fazer uma espécie de jazz session contínua, (...) quando a coisa está afinada eu praticamente já não tenho de dizer nada porque as pessoas já subentendem uma datas de coisas e a mim basta-me trazer os ingredientes e trazer uma ideia. O processo parece que rola sempre. Depois, normalmente o processo torna-se incrivelmente caótico, vai para sítios para onde não tem nada a ver, demoram coisas que do ponto de vista prático não sobreviveriam porque são muito longas ou são muito maçudas nalguma parte, e eu tento de alguma forma tomar decisões arrumar a coisa de uma forma mais ou menos organizada. Faço muito trabalho de pesquisa, e partilho muitas vezes com as pessoas. (...) e é assim um caos completo, até à altura em que a gente se reúne para fazer um trabalho coletivo, num mesmo espaço, e eu se calhar trago um texto, ou um poema, e peço para as pessoas improvisarem. E se calhar às vezes sou mais ativo, eu próprio, estou ao piano ou faço

---



- 
- ¶12 com que o processo siga de uma determinada forma. Quando muitas vezes gravam-se as improvisações deste trabalho, quando eu sinto que ali há uma ideia de ter hipótese de vir a ser burilada, vir a ser transformada, depois aí tenho de pôr um bocadinho mais de ordem. Posso escrever uma partitura se fizer sentido para não me esquecer, para ajudar a que a coisa fique mais fixa. (...) Eu gosto muito mais da parte criativa do que tudo o resto.
- A porta do *soundpainting* que é uma porta muitíssimo interessante. A porta do *circle singing*, que é outra porta também muito interessante. E, muito a porta que tem a ver com esta ideia do movimento e eu páro, e canto e faço com a voz a estátua daquela pessoa e etc isso é uma coisa que não tenho visto muito a ser feito mas que eu acho, na minha prática, que tem sido interessante. (...)As pessoas decidiram que *sound painting* são coisas texturais e *circle singing* é outra coisa que tem a ver com *loops* e etc. e acho que falta um bocadinho essa capacidade de fazer a síntese, fazer uma música quase universal que vá de um lado ao outro.
- 
- P7** ¶10 O que eu lhes digo sempre é que não há certo nem errado. E esta semana tivemos estas ideias e elas não vão ficar fechadas, na próxima semana podemos dizer “não, afinal prefiro ir por outro sítio qualquer”. E essa experimentação constante também me parece um desafio bom para eles, sempre com a ressalva de que, se há uma meta e se há uma data em que é preciso que as coisas estejam pensadas com certeza, temos que a certa altura travar, agora esta parte não pode mexer mais senão nunca mais temos a composição como terminada.
- 
- P8** ¶6 Nós temos primeiro que fazer brincadeiras com algum constrangimento, ou seja, com premissas, não é: “Imagina lá em branco”. Esquece, porque as pessoas ficam com a cabeça em branco, não dá. A ideia é primeiro dar qualquer coisa e que seja mesmo muito... imagina, a cada três palavras tem que aparecer uma que começa com “D”. E portanto, o que acontece é que os miúdos não se preocupam em fazer um texto bom, preocupam-se com a regra. E estão a jogar porque aquilo é uma brincadeira, quer dizer, ninguém vai acreditar que aquilo vai dar um texto especial. E à medida que se envolvem no jogo começam a descobrir muita coisa.
- ¶8
- ¶11 E vamos fazendo assim, ou seja, vamos dando opções, porque a liberdade total dá um vazio total. E portanto, depois o que fazemos é um bocadinho pastorícia das ideias.
- ¶13 Não se regista logo. Não pode ficar logo construído em notação porque a partir do momento em que tu fizeres isso tu perdes a tua liberdade. Vamos pensar na notação como forma de transmitir.
- (...) Agora, se tu disseses, como é que tu podias pôr isto em frases mais curtas? Consegues lembrar-te de alguma solução? E aí eles partem à descoberta e vão imaginar soluções e portanto no fundo essa descoberta de novas soluções não tem nada a ver com corrigir. E mesmo quando falo em revisão não é na perspetiva de correção é mesmo no sentido de redescobrir o que fizemos. É essa parte que é a mais importante, descobrir. (...) Eu acho que imaginar é descobrir soluções, é redescobrir, é todo esse trabalho de lançar sempre novas hipóteses e é engraçado porque às vezes vemos que as pessoas tendem a corrigir em vez de sugerir, que é uma diferença brutal.
- 
- P9** ¶6 (...) porque é sempre mais fácil para quem não está habituado a criar e a improvisar, criar baseado num motivo. Quando é tudo do zero, quando de repente tu dizes a um aluno, ou a um músico, ou a uma comunidade que tu encontras e tu dizes:
-

---

faz uma canção com cinco compassos. Como? Quando? Portanto eu acabo sempre por tentar que os conteúdos que são dados, haja uma parte criativa.

Eu tanto faço *circle singing*, o tradicional que é efetivamente primeiramente eu lidero, crio as pequenas camadas e divido em grupos, e cada grupo vai-se juntando, e depois até faço uma improvisação ou convido alguém a improvisar naquela camada, mas depois faço o oposto, que é, não sou eu que crio, primeiro mostro, depois envolvo, porque são eles que dão, depois de alguma experiência comigo a liderar para eles ganharem alguma, perceberem os vários exemplos, tento usar estilos diferentes também, já proponho aos vários alunos a possibilidade de: “ok, agora vamos fazer um bolo de camadas, cada um vai construir a sua camada baseada no que o outro fez” e aí já não sou eu. Posso às vezes ser eu a primeira a dar o motivo, já fiz eu a primeira, quando depois vejo o chip confiante já arrisco, na “Joana”, no “Luís”, e no outro, vão fazendo camadas. Acho que o segredo, de certa forma é primeiro dar estrutura, exercícios simples que eles sintam que são capazes, se sentirmos que estamos a ir demasiado à frente e que não estão confortáveis não insistir, o que não leva a lado nenhum, dá um passo atrás, simplifica porque depois eles vão chegar lá.

---

**Unidade de sentido:** No que diz respeito à **experimentação** foi identificado por vários professores a importância de valorizar a opinião dos alunos em contextos em que o erro não é valorizado e em que se pretendem descobrir novas soluções e ideias. O “erro” faz parte do processo criativo e pode ser valorizado neste contexto, analisando-o e procurando outras possibilidades. Partindo de estruturas ou regras pré-definidas, constroem-se ambientes formais e informais que favorecem a experimentação e os processos artísticos. Este tipo de experimentação não se presta com o registo imediato de uma ideia, mas da exploração mais ampla que permita uma maior vivência de todo o processo. Foi também referenciado o *sound painting* e o *circle singing* como estratégias de experimentação vocal.

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

---

**Subtema: Repertório**

---

**P1** ¶12 (...) Escolher o programa de um concerto é lançar um desafio a um grupo de artistas para que no coletivo possam pensar sobre essa problemática.

---

**P2** ¶10 (...) Que peça é que faz evoluir aquele grupo? Que peças é que aquele grupo está a precisar para evoluir, para crescer musicalmente, vocalmente. E depois ponho aquilo tudo num papel e começo a tentar organizar. Começo a tentar, o que é que fica bem com o quê, e antes de, e depois de. Há esse aspeto de criação do espetáculo propriamente.

¶14

¶16 (...) Portanto eu acho que o nosso papel como professores e como estimuladores de imaginação é pensarmos muito sobre as coisas antes para sabermos que quadro dar, que restrições dar, como fazer aquela peça e porquê aquela peça assim, e aquela outra peça faz com um processo totalmente diferente, porque não há receitas, depende. Depende da peça, depende do estilo, depende do tempo que tens, depende da idade dos miúdos, depende de tanta coisa.

Eu acho que isso é muito importante, uma pessoa olhar para as peças antes de as ensinar e pensar: porque é que eu escolho esta peça para aquele grupo, faz sentido, não faz sentido, vai acrescentar alguma coisa ou é simplesmente porque não arranjo mais nada. Eu acho que todas as coisas que uma pessoa ensina, têm que ter uma razão de ser. Vai trazer porque é um bocadinho atonal e é interessante, ou vai trazer porque as frases são longas e vai obrigá-los a respirar muito bem para conseguirem fazer a frase, ou vai fazer porque tem um ritmo giro e vai permitir inventar uma coreografia. E depois de olhar para a peça que tu vais ensinar, pensares como é que a queres ensinar.

---

**Unidade de sentido:** Ao nível do **repertório** a aplicar num determinado espetáculo e/ou criação artística foi valorizado o propósito de selecionar criteriosamente o repertório de acordo com o grupo (quer pelas características musicais das obras, quer pelas características do próprio grupo). A seleção do repertório pretende também ser um desafio através do qual é desenvolvida uma determinada temática.

Tabela 43: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 8 | Subtema: Processo de criação

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

---

**Subtema: Processo de criação**

---

**P1** ¶12 (...) acaba por ser procurar uma série de coisas que nos fascinam, que tenham ou não a ver com música. Às vezes têm a ver com música, às vezes não, podem ter a ver com qualquer tipo de reflexão, um tema ou o que for, e depois é tentar encontrar outras maneiras de colocar o corpo ao serviço dessa problemática. Porque é claro que seja cantar, tocar, entrar em palco, tudo isso que está altamente ritualizado obviamente, mas se nós repararmos há imensas culturas que fazem isso de outra forma.

**P2** ¶10 No sentido em que engloba toda a gente e em que eu tento criar um espetáculo de uma hora e meia em que envolva miúdos de seis anos, miúdos de dezoito, mas criando uma coisa que faça sentido e que tenha um conceito por trás. (...) E normalmente é um processo muito longo e doloroso de criar porque: faço e volto a fazer, e depois pego e tiro, e depois qual é o conceito, e que peças é que encaixam com o conceito, e em termos de movimentação como é que giro aquele puzzle. Porque aquilo é um quebra-cabeças, é um total quebra-cabeças: porque este Coro está ali, mas aquele Coro está ali e canta com este.

¶14 (...) levar os miúdos a terem uma postura pró-ativa perante aquilo que estão a cantar, desde cedo. E uma postura sempre muito espicaçada e livre, no sentido de eles serem livres de dizer o que quiserem sobre aquilo. Não há certo nem errado. Não há.

(...) nos meus processos de criação de espetáculos, de encenações, senti muito isto que ele diz que é: tu trabalhas, e pões as coisas e escreves, mas depois de repente vem-te uma ideia que tu não percebes muito bem porquê, não tem lógica nenhuma aparentemente, mas eu ligo-lhe, não estou a perceber porque é que eu tive esta ideia, nem donde é que isto veio nem o que é que isto pode dar, mas deixa cá pôr aqui. E no dia seguinte, vou olhar outra vez e de repente penso: “Ah, que engraçado, mas eu lembrei-me disto porque realmente isto até faz sentido”. De repente, uma coisa que me veio de um processo inconsciente, que eu não controlei minimamente, é a ideia mais gira de todas, e que despoleta montes de coisas muito giras. Se calhar também já sentiste isso. Às vezes coisas que nós não sabemos porquê, nem onde é que vão dar, são as mais giras de todas. E por isso eu também costumo dizer aos miúdos: “não vamos descartar”. Isso para mim é muito importante: criar num ambiente entre eles de total confiança.

**P3** ¶14 O meu processo,(...) eu gosto de gerar ideias, e numa fase inicial não colocar logo de parte as ideias disparatadas que eu tenho porque por norma são muitas, disparatadas. E às vezes, acho que no meio do disparate, e desse cruzamento de ideias, há coisas que depois acabam por ficar. Por norma tenho muito mais ideias do que aquelas que eu vou depois utilizar.

¶16 (...) nunca me aconteceu aquela coisa de teres uma coisa para criar e de repente não sabes por onde começar. Eu não penso muito, eu começo a fazer. No meio sim, há aquelas angústias de teres de decidir e saberes como é que fechas a coisa, mas o início e o meio é aquilo que dá gozo, estares a experimentar e a desbravar terreno digamos assim.

¶24 E sobretudo quando são trabalhos com interação, que tu prevês um determinado tipo de interação, tu tens de ter ali vários planos B. (...) Tu consegues planear e teres uma coisa toda bem estruturadinha e depois chegas lá e vês que não

---

---

é a coisa mais certa para aquilo funcionar ou tens de adaptar, e acho que aí a imaginação está sempre a funcionar, às vezes demais...

E quando nós estamos a ter ideias e os miúdos e graúdos estão a ter ideias e já estão a achar que não vale, o que eu lhes digo é: tenham ideias, não critiquem logo à partida. Às vezes é uma ideia disparatada, e às vezes quando nós partilhamos uma ideia sobretudo em contextos de criação em grupo, às vezes há uma ideia completamente disparatada mas que alguém tire uma inspiração ou tire um bocadinho daquela ideia e transforme-a nalguma coisa que é válida e que tem interesse e que pode ser aproveitada.

---

**P5** ¶8 Eu estou sempre à espera quando trabalho com um grupo novo de pessoas, e mesmo com grupos que eu já conheço, eu preparo-me imenso, penso nas coisas todas, eu estou sempre à espera da oportunidade de prevaricar e de fazer diferente daquilo que eu tinha planeado. Isso para mim dá-me um gozo muito grande porque é um desafio mas não é só isso, muitas vezes eu planeio coisas que eu sinto que não fazem sentido na altura, e confio bastante no instinto que eu tenho na altura de perceber que “ok, tu fizeste o teu trabalho de casa mas tu podes estar completamente confiante em não utilizar porque hoje não faz sentido, amanhã pode fazer sentido, aquilo que tu tinhas planeado não faz sentido porque as pessoas estão com uma energia completamente diferente, não previste isso. eu faço um esforço muito grande para me preparar, mas para estar preparado para não utilizar nada dessa preparação.

---

**P8** ¶4 O mapa de história é uma coisa que dá mesmo muito jeito, é um mapa circular em que vais pondo as várias etapas cronologicamente, as etapas em itens, (...) Depois de decidido isto começamos a construir as canções e a parte musical da orquestra.

¶10 Acho que há dois passos na construção de qualquer coisa. Uma coisa é aquilo que tu constróis, outra coisa é aquilo que tu reconstróis. E esses dois momentos têm que ser separados em termos de tempo. Essa distância é o que vai permitir olhar, sem estar lá dentro com o coração, onde é que podemos criar esses inesperados. Eu acho que a primeira condição é: quando estamos a criar, deixar criar, vai andando, e depois parar. O ideal seria parar uma semana, não pegar naquilo, e depois voltar e descobrir porque tu só consegues descobrir o que já é banal com distanciamento. E portanto quando distancias e de repente comesas a conseguir descobrir uma coisa que já ouviste muitas vezes e é muito engraçado porque tu não precisas muito dirigir.

¶15

A partir do momento em que tu comesas a escrever tu perdes as antecipações, perdes a beleza do que é interpretar. E a verdade é que quando comesas a cantar já com o distanciamento, já foi feita a canção, agora vamos melhorá-la, esse distanciamento permite-nos ao cantar, sentir. E ao sentir, começa a ser muito óbvio. Mas tem que haver distanciamento.

Portanto, esta grande diferença entre corrigir e sugerir é uma coisa, pedagogicamente é a parte mais importante.

---

**Unidade de sentido:** Relativamente ao **processo de criação**, os professores referiram que é um processo muito enriquecedor e benéfico no envolvimento dos alunos. Um ambiente positivo e de confiança é facilitador para que os alunos não descartem as suas ideias, nem as ideias dos

outros. Foi também identificada a necessidade de algum distanciamento durante o processo de criação, de forma a amadurecer as ideias.

Tabela 44: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 8 | Subtema: Processo colaborativo

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

---

**Subtema: Processo colaborativo**

---

**P1** ¶6 (...) existe sempre essa vontade de continuar a colocar-nos fora da zona de conforto, é um bocadinho essa a ideia. Obviamente com a estrutura que temos montada e que queremos manter e fazer crescer é sempre mais entusiasmante porque fazemos acompanhados, não estamos a fazer sozinhos, é muito mais giro [criar].

**P2** ¶2 (...) uma coisa também que eu percebi muito depressa é que os miúdos aprendem muito comigo mas uns com os outros também. Ou seja, o poder da aprendizagem com os mais velhos e dos mais velhos ao ensinarem aos mais novos é brutal. É brutal. Infelizmente com a pandemia tudo isso foi ao ar. Mas eu sempre promovi muito isso entre as minhas quatro estruturas (...).

Eu acho que os mais novos aprendem imenso com os mais velhos, aprendem musicalmente, mas também aprendem vivência, como é que se está num ensaio. Mas os mais velhos também aprendem com os mais novos. De repente, chega um puto mais novo, ainda completamente verde, com a imaginação completamente verde, ainda desgarrada, que a eles nem lhes passa pela cabeça porque estão mais formatados e de repente “Isso é muita giro”. E vês miúdos de 18 anos a brincarem e a fazerem uma coreografia super brincalhona que se calhar já não fariam, já não inventariam.

**P5** ¶2 Eu cada vez mais fui trabalhando com pessoas, gosto imenso do trabalho que faço com pessoas, e gosto do trabalho criativo e gosto de pôr as pessoas no papel de criadores. Isto pode parecer assim um bocadinho utópico, e é um bocadinho utópico, eu diria que eu gosto muito de fazer as coisas em função das pessoas, e em função do input que as pessoas me dão. Gosto daquela ideia de estarmos numa residência e de estarmos a fazer palermices e à procura de ideias e depois de eu conseguir de alguma forma pôr aquilo tudo arrumado no sítio.

---

**Unidade de sentido:** O **processo colaborativo** foi valorizado não só entre alunos, como entre professores e artistas.

---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

**Subtema: Técnicas de ensaio**

---

**P2** ¶16 (...) , antes de um ensaio eu trabalho sempre imenso antes de um ensaio, mas depois de um ensaio eu também trabalhava sempre bastante. Ou seja, eu tomava sempre tempo para estar uma hora ou uma hora e meia, ou duas horas, a pensar como é que o ensaio correu, o que é que resultou, o que é que não resultou, o que é que eu posso fazer diferente para aquilo resultar mas logo a seguir. Nesta peça aquilo não está bem, e musicalmente, teatralmente, coreograficamente, o que for, mas trabalhar depois do ensaio, não deixar passar. Pensar na altura. Isso sempre me ajudou imenso a avançar.

Porque eu também acho que as coisas muitas vezes crescem por si só. Ou seja, eu acho que estar a matar uma coisa e a esmigalhá-la, às vezes é preciso. Às vezes é preciso pegar naquele compasso e estares ali vinte minutos. Mas muitas vezes as coisas resolvem-se por si só, deixando amadurecer, irem para casa dizer, olhem para lá, durante esta semana olhem para esta frase. E de repente na semana seguinte, aquilo que era um problema já não é. (...) E de repente, ao retirares-te e ao atirares-lhes a responsabilidade para cima, a coisa resolve-se.

¶22 Um miúdo de seis anos não pode estar uma hora a cantar a mesma música porque senão ao fim de dez minutos ele já não está a ouvir nada. Portanto muitas vezes o que eu faço é, faço um aquecimento, faço uns vocalizos, faço sempre uma preparação, mesmo aos mais pequeninos porque acho que é importante eles habituarem-se que tu chegas ao ensaio e há que relaxar, há que desligar da excitação exterior, há que saber respirar. É importante isso. Mas logo a seguir ataco talvez a peça mais difícil, ou a coisa mais exigente a nível de atenção. Mas ao fim de dez minutos, ou quinze, ou dependendo do grupo, se eu vejo que metade já não está ali, largo não insisto mais, e se calhar três minutos antes de acabar o ensaio digo: “Ok, cantem lá isto outra vez”, e às vezes, já está. Aquilo que no princípio do ensaio parecia impossível, de repente: já está. Ou às vezes não está, e então, na semana seguinte, lá se volta outra vez.

Depois há estratégias, eu raramente começo uma peça pelo início por exemplo. Quando ensino uma peça, raramente ensino a peça pelo início. Ou começo pelo sítio mais giro, ou pelo sítio mais difícil, ou pelo sítio mais problemático.

---

**P4** ¶6 Há um bocado um fio condutor que inclusive se aplica quer a peças mais clássicas eruditas, quer a repertório mais ligeiro, que é basicamente começar por aprender a música. Em vários casos especialmente na música ligeira, decorar a música, para quando se aplica a componente cénica, os alunos estarem todos sem pensar demasiadamente na música.

Para além disso, na parte musical, é a importância de eles decorarem logo a partir do início, não é preciso decorarem peças inteiras, mas tentar ver se os alunos, por exemplo, de uma aula para a outra, conseguem decorar uma determinada parte da peça, uns compassos ou uma pequena secção, e mesmo que não decorem, que se habituem na aula a não olhar para a partitura. Eu prefiro que eles se enganem a cantar por se terem esquecido de como é que era aquela parte, do que estejam sempre com a muleta da partitura. Porque da primeira maneira, eles sabem que depois vão ter de estudar aquela parte ali. Enquanto tiverem a muleta não vão despegar da muleta.

---

- 
- P8** ¶4 Com isto tudo juntamos outra coisa que tem imenso a ver com imaginação e que é o trabalho de imaginarem-se em palco. (...) De repente tu juntas também esta função de convencer o cérebro de que já fizeste isto e muito bem e portanto, eles têm capacidades incríveis e nunca entramos em palco na sexta-feira à tarde, sem eles primeiro terem a postura de guerreiro nos bastidores. (...) E portanto só entramos em palco com eles já assim nessa postura. E é impressionante para quem vê, vê-los entrar assim com essa presença.
- 
- P9** ¶6 Faço exercícios de espacialização, de escuta, ao sinal eles param, duas palmas avançam, exploração do espaço, (para quê?) para quando eles estiverem a cantar não fazerem canções coreográficas mas usem movimento para poder a voz estar projetada de uma outra forma, tornar-lhes um ouvido mais esperto, como a Helena Caspurro dizia “orelhudos”, o ouvido esperto, o ouvido que associa, acho que o ouvido esperto é meio caminho andado para a criatividade, se o ouvido não for aberto não vais arriscar, não vais criar.
- 

**Unidade de sentido:** No que diz respeito a **técnicas de ensaio**, foram identificadas as seguintes, no que diz respeito ao professor:

- Antes do ensaio: forte preparação prévia do repertório (como trabalhar, por onde começar, que estratégias aplicar);
- Durante o ensaio: dar tempo/distanciamento para algum tipo de questões técnicas vocais se resolverem espontaneamente; gestão adequada do ritmo de ensaio e importância de trabalhar repertório diversificado num ensaio de forma a não saturar os alunos; estimular a memorização das peças; realizar exercícios de espacialização e escuta;
- Após o ensaio: realizar uma reflexão relativamente ao ensaio realizado;
- Antes de uma performance: valorização do treino mental;



---

**Tema 8: Metodologias na experimentação e na criação artística**

**Subtema: Ludicidade**

---

**P5** ¶4 Eu diria que de uma forma geral o trabalho que eu faço tende todo a começar por coisas... eu acho que tudo começa no aquecimento, e tudo começa no jogo, tudo começa no movimento, tudo começa na exploração de objetos e etc. depois, a música acaba por habitar isso.

¶8

É normal que se grande parte do tempo é passado a brincar, ludicidade significa basicamente brincar, a gente é que acha que brincar é uma palavra que a gente não gosta muito de usar, mas é normal que se a gente passa muito tempo a brincar é normal que aquilo que se apresenta tenha algum lado dessa brincadeira. E portanto isso para mim também é uma coisa que é mais ou menos normal e assumida, embora eu também tenha chegado lá de forma muito experiencial e muito intuitiva e não querer, eu nem quero sistematizar muito isso, eu sinto que se eu comesse a pensar demasiado em como é que o jogo é feito etc eu rapidamente ia entrar numas formas que me iam tirar toda a beleza da coisa.

---

**P6** ¶6 As coisas fluem, e depois como estamos a trabalhar por um lado muito criativo, eu tenho de ter sempre com os miúdos o lado jogo, o lado brincadeira a funcionar.

¶10

Ou seja, logo na primeira aula, seis anos de idade, segunda aula, “Quem é que sabe qual é a diferença entre jogar e brincar? (...) “Professor, já percebi, as regras dão-nos muita liberdade”, pois claro, porque depois dentro das regras, tu até podes ser muito mais criativo, do que se te derem uma folha de papel para a mão e disserem “faz aqui um desenho”, e a pessoa não sabe o que é que há-de fazer. Se disseses: “Desenha aí aquilo que esta música te lembra em cores não sei quê”. A pessoa de repente sabendo quais são as possibilidades, é quase como um GPS, quais as possibilidades para onde é que pode ir, a pessoa vai, vai em liberdade. E por isso é que eu digo sempre jogo, em vez de brincadeira.

---

**P8** ¶6 A imaginação depende de várias coisas. Na escrita para mim isso foi muito claro mas aplica-se a tudo. Nós temos primeiro que fazer brincadeiras com algum constrangimento, ou seja, com premissas, não é: “Imagina lá em branco”. Esquece, porque as pessoas ficam com a cabeça em branco, não dá. A ideia é primeiro dar qualquer coisa e que seja mesmo muito... imagina, a cada três palavras tem que aparecer uma que começa com “D”. E portanto, o que acontece é que os miúdos não se preocupam em fazer um texto bom, preocupam-se com a regra. E estão a jogar porque aquilo é uma brincadeira, quer dizer, ninguém vai acreditar que aquilo vai dar um texto especial. E à medida que se envolvem no jogo começam a descobrir muita coisa.

---

**Unidade de sentido:** Relativamente à **ludicidade**, foi referida transversalmente em todas as entrevistas a importância do carácter lúdico aliado a processos de experimentação e criação artística, não só com o papel de desbloqueador mas também para como estímulo em momentos preparatórios de propostas de experimentação e criação artística.

Tabela 47: Unidade de registo | Entrevistas | Tema 9: E depois da criação artística?

<b>Tema 9: E depois da criação artística?</b>	
<b>P1</b>	¶12 Acho que podem levar algumas ferramentas de autoconhecimento. Do ponto de vista da prática, e de todas as subdisciplinas da música que nós já sabemos: saber quando tocar, quando não tocar, saber como interagir, saber como fazer uma tarefa, saber como fazer a minha tarefa enquanto ouço a tarefa do outro. Todos esses elementos vectoriais que têm a música. É como o próprio processo de ensaio, gerir a impaciência, e uma série de coisas
	¶14 Este tipo de prática é valioso, mais não seja por isso, fora toda a riqueza que pode proporcionar durante o processo, seja a quem faz, e a quem ouve, obviamente isso já sabemos. Toda a riqueza que o ensino da música pode proporcionar no futuro.
	¶34 Andamos todos a encontrar formas de criar harmonia na música e para mim principalmente, o mais importante é criar harmonia entre as pessoas, acho que é esse o objetivo maior. Sem isso é difícil criar a tal harmonia que procuramos na música.
<b>P2</b>	¶18 Tudo. (...) Quero que eles levem para a vida, não só para aqueles que fazem música, que não há limite para nada. Quando queremos fazer uma coisa não há limite desde que a gente queira fazer bem, desde que a gente se atire a fazer bem. (...)
	¶22 O prazer de fazer música. O prazer de utilizar a voz. O prazer de estar em conjunto com outras pessoas a fazer um projeto.
<b>P3</b>	¶28 (...) gostava de deixar algumas janelas abertas
<b>P4</b>	¶22 O objetivo é isso, que as pessoas fiquem interessadas em música, mesmo que não sejam profissionais.
<b>P6</b>	¶16 Eu quero que eles levem a convicção de que são capazes, ou seja, eu dou o meu melhor (...). Quero que levem essa convicção de que conhecem um bocadinho o seu potencial. Depois há também um futuro a partir daqui. Tudo isto são pontos de partida, depois a vida segue por aí fora. Mas que há um potencial, que também é o da imaginação, também é o das ideias, também é o da criatividade, também é o da pessoa perceber “posso ir por aqui, portanto vou deixar-me ir”.

**Unidade de sentido:** Os professores demonstraram uma forte **ligação emocional** pelos seus alunos. Quando questionados sobre o que gostariam que os seus alunos levassem das suas experiências artísticas referiram: ferramentas de autoconhecimento, confiança em si, potencial de imaginação, prazer de fazer música, harmonia entre as pessoas, culminando na ideia de uma educação artística que abraça a humanidade.

### 5.2.2 Interpretação de resultados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram extremamente enriquecedores e criaram uma outra dimensão e suporte ao enquadramento teórico. Na primeira parte das entrevistas procedeu-se ao enquadramento da entrevista e ao perfil dos professores ao nível académico e profissional. Verificou-se que todos têm uma formação muito vasta em diversas áreas e em constante transformação, quer seja pela procura de novos desafios, quer pela urgência que têm para criar e que lhes é espontânea (“tenho horror de me repetir, tenho horror da estagnação” P2, ¶4, “eu não gosto de monotonia” P9, ¶4).

Na segunda parte da entrevista pretendia-se aferir o papel da imaginação e possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos, assim como abordar a experimentação e criação artística de forma a identificar práticas, metodologias e processos em criações artísticas desenvolvidas.

Ao nível da imaginação, todos foram unânimes em considerar a imaginação um ponto fulcral no desenvolvimento musical. Ainda que essa imaginação não tenha o mesmo significado para todos, ou que nem todos a apliquem da mesma forma, mas que de uma forma ou de outra consideram que está na base de tudo (“é o ponto de partida para tudo” P3, ¶16; “é tudo aquilo que nos habita”, P2, ¶9). Uma imaginação que para alguns se revela como “liberdade” (P9, ¶8), para outros se revela como algo que pode existir ou não, como uma descoberta, uma recriação, uma história que se narra: “imaginação não é só uma peça musical, é um espaço de entrega para um limbo, para algo que nós não sabemos e que não controlamos. E essa entrega pode estar associada à parte musical, mas pode estar associada a um texto, a um ritmo, a um movimento, é muito difícil de categorizar” (P9, ¶14). Esta junção de todos estes elementos a que se associa a imaginação foi sendo reforçada por cada professor, que indicou a importância da imaginação na utilização destes elementos como o impulso para o processo seguinte ou para o processo em si mesmo. Som, improvisação, movimento, palavra e drama, foram sendo chamados a participar nesta conversa como participantes ativos de um processo de criação.

No que diz respeito ao domínio da experimentação e criação artística, uma professora referiu a presença deste organizador “Aparece finalmente ali criação” [nas aprendizagens essenciais] (P9, ¶4). Esta atribuição e distinção nas Aprendizagens Essenciais permite um novo foco e olhar sobre este domínio tão importante, a que vários professores chamam a atenção da sua importância decorrer ao longo de toda a formação dos alunos (e da sua experiência profissional).

A experimentação e criação artística surge assim como uma oportunidade infinita de transformação, de construção e reconstrução. Foi identificado por alguns professores não só a criação em si, mas esta capacidade de olhar para algo e conseguir transformar essa ideia. Isso só é possível, quando o erro é encarado como parte importante deste processo em que não se pode ter medo de falhar, e em que a falha é também uma alavanca para o passo seguinte. Esta aceitação do erro como algo natural do processo, aparece depois na forma como esta experimentação tem implícita o “tentar” sem medo do erro, sem medo do julgamento, pelos pares ou pelo professor. Este ambiente salutar de aprendizagem possibilita gerar muitas ideias, boas e menos boas, que permitirão depois um percurso natural até às ideias que resultam e se distinguem das restantes. A importância dada ao processo colaborativo e ao próprio processo de construção em si mesmo, mais do que ao resultado final, torna a experimentação e criação tão intensa que acaba por ser algo que perdura na memória por ser concebido pelos próprios alunos, não como espectadores, mas como participantes ativos de todo o processo.

De igual modo, verifica-se um nível de preparação muito elevado, necessário para desenvolver estes processos, revelando um estudo muito aprofundado de todos os elementos que interagem, até à antecipação de diversas possibilidades e cenários. Contudo, sem perder de vista sobre quem está o foco do caminho que se vai seguir, dependendo do projeto a desenvolver.

Outro aspeto que se destacou foi a valorização da ludicidade enquanto elemento que permite “brincar” com a aprendizagem. Este “brincar” funciona como um desbloqueador e facilitador das propostas a desenvolver como um jogo. A própria natureza do jogo tem uma componente lúdica que mantém o aluno envolvido no processo (Gadamer, 1999, p.181).

Por fim, quando questionados se a imaginação fosse um verbo, os professores responderam que seria: “amar” (P1, ¶16), “semear” (P2, ¶25), “descobrir” (P3, ¶28, P5, ¶18, P8, ¶13), “extrapolar” (P4, ¶26), “deixar-se ir” (P6, ¶24), “voar” (P7, ¶30, P8, ¶13), “ser (...) estar” (P9, ¶13).

### 5.3 | Grupos de Foco

Foram realizados grupos de foco em cada turma de intervenção do estágio profissional, no total de dez turmas (três do 1º ciclo, três do 2º ciclo, uma do 3º ciclo, três do secundário), ao longo do período de intervenção (04/03/2021 a 21/05/2021). Com estas entrevistas abertas de grupo (grupos de foco) pretendia-se conhecer a perspetiva dos alunos relativamente à intervenção realizada nas turmas, orientadas pelo seguinte guião:

Tabela 48: Síntese do Guião do Grupo de Foco

<b>Síntese do Guião do Grupo de Foco</b>
1. Breve descrição do propósito do estudo.
2. Explicação das regras de participação e de confidencialidade
3. Questões: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Que sentidos utilizámos nas aulas [de intervenção]?</li><li>▪ O que é a imaginação?</li><li>▪ Nós imaginámos nas aulas?</li><li>▪ O que é que experimentámos nas aulas?</li><li>▪ O que é que criámos?</li><li>▪ Gostariam de incluir mais alguma opinião?</li></ul>

Devido ao E@D, dois dos grupos de foco ocorreram na plataforma *Zoom* (duas turmas de FM do secundário). Os restantes grupos de foco foram realizados em regime presencial, na AMSC. A duração de cada grupo de foco variou entre os 10 aos 30 minutos, tendo sido gravadas em áudio mediante autorização prévia dos encarregados de educação. Foi realizada a transcrição integral dos grupos de foco.

A identificação dos Grupos de Foco encontra-se distribuída da seguinte forma:

<b>GF</b>	<b>C ou FM</b>	<b>Ano<sup>a</sup></b>
(Grupo de Foco)	(Coro ou FM)	(ano da turma)*

\*optou-se por omitir a turma.

Exemplo GF C9º: Grupo de Foco Coro 9ºano.

### 5.3.1 Definição de unidades de registo e unidades de sentido

Dado o elevado volume de informação recolhido, procurou-se o cruzamento dos temas émicos, tendo sido definidas as unidades de registo nas temáticas:

Tema 5: A imaginação dos sentidos

Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical

Tema 7: A experimentação e a criação artística

Em seguida encontram-se apresentadas tabelas que contêm as unidades de registo de cada tema. Após cada tabela, encontra-se uma unidade de sentido relativa aos dados obtidos.

Tabela 49: Unidade de registo | Grupos de foco | Tema 5: A imaginação dos sentidos

<b>Tema 5: A imaginação dos sentidos</b>			
<b>GF C3ºb</b>	A5	¶38	Eu gostei muito quando a professora trouxe os... o caldeirão, o gengibre e a hortelã porque... é como se estivéssemos na música. Por causa que a bruxa usou o caldeirão e precisou de gengibre e hortelã para fazer o chá.
<b>GF C4ºa</b>	A4	¶48	(...) é saudável imaginar.
<b>GF C4ºa</b>	A3	¶11	O olfato. Quando a professora estava a dizer para nós imaginarmos coisas e estávamos a cheirar alguma coisa.
<b>GF C4ºa</b>	A4	¶13	O paladar quando estávamos a imaginar aquelas sopas de sapos e minhocas.
<b>GF C4ºa</b>	A4	¶46	Imaginar aquelas sopas e como é que estavam cem gatos na sala, como é que ela escrevia com os fios de água, como é que ela fazia música e... não sei mais.
<b>GF C4ºa</b>	A3	¶47	Imaginámos o cheiro do que a professora disse.
<b>GF C4ºa</b>	A9	¶59	A imaginação é tipo um mundo e nós é que mandamos no mundo todo e podemos fazer o que quisermos lá.
<b>GF C4ºa</b>	A6	¶62	A imaginação é um sítio... é mais ou menos um sítio mágico, é como se não existisse mas na nossa cabeça existe.
<b>GF C4ºa</b>	A5	¶65	Nós podemos usar a imaginação mas eu acho que a imaginação usa-se mais quando nós vemos nos sonhos. Porque nos sonhos é que nós vemos o que nós imaginamos.
<b>GF C4ºb</b>	A6	¶24	Para mim a imaginação é uma coisa que só nós conseguimos ver porque é a nossa imaginação, e a seguir também é uma coisa que normalmente não existe e somos nós a criar e é muito criativa.
<b>GF C4ºb</b>	A1	¶27	A imaginação é um lugar mágico onde podemos criar coisas estranhas onde ninguém possa não acreditar mas nós acreditaremos.
<b>GF C4ºb</b>	A3	¶30	Para mim, a imaginação, é uma coisa que nós gostamos de utilizar, por exemplo nos sonhos, onde também costumamos utilizar quando brincamos com os nossos amigos e isso.
<b>GF C4ºb</b>	A6	¶43	Nós nas aulas chegámos a utilizar a imaginação, por exemplo ela punha cem gatos na sala, a casa de chocolate nunca derretia, era muita imaginação aí.
<b>GF C4ºb</b>	A1	¶63	Foi bom ter uma nova professora e gostei muito destas aulas que era para imaginar que eu sou um <i>pro</i> a imaginar.
<b>GF C4ºb</b>	A2	¶64	Bom, eu gostei destas aulas porque nós usámos muuuuuuito a imaginação. E a imaginação é uma coisa que todos temos e que nunca, por causa da imaginação, nunca vamos ser imaturos. A imaginação que toda a gente tem, é uma coisa que toda a gente tem em comum.
<b>GF C9º</b>	A2	¶11	Posso só dizer mais uma coisa? É que acho que é importante. Eu acho que a imaginação está muito ligada à liberdade, porque acho que se nós não tivémos liberdade nós não conseguimos imaginar nada. Eu acho que essas duas coisas estão muito ligadas. Só isso.
<b>GF C9º</b>	A2	¶54	Eu acho uma ideia engraçada, cada um ser completamente diferente. Era o que eu estava a dizer à bocado. Acho que cada pessoa tem uma imaginação completamente diferente. Acho que também tem um bocado a ver com as vivências das pessoas no passado, influenciam a imaginação que cada um tem e isto dá para ver bastante bem, cada um diz a sua coisa.
<b>GF FM2º</b>	A1	¶2	Nós usámos os nossos sentidos. O tato para apalpar o que a professora tinha dentro do saco.

<b>GF FM2º</b>	A4	¶14	Nós também usámos a imaginação para fingirmos que éramos um gelado e... uma marioneta também, nestas aulas. Eu acho que foram uns dias espetaculares.
<b>GF FM2º</b>	A5	¶16	Nós também usámos o tato, não foi só naquilo que o [A1] disse também foi para nós sentirmos os instrumentos e também para nós fingirmos que éramos um boneco de neve a derreter, no Verão.
<b>GF FM2º</b>	A1	¶35	A imaginação é uma espécie de mistura de coisas que podemos imaginar que este chão é uma coisa que está aqui uma cama e depois tem aqui um sofá e depois podemos imaginar muitas mais coisas aqui na sala.
<b>GF FM2º</b>	A8	¶50	Imaginámos que éramos um espelho, na primeira aula.
<b>GF FM5º</b>	A5	¶8	A imaginação é uma coisa infinita.
<b>GF FM6º</b>	A5	¶9	Para mim é uma porta que se abre para um mundo que não existe.
<b>GF FM10º</b>	A9	¶17	(...) nestas aulas estávamos só a focar-nos mais na parte assim artística e imaginativa que é uma coisa que nós não estamos tão habituados a fazer às vezes em aulas, especialmente, então eu gostei muito e foi diferente.

**Unidade de sentido:** Os alunos demonstraram o cruzamento de diversos planos sensoriais com a imaginação. Através da imaginação conectaram diversos conhecimentos que tinham sido explorados em atividades musicais preparatórias, promovendo uma conexão com diversos elementos das aulas de intervenção. De realçar a importância atribuída pelos alunos à imaginação e a memorização de pormenores muito específicos das atividades desenvolvidas após haver algum distanciamento das mesmas (o grupo de foco ocorreu sempre quinze dias após a primeira aula de intervenção da Etapa 1, e sete dias após a segunda aula de intervenção da Etapa 2).



Tabela 50: Unidade de registo | Grupos de foco | Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical

<b>Tema 6: A imaginação no desenvolvimento musical</b>			
<b>GF C4<sup>a</sup></b>	A5	¶15	A visão para nós imaginarmos a misturar a sopa enquanto cantávamos.
<b>GF C9<sup>a</sup></b>	A2	¶40	Ok, então, o facto de nós não sabermos o que é a letra e isso, ajuda a ter imaginação e dá a capacidade de imaginar o que é que a música nos faz sentir. Eu... este é um bocadinho tonto, mas foi o que eu imaginei quando ouvi a música: uma pessoa a acelerar uma bicicleta. Porque começava com um ritmo devagar, e a bicicleta é... a roda vai sempre para o mesmo sítio e é ritmado mas começava a aumentar, e era uma pessoa a acelerar a bicicleta. E como também tem a ver com a liberdade e com sentir livre, foi isso que eu imaginei, uma bicicleta, não sei porquê.
<b>GF C9<sup>a</sup></b>	A2	¶74	Eu acho também que o facto de termos a <i>tala</i> no tempo, ajuda a nossa imaginação e ajuda com que nós sintamos a música de outra maneira, porque muitas vezes, às vezes é um bocadinho esbatida a ideia de que a música é algo que nós temos de sentir no nosso corpo e a <i>tala</i> ajuda a nos dar ritmicamente, a saber como é que é, pronto, ajuda a sentir. Eu acho que isso é importante também.
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A7	¶13	Eu acho que nós imaginámos o lago a começar a entrar água e os pássaros e os animais quando estávamos a cantar ao longo da canção, e acho que foi isso.
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A1	¶14	Eu acho que nós também estávamos a imaginar quando estávamos a usar aqueles instrumentos para imitar o som dos pássaros, ou a A7 quando estava a fazer aquela coisa assim a imaginar que era o som do vento [ <i>referência movimentos com mão na superfície do hand drum em movimentos circulares</i> ].
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A2	¶20	Eu gostei muito, achei que era uma coisa mais diferente. Gostei também imenso daqueles exercícios que a professora fazia, ficávamos mais coordenados com o ritmo, eu gostei imenso, e achei que isto é uma coisa para repetir porque ao cantar este tipo de coisas que normalmente não cantamos, imaginei estar no sítio, deu assim asas à minha criatividade e então, muito obrigada.
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A7	¶26	Eu acho que era sobre a imaginação e nós estarmos a fazer os sons e também com a voz, e como é sobre a imaginação é uma coisa que funciona diferente para toda a gente, ou seja, se estivéssemos a apresentar, pronto, se o público estivesse a ver, cada pessoa teria uma sensação diferente do que é que estávamos a fazer, e isso é giro.
<b>GF FM2<sup>a</sup></b>	A6	¶19	Para quando mexemos naquelas dunas, ouvimos o som e descobrir o instrumento.
<b>GF FM2<sup>a</sup></b>	A3	¶20	Nós usámos a audição para ouvir a professora e ouvir os instrumentos que a professora nos dava para tocar nas dunas, e também quando a professora tocava sozinha.
<b>GF FM10<sup>a</sup></b>	A5	¶10	(...) também o facto de como a 'stôra disse 'tarmos a ligar sensações, outras sensações do nosso corpo à música como o cheiro, o sabor, a textura, tudo isso vai muito ao encontro da imaginação... hmm... e daquilo que nós interpretamos da música.
<b>GF FM12<sup>a</sup></b>	A3	¶8	Eu sinto que estas duas aulas nos fizeram pensar na música de maneiras diferentes, se calhar de maneiras que nós não estamos habituados

**Unidade de sentido:** Os alunos relevaram atribuir importância à imaginação e à criação de imaginários que são facilitadores na interpretação musical. Revelaram imaginação musical e audição interior na conexão entre a música e os imaginários criados. Partindo da imaginação, interpretaram sensações despoletadas na música, o que lhes permitiu pensar nela de uma outra forma.

Tabela 51: Unidade de registo | Grupos de foco | Tema 7: A experimentação e criação artística

<b>Tema 7: A experimentação e a criação artística</b>			
<b>GF C4<sup>a</sup></b>	A5	¶51	Criámos a sopa. As sopas.
<b>GF C4<sup>b</sup></b>	A2	¶51	Inventámos os risos da bruxa! Aqueles que eram muito graves, muito agudos, muito estranhos. [emite sons graves]
<b>GF C4<sup>b</sup></b>	A1	¶53	Inventámos os nossos próprios instrumentos com a nossa imaginação grande.
<b>GF C4<sup>b</sup></b>	A4	¶55	Várias coisas. Por exemplo, quando a professora nos deu a folha para inventarmos alguma coisa que a bruxa podia fazer. Também a gargalhada que a professora pediu para fazermos. E também os instrumentos que a professora trazia, por exemplo aquele instrumento que fazia a máquina para lavar a roupa e... outros instrumentos, as colheres e essas coisas.
<b>GF C4<sup>b</sup></b>	A6	¶66	Por exemplo, nestas aulas nós utilizámos a imaginação que é uma coisa que é impossível de nos tirar. É tal como os instrumentos que nós inventámos, isto vem tudo só de um ponto: isto é inesquecível!
<b>GF C4<sup>b</sup></b>	A1 3	¶65	A imaginação é um templo onde a nossa criação, na mente, pode construir.
<b>GF C6<sup>a</sup></b>	A3	¶13	Eu acho que nós também tivemos de imaginar bastante quando nós fomos fazer aquele trabalho do desenho porque nós tínhamos de interpretar à nossa maneira as frases.
<b>GF C6<sup>a</sup></b>	A6	¶15	Nós criámos vários gestos para acompanhar a música e ritmos diferentes com várias partes do corpo.
<b>GF C6<sup>a</sup></b>	A4	¶16	Eu acho que nós criámos os nossos desenhos e que colocámos um pouco da nossa imaginação no mundo.
<b>GF C9<sup>a</sup></b>	A3	¶9	Eu acho que é um bocado a capacidade de criarmos algo.
<b>GF C9<sup>a</sup></b>	A2	¶59	Nós experimentámos como é que é este tipo de sílabas, este tipo de ritmo, no nosso corpo. Tivemos a experiência de senti-la que nunca tínhamos sentido antes. Criámos a música que 'tava só em papel, pronto, antes, e nós somos, tipo, o 9º ano, mas este grupo criou música diferente do que outras pessoas criariam porque eram outras vozes e nesse sentido criámos algo novo mas baseado em algo que já estava criado e que experimentámos ao mesmo tempo.
<b>GF C9<sup>a</sup></b>	A3	¶60	Eu acho que nós experimentámos algo de novo mas nós não criámos porque não foi ideia nossa, e não fomos nós que percebemos como fazer mas experimentámos algo de novo.
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A8	¶16	Eu acho que estivemos a experimentar os sons que estavam a acontecer naquele momento e também fizemos isso com a imaginação pois nós não sabíamos exatamente quais eram, foi um bocadinho isso.
<b>GF C10<sup>a</sup></b>	A8	¶18	Eu acho que para além dos instrumentos que nós usámos de imitar os pássaros e de imitar o vento e a água, eu acho que também o trabalho que

			nós fizemos com as vozes e a capacidade de a nossa voz, que é um instrumento que é só nosso e que todos nós já temos, conseguir fazer tantas coisas que nós se calhar às vezes nem pensamos que são possíveis.
<b>GF FM2º</b>	A5	¶28	A imaginação é uma coisa normal que nós temos só que nos ajuda muito a imaginar porque podemos inventar brincadeiras com isso, jogos, canções e outras coisas como eu acho que a professora inventou o jogo que era para nós sentirmos o objeto e tentarmos adivinhar que estação do ano era.
<b>GF FM2º</b>	A6	¶37	A imaginação é uma coisa que nós temos na cabeça que podemos imaginar coisas que não existem e que existem, e que nós inventamos e depois ficamos com ideias e até fazemos essas ideias a brincar.
<b>GF FM2º</b>	A4	¶59	Nós experimentámos juntar... então, já tínhamos a personagem escolhida e a professora inventou a canção, e nós dissemos que a estação era o Verão, e depois daí em diante a professora começou a inventar as coisas.
<b>GF FM2º</b>	A5	¶61	Nós também experimentámos tocar os instrumentos e experimentámos fazer uns jogos só que alguns não conseguiram bem seguir as regras. Mas mesmo assim, foi tudo muito divertido.
<b>GF FM2º</b>	A3	¶64	Nós criámos uma música, nós criámos uma personagem que é a minhoca. Como a professora não sabia se era uma lesma ou uma minhoca, nós decidimos que foi a minhoca, e nós criámos também músicas muito giras que eu adorei as últimas duas aulas. Adorei mesmo muito muito muito muito!
<b>GF FM2º</b>	A1 1	¶69	Eu gostei quando nós tínhamos feito aquele jogo, aquela das dunas que depois ‘tavam lá instrumentos e depois nós tocávamos a música dos caracóis. E também gostei da parte da [A10] que alguns disseram e eu consegui adivinhar quase! Eu disse que era uma bolota mas afinal era uma concha!
<b>GF FM2º</b>	A5	¶70	Eu gostei de tudo o que fizemos nestas duas aulas mas o jogo que eu gostei mais foi quando nós andávamos ao ritmo da música.
<b>GF FM2º</b>	A5	¶84	E eu também gostei muito nas aulas dos jogos que a professora inventou que foram muito divertidos. Mas os que eu gostei mais foi o de descobrir o objeto, o de andar ao ritmo da música e também foi o de nós tocarmos os instrumentos que estavam na pirâmide.
<b>GF FM2º</b>	A4	¶86	Eu gostei mais que, nestas aulas, foi de ‘tar a experimentar coisas diferentes que eu nunca tinha experimentado.
<b>GF FM5º</b>	A5	¶30	Criámos música que é uma coisa fabulosa e fizemos sons.
<b>GF FM6º</b>	A1 0	¶22	Estivemos a fazer as frases rítmicas, a criar a história, e não sei mais.
<b>GF FM12º</b>	A1	¶4	(...) puxou pela nossa imaginação e criatividade e acho que isso foi mais interessante, pelo menos para mim.
<b>GF FM12º</b>	A4	¶10	‘Stôra, eu gostei muito, eu sinto que isto tinha pano pa’ mangas porque a professora disse tipo, havia imensas coisas para explorar, e acho que é muito aquela coisa de nós ao início ‘tamos sempre um bocado inibidos e não nos queremos “ah não nos queremos expor” mas acho que é um bocado uma reação natural mas acho que depois, se insistisse, eu lembro-me imenso da semana passada que ao início quando a professora disse para fazermos os sons do comboio e tal nós depois lá começámos a inventar e acho que essa coisa é mesmo gira para nos tirar da... daquela coisa de estarmos sempre acanhados. E eu pessoalmente gostei muito acho que puxou imenso pela imaginação e a minha parte preferida foi mesmo fazer os sons do comboio e escrever a letra.

<b>GF</b> <b>FM12º</b>	A6 ¶14	(...) desenvolvemos a criatividade e acho que era algo que se poderia fazer mais vezes porque acho que hoje dia 'tamos tão formatados para algo hhm... que esta parte criativa muitas vezes se perde.
<b>GF</b> <b>FM12º</b>	A7 ¶16	Eu também achei que isto mexeu com o lado criativo e achei que foi bastante divertido até hm... sim, eu também 'tava um bocado envergonhada no início e... não 'tava muito à vontade mas depois foi giro.

**Unidade de sentido:** Os alunos revelaram ter experimentado diferentes frases rítmicas, gestos, sons vocais, sons corporais, instrumentos musicais. Ao nível da criação, demonstraram ter criado desenhos, frases, textos, instrumentos (imaginários), personagens. Os alunos referiram os jogos como uma parte importante das estratégias desenvolvidas, através dos quais também foram despoletados diversos imaginários e planos sensoriais intrinsecamente relacionados com a fluidez dos objetivos comportamentais e competências a desenvolver ao longo das aulas.

### 5.3.2 Interpretação de resultados

Os grupos de foco permitiram recolher muita informação, centrando-se fundamentalmente em dois eixos: o papel da imaginação e a experimentação e criação artística. Os alunos foram extremamente recetivos ao longo de toda a intervenção e demonstraram nos grupos de foco terem gostado muito das aulas de intervenção (“Eu gostei mais que, nestas aulas, foi de ‘tar a experimentar coisas diferentes que eu nunca tinha experimentado. GF FM2º, A4, ¶86; Bom, eu gostei destas aulas porque nós usámos muuuuuuito a imaginação. GF C4ºb, A2, ¶64; “isto é inesquecível” GF C4ºb, A6, ¶66; “eu adorei as últimas duas aulas” GF FM2º A3, ¶64).

Uma aluna também referiu a ideia de liberdade na imaginação, tal como referenciado também nas entrevistas a professores (“Eu acho que a imaginação está muito ligada à liberdade, porque acho que se nós não tivermos liberdade nós não conseguimos imaginar nada.” GF C9º, A2, ¶11) e das experiências vividas anteriormente para a construção de imaginários (“Acho que também tem um bocado a ver com as vivências das pessoas no passado, influenciam a imaginação que cada um tem e isto dá para ver bastante bem, cada um diz a sua coisa.” GF C9º, A2, ¶64).

É possível identificar nos grupos de foco diversos planos sensoriais identificados pelos alunos, cruzando a imaginação com esses mesmos sentidos, uma vez que as estratégias ocorreram através da imaginação (“o paladar quando estávamos a imaginar aquelas sopas de sapos e minhocas” GF C4ºa, A4, ¶13; “imaginámos o cheiro” GF C4ºa, A3, ¶47).

As atividades permitiram que os alunos desbloqueassem alguma timidez na realização das mesmas (“eu também ‘tava um bocado envergonhada no início e... não ‘tava muito à vontade mas depois foi giro.”, GF FM12º, A7, ¶16). Foi também muito interessante verificar os pormenores que os alunos se lembravam das aulas que tinham ocorrido. Relativamente aos alunos do 3º ano do 1º ciclo (Coro) que tiveram uma aula on-line na plataforma *Zoom* na intervenção, apesar de terem existido diversas atividades orientadas nesse sentido, não foram referidas pelos mesmos no grupo de foco. Isso pode dever-se à saturação existente na altura e pela quantidade de estímulos experienciados durante o tempo que estiveram em isolamento. No que diz respeito aos alunos de FM do 10º e do 12º que também tiveram aulas on-line, essa discrepância entre o que foi vivido e o que foi referido no grupo de foco foi menor.

Os alunos identificaram diversos elementos que experimentaram e criaram ao longo das aulas de intervenção, referindo nos grupos de foco todos os objetivos que tinham sido definidos

nas intervenções ao nível da experimentação e criação artística. O grupo de foco foi realizado com algum distanciamento desde a data de intervenção, contudo os alunos lembravam-se de detalhes subtis das aulas de intervenção (“Eu disse que era uma bolota mas afinal era uma concha” GF FM2°, A1, ¶69; “Imaginámos que éramos um espelho na primeira aula” GF FM2° A8, ¶50).

Os alunos demonstraram que gostariam de abordar mais atividades construídas com base na imaginação e na experimentação e criação artística (“acho que era algo que se poderia fazer mais vezes porque acho que hoje dia ‘tamos tão formatados para algo hmm... que esta parte criativa muitas vezes se perde.” GF FM12° A6, ¶14).

## **6 | CONCLUSÃO**

### ***Nós imaginamos.***

As experiências vividas diariamente funcionam como camadas cumulativas de vivências e de inspiração onde se vão construindo e procurando ideias e soluções diversificadas. Esta junção de elementos faseada permite uma transformação constante no ser humano e na forma como são vividas e interpretadas todas as dimensões do mundo. É a partir destas experiências que a imaginação entra em ação na construção dessas ideias, soluções e criações. Na dimensão investigativa procurou-se relacionar formas de ensinar para a imaginação no desenvolvimento musical dos alunos, conhecendo o seu propósito com vista ao crescimento e desenvolvimento contínuo, quer de alunos, quer de professores. Aferiram-se alguns considerandos importantes na conceção e implementação de estratégias, nomeadamente na sua preparação prévia dedicando-lhes tempo e espaço para serem desenvolvidas, tornando coerente o desenvolvimento musical pela imaginação com recurso a uma musicalidade comunicativa assente na imaginação multissensorial, e promovendo uma ludicidade que seja facilitadora e promotora de processos imaginativos. Na sua implementação é de realçar a importância de ativar a curiosidade partindo do inesperado (por vezes de pequenos pormenores), como um potencial de inovação e de um processo de experiências cumulativas resultantes de uma variedade de estratégias, que atuam sobre os agentes que se sucedem.

Partindo da análise das entrevistas e de diferentes projetos artísticos na revisão de bibliografia, ao nível da experimentação sonora, da experimentação pedagógica multidisciplinar e da experimentação instrumental, verificaram-se diversas possibilidades de ensino e aprendizagem imaginativos. Estes projetos de experimentação envolvem uma vivência performativa, criadora e transformadora através de trabalho muitas vezes colaborativo, experiências de autoprodução e construção de identidade musical, experimentação e criação artística, em ambientes de aprendizagem formal e informal. Verifica-se uma ligação com o corpo, movimento e relação com o espaço no âmbito da prática pedagógica, derivado da sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento, incorporando o saber adquirido relativamente à imaginação, criando memórias e reflexos com novas vivências e experiências. A audição plena e a utilização de paisagens sonoras são utilizadas como potenciadores de expressividade e expansão de processos de experimentação e criação artística. A reflexão e formação é amplamente valorizada e sustenta a experimentação e criação artística, e o papel do professor é encarado muitas vezes como facilitador de processos experimentais e artísticos, tendo o papel de conduzir e estimular os alunos no seu desenvolvimento

musical e imaginativo. Estes processos de ensino-aprendizagem imaginativos compreendem uma visão globalizante de saberes em que é valorizado o processo como uma experiência imaginativa libertadora, atendendo às necessidades específicas dos alunos com vista à sua motivação intrínseca.

A partir da análise das Aprendizagens Essenciais de Música verificou-se a valorização do domínio da Criação, estando presente em todos os documentos, de todos os ciclos de ensino, como um dos seus principais organizadores. Contudo, através do inquérito aplicado concluiu-se que existe ainda um grande desconhecimento destes documentos e da sua visão globalizante de saberes. A valorização da experimentação e criação artística, como um dos grandes organizadores das Aprendizagens Essenciais, vem reforçar a sua importância no desenvolvimento musical e artístico dos alunos onde, transcendendo a imitação, se pode criar e construir, gerar envolvimento, transformar e ser transformado. Trata-se de desenvolver competências musicais partindo do que a música é, focando a atenção para os fenómenos musicais e de uma prática musical em crescimento. São também estas transformações que contribuem para uma maior carga emocional e consequentemente como um fator motivacional que alimenta o prazer de fazer música.

A experimentação possibilita ainda a assimilação de sensações e de emoções, através da incorporação e agregação das experiências vividas, afunilando e conduzindo para a criação, partindo da improvisação e de experiências musicais significativas e gratificantes, onde o erro não é uma falha, mas parte da procura de novas soluções para um problema. Repensar o papel da experimentação e da criação artística, das vivências na prática pedagógica, da imaginação, permite uma reflexão introspetiva que sustenta uma produção artística multidisciplinar.

A realização de entrevistas a diferentes pedagogos de diversas áreas foi profundamente gratificante introduzindo detalhe e fundamentação às práticas.

Os grupos de foco foram um momento extremamente significativo para aferir as opiniões dos alunos e o seu espírito crítico. Os seus silêncios e as suas palavras, onde certamente imperavam e fervilhavam ideias que ficaram por dizer, foram muito importantes no âmbito da análise de todos os processos envolvidos num todo.

A intervenção pedagógica realizada nas dez turmas procurou ir ao encontro das necessidades e interesses específicos de cada grupo de alunos, partindo de processos imaginativos relacionados com os sentidos, numa contextualização multissensorial. Através da criação e planificação de estratégias imaginativas e semiestruturadas foi possível colocar o ímpeto de desenvolvimento do que poderiam vir a ser experimentações e criações artísticas em



desenvolvimento. As possibilidades de trabalho posterior em cada turma seriam infinitas. Lamentando apenas, o curto tempo de intervenção para implementar o desenvolvimento das três etapas definidas: (1) experimentação, (2) criação, (3) reflexão.

Antes e depois da intervenção realizada, pretendeu-se refletir acerca das estratégias e do repertório a ser aplicado em cada turma de Coro e de FM. Perante os objetivos pedagógicos definidos, foi desenvolvida uma pesquisa, desenvolvimento e seleção de ideias que pudessem ter uma componente imaginativa forte, estruturada e intencional. Por essa razão, nas aulas de intervenção procurou-se utilizar práticas pedagógicas que promovessem uma aprendizagem com recursos a estratégias imaginativas com maior intencionalidade. Estas estratégias pretendiam promover o respeito pela participação, colaboração e valorização de todos os alunos, lançar desafios multissensoriais que promovessem a procura de soluções e ideias diversificadas, integrar o erro como uma possibilidade de procurar novas ideias, soluções e relações com outras áreas do saber, fomentar a imaginação a partir de estratégias concebidas para a interligação de atividades, que funcionassem também como um modelo ou um estímulo de vivências diversificadas. Partindo de múltiplos planos sensoriais promoveu-se a colaboração e participação de todos os alunos, encontrando espaço e lugar para as sugestões do alunos, em processos de experimentação e criação artística.

Verificou-se nos grupos de foco que a implementação de estratégias foi relevante no âmbito da intencionalidade de processos de ensino-aprendizagem imaginativos. Os alunos descreveram e identificaram vários aspetos de conexão com a imaginação no desenvolvimento musical em Coro, na intervenção realizada nas turmas.

Em virtude da investigação e intervenção realizada no que diz respeito a esta temática, (não só pela sua dimensão investigativa como também pela intervenção pedagógica, inquérito aos professores de Coro e entrevistas realizadas), considera-se que se contribuiu para a valorização do desenvolvimento musical através da imaginação, em particular no domínio da experimentação e criação artística em Coro. Esta valorização foi acompanhada por uma perspetiva mais abrangente do desenvolvimento musical e da vivência na experimentação e nos processos de criação artística. Pretendeu-se ainda estabelecer uma interatividade (entre professora-alunos) numa ação conjunta, em que munida de comunicação e cumplicidade, possibilitasse distintos e diversificados processos artísticos-educativos reguladores.

Por fim, a continuidade futura desta investigação permitirá aferir outros domínios de desenvolvimento musical imaginativo e seus efeitos potenciadores, quer ao nível da aprendizagem,

que do desenvolvimento performativo. Que a imaginação possa preencher a experimentação e a criação artística, que invada as salas, que saia das salas, que corra lá para fora, que volte cá para dentro e que nunca deixe de lutar por uma educação artística voltada para a humanidade. É nestes ambientes que se pretende levar os alunos em voos mais altos, em que sejam descobridores, em que semeiem e colham, que amem a música e as artes, que se deixem ir na maré, guiados pela imaginação.

## 7 | REFERÊNCIAS

### Referências bibliográficas

- Abreu, A., Sequeira, A. P., & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Instituto da Inovação Educacional.
- Adolphe, B. (2013). *The mind's ear*. (2ªed.). Oxford University Press.
- Almeida, A. V. (2010). *O meu livro de Música*. Texto Editores.
- Barba, F. (2009). Existe uma música já presente no aprender. In F. Marques & E. Marques, *Muitas coisas, poucas palavras*. Editora Peirópolis.
- Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. In H. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.), *Arte de ser professor* (pp. 41-92). Edições Colibri.
- Boal-Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 117(2003), 5-18.
- Burnard, P., & Kuo, H. (2016). The Individual and social worlds of children's musical creativities. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as musician* (pp.485-499). Oxford University Press.
- Caldas, A. (2017). *Criatividade: a função cerebral improvável*. Argumento.
- Copland, A. (1952). *Música e imaginação*. MentorLivros.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Da Educação e Cultura*, 13(2), 455– 479.  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Acção\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF)
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo*. Editora ROCCO.
- Dalcroze, É. (1920). *Le Rythme, la Musique et L'Éducation*. Édition Jobin.  
<https://archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu/page/2/mode/2up>
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Esteves da Silva, J. P. (2016) Sobre a Improvisação. In O. Alves (Ed.), *Isto é uma cocriação! antimanual de educação artística na infância “Grupo 23: silêncio!” e convidados* (pp. 122-123). BOCA e Produções Real Pelágio.
- Ferreira, J. L. (2016). Liberdade de expressão. In H. Rodrigues, P. F. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.), *Ecos de Opus Tutti Arte para a infância e desenvolvimento social e humano* (pp. 279-285). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folkestad, G. (2012). Digital tools and discourse in music: The ecology of composition. In D.

- Hargreaves, D. Miell, R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations* (pp.193-205). Oxford University Press.
- Fonseca, V. (2011). *Psicomotricidade e neuropsicologia*. Âncora Editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia*. (48ªed.). Editora Paz e Terra.
- Frye, N. (1964). *The Educated Imagination*. Indiana University Press.
- Gadamer, H. (1999). *Verdade e método traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*.(3rd. ed.). Editora Vozes.
- Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 118/119, 69-80.
- Gomes, E. X., Pires, A. L., & Gonçalves, T. (2017) Interrupções e (re)invenções - Interromper automatismos e (re)inventar (tecnologias de) a educação escolar. In M. Assis, E. Gomes, J. Pereira, & A. L. Pires (Eds.), *10x10 Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 69-79). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D., MacDonald, R. & Miell, D. (2012). Explaining musical imaginations: Creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, D. Miell, R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations* (pp.1-16). Oxford University Press.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching! Teaching beginners, a new approach for instrumental and singing teacher*. Faber Music.
- Harris, P. L. (2000) *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.
- Hemsley, T. (1998). *Singing & Imagination a human approach to a great musical tradition*. Oxford University Press.
- Henriques, R., & Letria, A. (2015). *Teatro – Ativário*. Pato Lógico.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Jorgensen, E. (2020). Alguns desafios para a educação musical. In G. Boal-Palheiros & P. S. Boia (Eds.), *Desafios em educação musical* (pp. 17-36). CIPEM/INET-md.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. Ícone editora.
- Lang, J. (2016). *Small Teaching: Everyday Lessons from the Science of Learning*. Jossey-Bass.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

- Leck, H. (2009). *Creating Artistry through Choral Excellence*. Hal Leonard.
- London, M. (1984). Motivation through Discovery. *Music Educators Journal*, 71(4), 50-52.
- Lopes, F., & Rodrigues, P. M. (2016). Opus Tutti – Desenvolvimento. In H. Rodrigues, P. F. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.), *Ecos de Opus Tutti Arte para a infância e desenvolvimento social e humano* (pp. 145-172). Fundação Calouste Gulbenkian.
- MacDonald, R. & Wilson, G. (2020). Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais. In G. Boal-Palheiros & P. S. Boia (Eds.), *Desafios em educação musical* (pp. 99-116). CIPEM/INET-md.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ªed.). Livraria Martins Fontes Editora.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico: Educação artística – música*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)
- Ministério da Educação. (2020a). *Aprendizagens essenciais. Cursos Artísticos Especializados do Ensino Básico. Formação Musical*. <https://anqep.gov.pt/np4/477.html>
- Ministério da Educação. (2020b). *Aprendizagens essenciais. Cursos Artísticos Especializados do Ensino Secundário. Formação Musical*. <https://anqep.gov.pt/np4/478.html>
- Padovan, M. (2016). *Dançar na escola perspectivas de aproveitamento didático em contexto de sala de aula*. (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp.37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Paul, S. (2020). *Art & science in the choral rehearsal*. OUP.
- Pereira, A. & Rodrigues, H. (2020). Avaliar o desenvolvimento da voz cantada de crianças: As perspectivas de Graham Welch e Joanne Rutkowski. *Revista de Educação Musical*, 146, 39-50.
- Peres, B. (2018). Memórias perfumadas. In A. Carneiro & N. Keiserman (Eds.), *Criações e pedagogias artísticas experimentadas*. Paco editorial.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante*. Autêntica.
- Reichling, M. (1990). Images of Imagination. *Journal of research in music education*, 38(4), 282-293.
- Rengel, L., Oliveira, E., Gonçalves, C., Lucena, A., Santos, J. (2017). *Elementos do movimento na dança*. Universidade Federal da Bahia.

- Rodrigues, H. (2003). *BebéBabá – Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Campo das Letras.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M., (2018). *Ecos de Germinarte – Transformação artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. M. & Rodrigues, H. (2014). Manual da criação de bichos. In H. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.), *Arte de ser professor* (pp. 41-92). Edições Colibri.
- Ruiz, J. (2018). *A linguagem figurativa na pedagogia vocal coral infantil: Um estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].
- Ruiz, J. & Vieira, M. (2018). Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. In S. Carvalho, C. Foletto, F. Lopes & A. Hiney (Eds.), *Musichildren: Proceedings of the 1st International Conference Music for and by children* (pp. 88-95). UA Editora.
- Ruiz, J., & Vieira, M. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, como ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1),3-17.
- Santos, M. F. (2015). *AltaMente*. Edicare Editora.
- Sartre, J. (2012). *The imagination*. Taylor and Francis.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. Fundação Editora da UNESP.
- Sequeira, A. S., & Prates, R. (2016). Experimentar é uma coisa sem fim. In O. Alves (Ed.), *Isto é uma cocriação!: antimanual de educação artística na infância “Grupo 23: silêncio!” e convidados* (pp. 62-69). BOCA e Produções Real Pelágio.
- Sinor, J. (1995). Who is a good music teacher? *Bulletin of the International Kodaly Society*, 20(2), 5-11.
- Sloboda, J. (1994). What makes a musician? *EGTA Guitar Journal*, 5, 18-22.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, M. R. (2010). *Música, educação artística e interculturalidade*. Lugar da palavra editora.
- Swanwick, K. (2003). *A basis for music education*. Taylor & Francis e-Library.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 1999-2000, 155-215.
- Veloso, A. L. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados*

*no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º ciclo do EB.* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/9066>

Victorino, M. & Barahona, I. (2008). *O Livro Escuro e Claro*. Direção-Geral das Artes.

Vigotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Relógio d'Água Editores.

———, (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.

Welch, G., (2005). We are musical. *Internacional Journal of Music Education*, 23(2), 117-120.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro-Música.

Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness a Practical guide to find peace in a frantic world*.

Lua de papel.

### **Referências normativas**

Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portaria n.º 223 -A/2018, de 3 de agosto, faz a homologação das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical e de Música das áreas da Música e da Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico; Portarias n.º 229 A/2018, de 14 de agosto, e 232 -A/2018, de 20 de agosto, faz a homologação das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário).

Despacho 1009 -B/2016, de 13 de janeiro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 13, de 20 de janeiro de 2016 (Homologação das Aprendizagens Essenciais das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares -base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral).

Decreto Lei n.º 3-C/2021 de 22 de janeiro, determina a suspensão de atividades letivas de 22 de janeiro a 5 de fevereiro de 2021.

Decreto n.º 3-D/2021 de 29 de janeiro, determina o Ensino a Distância a partir do dia 8 de fevereiro de 2021.

## 8 | APÊNDICES

### 8.1 | Autorizações



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Estimada(o) \_\_\_\_\_

É com grande honra e privilégio que gostaria de entrevistá-la no âmbito do meu projeto de investigação-ação no Mestrado em Direção Coral sob a orientação da Professora Doutora Janete Ruiz, na Universidade do Minho.

Este estudo sob o tema “O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro” pretende aferir o papel da imaginação em Coro, compreendendo formas de ensinar para a imaginação no desenvolvimento musical dos alunos, assim como conhecer processos de experimentação e criação artística.

Devido ao contexto que vivemos, a entrevista realizar-se-á através da plataforma *Zoom* numa única sessão, em dia e hora a combinar, no horário que lhe for mais conveniente, realizada até ao dia 30 de Abril de 2021.

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para efeitos de investigação podendo ser transcritos parcial ou integralmente no respetivo trabalho académico. Estão abrangidos nesta entrevista procedimentos éticos de investigação académica, tratando com respeito, fidelidade e seriedade a informação recolhida. Comprometo-me de igual modo a enviar-lhe previamente a transcrição da entrevista para a sua validação.

Com os meus melhores cumprimentos,

Carolina Gaspar

Lisboa, 16 de março de 2021





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

### **Consentimento Informado**

Os dados recolhidos nesta entrevista serão utilizados exclusivamente no âmbito do projeto de investigação-ação “O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro”, no Mestrado em Direção Coral, na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Janete Ruiz. Podem ser transcritos parcial ou integralmente no âmbito do referido estudo, mantendo a confidencialidade das declarações realizadas. Será enviado pela mestrandia Carolina Gaspar a transcrição da entrevista para validação da mesma pelo entrevistado, antes da utilização dos referidos dados.

Declaro que tomei conhecimento do objetivo da entrevista e aceito realizá-la voluntariamente.

\_\_\_\_\_, \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_  
(Local) (dd/mm/aaaa)

---

(Assinatura)

Lisboa, 16 de março de 2021

## 8.2 | Guião de entrevista

Tabela 52: Guião de entrevista semiestruturada

<b>O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro.</b>		
<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
ENQUADRAMENTO	Introduzir o propósito do estudo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projeto de investigação-ação; Mestrado em Direção Coral na Universidade do Minho;</li> <li>▪ Tema: O poder criador da imaginação na experimentação e criação artística em Coro.</li> <li>▪ Objetivos:</li> </ul>
PERFIL	Identificar a formação académica e profissional; Identificar o percurso artístico;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação;</li> <li>▪ Formação académica;</li> <li>▪ Percurso e experiência profissional;</li> <li>▪ Percurso e experiência no âmbito da criação artística;</li> </ul>
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA	Contextualizar o âmbito da experimentação e criação artística; Identificar práticas e criações artísticas desenvolvidas; Identificar metodologias nos processos de criação artística com crianças e jovens;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criações artísticas desenvolvidas;</li> <li>▪ Metodologias utilizadas em processos de criação artística;</li> <li>▪ Importância da imaginação;</li> <li>▪ Possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos;</li> </ul>
CONCLUSÃO	Realizar um desafio; Agradecer a colaboração;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perguntas de resposta curta: Se a imaginação fosse... o que seria? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Um verbo</li> <li>➤ Uma obra musical</li> <li>➤ Um cheiro</li> <li>➤ Uma textura</li> <li>➤ Um quadro</li> <li>➤ Um poema</li> <li>➤ Um livro</li> </ul> </li> <li>▪ Outras informações/elementos que o entrevistado queira acrescentar;</li> <li>▪ Agradecimento;</li> </ul>

### 8.3 | Guião de grupo de foco

Tabela 53: Guião de grupo de foco

<b>O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro.</b>		
<b>Grupo de Foco</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>
ENQUADRAMENTO	Introduzir o propósito do estudo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrição breve do propósito do estudo.</li> <li>▪ Regras de participação.</li> </ul>
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA	Aferir a opinião dos alunos relativamente à intervenção realizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que sentidos utilizámos nas aulas?</li> <li>▪ O que é a imaginação?</li> <li>▪ Nós imaginámos nas aulas? (Em que momentos? De que forma?)</li> <li>▪ O que é que experimentámos e criámos? (Em que momentos? De que forma?)</li> </ul>
CONCLUSÃO	Outras informações. Agradecer a participação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gostariam de referir mais alguma informação?</li> </ul>

## 8.4 | Transcrição de entrevistas

Entrevista 1

**Data:** 25/03/2021, Plataforma Zoom

### Transcrição

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

- ¶ 1 CG A primeira coisa que eu queria perguntar era se me podia falar um bocadinho do seu percurso académico e profissional.
- ¶ 2 P1 Percurso académico... quando comecei em criança, comecei por estudar vários instrumentos. Comecei pelo piano, depois mais tarde o violoncelo, o trompete, até chegar à percussão, foi assim uma espécie de fascínio. Foi uma espécie de um território onde eu podia explorar todo o fascínio que tinha por todo o tipo de instrumentos, sendo a percussão que não é um instrumento, é uma espécie de estado de espírito... seria o território para poder explorar essa curiosidade.

Fui fazendo os meus estudos, comecei em Setúbal na Academia de Música Luísa Todi, depois mais tarde no Conservatório em Lisboa, passando pela Guildhall School em Londres, e por estudos, fazendo assim um *fast forward* rápido, com diversos professores desses instrumentos que eu mencionei, como também pela direção de orquestra tanto em Londres como em Milão mais tarde, bastante mais tarde com o Maestro Emilio Pomàrico que foi uma figura muito importante. E foi assim uma espécie de leque que se foi abrindo através destes instrumentos e desta curiosidade, até chegar à percussão, coisa que me foi proporcionada sempre pelos meus pais que me foram apoiando obviamente. O meu pai sendo músico também, não se importando que eu fosse experimentando quase todos os instrumentos da orquestra até chegar a este mundo fascinante e infinito que é a percussão. E de facto talvez a orquestra tenha sido sempre o primeiro instrumento, porque foi um dos primeiros instrumentos que eu ouvi também quando acompanhava o meu pai nos seus ensaios, nas suas digressões, e com o grupo de metais de Lisboa.

Portanto, tanto a música de câmara como a orquestra são das primeiras memórias que eu tenha, que terá sempre acabado por ficar aquela memória da orquestra, mesmo o próprio som... o próprio som da orquestra quando começa a pôr as suas caldeiras a funcionar em palco, e se ouve o “lá” do oboé, e se começa a afinar pouco a pouco, ainda é um som que hoje em dia me continua sempre a entusiasmar. No fundo anuncia o som auspicioso que

acaba por anunciar que algo de mágico, único e irrepetível está prestes a acontecer, assim uma espécie de criação de um território que apesar de ser efémero não deixa de ser concreto, porque é um estado concreto que se constrói durante aquele momento.

Portanto, é muito difícil separar a minha formação destas sensações, destes sítios, destas emoções, porque a minha formação também foi sempre em palco. Por isso, nós consideramos sempre a nossa formação académica como uma coisa em separado que se faz pela escola, mas a famosa escola da vida é um sítio onde nós vamos fazendo uma formação importante. Para isso é importante que na nossa formação académica tenhamos professores que acima de tudo nos fazem abrir os ouvidos, não é? E a toda a nossa sensibilidade para poder aprender a aprender, e portanto tive sempre muita sorte em ter sido acompanhado por pessoas que me fizeram parar para ouvir outra vez, e outra, e outra, e outra, e poder reparar, e ver, e ouvir, e por isso continuo sempre [a aprender].

A minha formação académica não acabou porque continua sempre a ser feita a partir do momento em que eu me coloco numa situação fora da minha zona de conforto. Portanto, sempre que eu estou fora da minha zona de conforto estou a aprender. É um exercício que eu tento fazer diariamente mesmo, seja em qualquer atividade que tenha que fazer na minha vida profissional ou até pessoal.

¶ 3 CG Surgiram-me aqui várias perguntas que estavam a ir para vários sítios, mas seguindo aqui este rumo, dentro dessas emoções todas, quais foram as criações artísticas mais marcantes em todo esse percurso, quer como instrumentista, quer como maestro ou como professor.

¶ 4 P1 Muito do meu trabalho, e durante muito tempo, acaba sempre por ser uma parte que nunca está totalmente parada e que tem a ver exatamente com a criação. Seja novo repertório, seja composição, seja estar envolvido em criação de música, seja ela improvisada ou escrita. Desse ponto de vista, foi sempre muito entusiasmante, sem estar a dizer que foi esta peça, que foi este momento, que foi este ensaio, que foi este contacto.

O contacto com pessoas que criam de forma compulsiva foi sempre muito interessante porque há criadores que são muito interessantes. Sempre senti algum fascínio por criadores em que se sente que estas pessoas podem ser intérpretes, acontece mais habitualmente com compositores, com improvisadores, quando se sente que há um sentimento que estas pessoas iam compor sempre, ou criar sempre, tenham ou não oportunidade de apresentar o seu trabalho. Não partindo do princípio que são pessoas que, ou seja que fazem isto porque não

conseguiriam fazer outra coisa, não!, compõem porque não conseguem parar de compor, ou improvisam porque não conseguem parar de improvisar ou criam porque não conseguem parar de criar. E portanto, foram sempre relações muito interessantes, com uma série de músicos neste estado.

É difícil separar até alguns deles, são pessoas que tanto compõem, como tocam como criam. Lembro-me de um compositor em particular, que é o James Wood, um excelente maestro de Coro que dirige alguns dos maiores Coros do mundo. Escreveu peças corais extraordinárias e tem uma ligação com a voz. Foi organista, também foi percussionista. É um compositor fabuloso e inventor de instrumentos, foi meu professor de música de câmara de percussão em Inglaterra, durante o primeiro e o segundo ano, depois ele abandonou a escola. Costumava dizer que um músico completo é aquele que, (não me lembro da ordem exata): inventa um instrumento, aprende como o tocar, compõe uma peça e toca essa peça. É assim uma espécie de todo o processo. E portanto eu achava muito interessante neste tipo de criador é que não fazem grande diferenciação entre a modalidade ou a disciplina na qual se encontram, porque a atitude perante a criação musical é a mesma. Não interessa se estão a escrever uma nota, ou programa, a afinar um cravo, a compor uma peça ou a fazer um concerto, seja onde for esse nível de exigência é o mesmo.

Portanto é muito interessante quando se ouve, até aqui há uns tempos um colega da Teresa que é bailarino e que neste momento não sei se ainda é, era ensaiador do Batsheva, uma Companhia de Dança em Israel cujo fundador se chama Ohad Naharin, tem já 60 ou 70 anos, terá sim, 70 anos provavelmente. E o Ohad ia ver um espetáculo numa pequena cidade, ou imagine-se até em Israel onde fazem espetáculos para soldados, uma coisa que podemos partir que seja de menos responsabilidade do que fazer imagine-se num teatro, e portanto ele diz que o Ohad se ficava a roer na cadeira por estar a ver algo que não ficou totalmente ensaiado, que não estava perfeitamente síncrono. Ele perguntava-se “mas porque é que este homem velho tem que estar preocupado aqui, no meio de uma tenda num espetáculo para vinte soldados não sei onde, e ele está preocupadíssimo com aquele detalhe?” E portanto, eu acho interessante que ele não está preocupado com aquele detalhe, ele não tem é capacidade de não se preocupar com aquele detalhe.

No caso deste meu professor, o James Wood, eu lembro-me de um episódio extraordinário, nós estávamos a tocar o Drumming do Steve Reich. A primeira parte tem aquelas oito bongós que estão afinadas com sol#, lá#, si, dó#, em espelho, e a pele do meu

bongó é uma pele animal com um bocadinho de seja de luz ou seja com o que for, é fácilimo desafinar e portanto na primeira parte sendo dezassete, vinte minutos, não sei se estava mais ou menos calor, mas sei que houve um dos instrumentos que subiu ou desceu, não me recordo. E ele, que é um homem que tem quase dois metros, super magro, uma figura que é difícil não reparar, entrou em palco enquanto tocávamos, para descer ou subir uma das notas, porque aquilo era uma coisa que ele não conseguia viver com aquilo, e que não lembra a ninguém. Mas de facto, é um nível de exigência que não tem a ver nem com ego, nem com algum tipo de projeção que seja social. É um tipo de perfeição que pode ser mais ou menos nociva, mas que vem exatamente de amor e de paixão por um certo respeito que existe pela música. Portanto, esse tipo de relações que fui estabelecendo ao longo dos anos foi sempre produtiva e inspiradora, e não se ficou por aquele momento exatamente, pela grandeza que algumas destas pessoas têm, e o respeito que têm de levar a tarefa até ao fim.

¶ 5 CG Também sente essa urgência de criar?

¶ 6 P1 Sim, de uma forma ou de outra há sempre uma urgência em qualquer coisa. Aliás, neste segundo confinamento, (segundo, terceiro ou quinto, já perdi a conta), mas pronto, no início agora de janeiro de 21, tenho feito, não sei exatamente qual é a cadência, mas deve dar um disco por semana de música improvisada, com que eu costumo fazer estas aventuras. Portanto tenho feito uma espécie de duos que vão agora sair a partir de Abril para a frente, seja com piano, com bateria, com trompete, violoncelo, saxofone, um quinteto. E portanto existe sempre essa vontade de continuar a colocar-nos fora da zona de conforto, é um bocadinho essa a ideia. Obviamente com a estrutura que temos montada e que queremos manter e fazer crescer é sempre mais entusiasmante porque fazemos acompanhados, não estamos a fazer sozinhos, é muito mais giro.

¶ 7 CG E onde é que surge a imaginação nesse processo de criação?

¶ 8 P1 A imaginação surge sempre, a imaginação que eu considero é a mesma. Estar num ensaio com orquestra, imagino que estejamos a dizer a mesma coisa com um Coro, e as minhas experiências com Coros são obviamente em peças corais sinfónicas ou obras que tenham coro e orquestra essa é a minha, essa é uma experiência em segunda mão porque eu quando chego ao Coro o Coro já ensaiou e portanto, a minha responsabilidade é fazer com que essa junção, essa osmose seja realizada naquele momento juntamente com o trabalho que já se fez também com a orquestra, ou pontualmente também com vozes ou ópera, ou para o que for. E portanto é exatamente a mesma coisa, tentar resolver qualquer problemática

do ensaio, ou improvisar, ou compor, o processo mental acaba por ser o mesmo porque nasce de uma situação nova. Portanto, é isso que de certa forma, (ou começar uma peça de música a partir da primeira nota), nós não sabemos como é que vai soar seja ela numa sinfonia de Bruckner ou numa peça de improvisação livre que esteja a criar com o Carlos Zingaro, o processo é exatamente o mesmo que é: há uma estratégia (ou não), e há que desenvolver um processo tático de perceber como é que se pode reagir como se fosse um jogo de ténis, como se fosse qualquer interação humana. Portanto é conduzir isso, ir resolvendo os problemas que nos surgem, da mesma forma que é impossível preparar um ensaio de orquestra. Eu não acredito que se possa preparar um ensaio de orquestra porque nós ainda não o ouvimos.

Obviamente que se tem de ter uma conceção do que se quer ouvir, mas é difícil levar essa conceção até ao final, porque essa conceção que é feita é um processo mental, que para já não está completo, temos um livro à frente que também não é a música, é um livro, que tem uma série de instruções mais ou menos precisas, que podem ir desde uma partitura gráfica com texto, até uma peça onde o compositor delineou toda e qualquer técnica instrumental. Mas são os músicos com quem estamos a fazer essa peça que têm mais ou menos compreensão do todo. É possível, ou até extremamente difícil ter uma noção do todo quando depende do ponto onde nos encontramos no espaço e na própria topologia da peça onde pode ser difícil para quem toque seja tuba, seja contrafagote, seja nos baixos (encostados já não sei onde), seja extremamente difícil ter essa noção do todo, é a partir desse momento em que se tem de improvisar. É assim uma espécie de programa de culinária em que se dá seis ou sete ingredientes e se tem que fazer uma coisa extraordinária. E portanto, o papel do maestro, essa tal imaginação, é algo que se tem, é uma espécie de ginásio mental que tem de ser praticado sem qualquer tipo de pudor, e não há nenhuma preparação, ou seja, pode estar tudo perfeitamente alinhado e eu dizer: “ok eu vou ensaiar até à letra A durante sete minutos”. Ok. Como? É a partir do momento que eu chego e imagine-se, toco a peça toda do princípio ao fim e o Coro e a Orquestra, como aconteceu uma vez por exemplo com o Coro de Câmara da Filarmónica de Câmara da Estónia, que é um Coro extraordinário, e eles chegaram e [cantaram] à primeira, obviamente tinham cantado aquilo dezenas de vezes. Agora... o que é que vamos fazer? Paramos o ensaio? Será que eu tenho algo de novo a adicionar a este processo? O que é que eu posso trazer. É esse estado de improvisação que é muito interessante e que a mim me ajuda imenso eu poder fazer improvisação livre, ou fazer peças que estão totalmente escritas.



Todas estas subdisciplinas vão alimentando o meu repertório, os meus reflexos e a minha cultura musical de forma a poder no momento em que me encontro totalmente fora da minha zona de conforto, que é, qualquer ensaio com qualquer grupo de pessoas. Eu não sei como é que eles vão tocar, eu não sei como é que vai soar. Sim, posso ter um plano, mas a esmagadora maioria das vezes esse plano a partir do primeiro acorde [desaparece]... já aconteceu tantas vezes, até no início da minha experiência como chefe de orquestra ter um ensaio mais ou menos delineado naquelas três horas e dar-me conta que a orquestra está a ler à primeira vista, e portanto o que eles precisavam era estar a passar a sinfonia de ponta a ponta. Estou a lembrar-me de um caso em particular, em que até sendo uma orquestra excelente, depois de ler a sinfonia toda à primeira vista, (ou mais ou menos à primeira vista), voltamos ao início e o nível obviamente foi subindo de forma exponencial, e portanto sem perder aqueles 45 minutos, uma hora, a primeira hora que eu tinha planeada, já foi, porque foi usada para poder ler a peça. É claro que a partir desta experiência se pode também conseguir prever de forma mais realista o que pode ou não acontecer, mas mesmo assim acaba por ser um processo improvisado. Claro que nós vamos também ganhando os nossos truques e o nosso repertório de coisas a dizer. O que acaba por ser também muito perigoso porque daí nasce “ah este maestro trabalha assim, este maestro tem este estilo, este maestro dirige melhor música do período clássico ou música antiga”, e dentro desses repertórios e etc. Mas não é uma coisa que a mim me interesse particularmente esse tipo de relação, seja com um grupo ou com um tipo de repertório. Claro que temos todas as apetências pessoais, e seguramente seremos eficazes de forma diferente em certo tipo de repertório para o qual temos uma sensibilidade maior, sem sombra de dúvidas. Mas, não quer dizer que não seja possível, e creio que mais interessante é ter um grupo aberto de pessoas seja um Coro, uma orquestra, qualquer tipo de agrupamento, que queiram também sair fora da zona de conforto e aí podem se fazer experiências que podem ser extraordinárias ou pouco interessantes, mas tentando evitar o caminho que muitas vezes é o unicamente possível, porque há tão pouco tempo de ensaio, que o caminho possível é ler a peça de ponta a ponta, dizer duas ou três coisas, passar outra vez e noutra semana os músicos já vão tocar outra coisa. O apego também é muito baixo. Esse é um tipo de processo que a mim me parece sempre frustrante e incompleto, e se assim não fosse também não teríamos fundado uma data de orquestras e tentado desenvolver outros tipos de práticas com mais ou menos sucesso, é essa a ideia. Agora, quanto à improvisação acho que é, aliás o próprio Derek Bailey, um grande guitarrista

improvisador, dizia que ela foi quase extinta do processo da música erudita e que o único momento criativo de um concerto de música clássica era quando o oboé dava o “lá” e os músicos afinavam e improvisavam durante aquele momento, para ver como é que os instrumentos estão a funcionar, esse era o único momento que lhe parecia realmente interessante num concerto de música clássica. É uma afirmação controversa mas não deixa de ser interessante até do ponto de vista filosófico pensar um bocadinho sobre essa afirmação.

¶ 9 CG Essa improvisação de estar no ensaio, e eu já tive a possibilidade de vê-lo a ensaiar algumas vezes, e fiquei fascinada com o discurso metafórico, sinestésico, ponderado, no momento certo do ensaio e da condução do mesmo. Como é que se pode também fazer essa preparação, se é que há algum tipo de preparação mental para esses momentos, ou se é possível direcionar a nossa atenção, ou a nossa audição ou os nossos sentidos.

¶ 10 P1 Acho que é mais uma questão de sentidos. É mais uma questão de sentir uma espécie de energia de grupo. É perigoso quando o maestro, ou alguém que conduz o ensaio, está a animar o tempo todo. Eu já fiz esse erro muitas vezes e tento não o fazer porque a partir do momento que começamos a animar o ensaio é interessante, mas também não estamos a ensaiar. Se estamos meramente a ensaiar, também não estamos a animar. Ânimo, espírito, alma, é interessante, há uma parte de animação. Sem sombra de dúvidas que há um equilíbrio, e por isso é que é tão fascinante, e por isso é que é uma arte e não uma ciência, apesar de ter elementos que obviamente emanam da prática científica que tem a ver um bocadinho com aqueles *jumpers*, aqueles saltimbancos que põem aquelas bolas todas a andar ao mesmo tempo. Ou os pratos, de repente uma pessoa tem que voltar a um prato que está quase a cair, é um bocadinho isso.

Às vezes chego a um extremo que é, a própria ordem que se vai fazer num ensaio, principalmente com a OCP ou a JOP, (tento não fazer isso com grupos que não conheço bem), sempre que possível eu decido a ordem do ensaio só no momento em que chego. E portanto as pessoas afinam e de repente é perceber um bocadinho qual é a energia de grupo, e se vou começar pelo quarto andamento a energia do ensaio vai manifestar-se de outra maneira. Acontece muitas vezes, principalmente com a JOP onde há maior liberdade, é uma gestão de tempo mais tranquila porque há mais ensaios: “maestro, o que é vamos ver agora?”, “é só um segundo” e de repente (*pausa*)... “esta peça”. E é um bocadinho sentir como é que se consegue manter toda a gente maravilhosamente desconfortável, mas num ponto onde o corpo, a atenção, não sejam postos à prática sem ter dividendos que se possam ouvir. Ou

seja, estar a fazer um monólogo qualquer em que estou a fazer um ensaio para mim, que também acontece, porque também acontece muitas vezes nós estarmos a descobrir coisas fantásticas e de repente estamos a falar para nós próprios, ou ter um discurso que seja para impressionar, que seja para fazer outra coisa que não o que está a acontecer, que no fundo é para as pessoas, é fazer com que aquele tempo, aquelas três horas passem num instante, que tenha oportunidade de ser interessante do ponto de vista intelectual, físico. Por exemplo, é muito importante fazer aquele andamento, mas estão os trompetes e os trombones meia hora à espera de tocar, portanto há uma parte da orquestra que não está a ser aproveitada.

Quantas vezes não aconteceu, eu precisar ainda de ver um trecho mas de repente saltar para a “letra K” porque está toda a gente a tocar. É difícil, é esse o motivo. É uma arte que engloba tantas, tantas disciplinas, e tantas delas nada têm a ver com música. A gestão de tempo, sim, claro que era importante ver aquela passagem e ficar ali meia hora, mas estão três pessoas envolvidas numa passagem e estão mais oitenta à espera em tempo. Claro que seria interessantíssimo se essas oitenta pessoas tivessem a curiosidade para perceber exatamente o que é que está ali a acontecer, mas nem sempre é o caso. Para poder criar um ambiente, uma atmosfera onde seja possível levar as pessoas a fazer algo fora da zona de conforto é preciso uma sensibilidade especial para perceber o grupo, o indivíduo, relação com que o indivíduo tem com o grupo, perceber a dinâmica, o estado. Isso dá para perceber rapidamente.

Numa orquestra as pessoas transformam-se, as pessoas estão na maior, estão super simpáticas, sentam-se e de repente o comportamento de grupo não é igual ao comportamento individual. Eu tenho a certeza, até com algumas orquestras com um comportamento coletivo mais conflituoso, aquelas pessoas todas individualmente ou em pequenos grupos teriam comportamentos diferentes, e todos nós. E portanto é perceber como é que se pode gerir isso de forma mais eficaz, saber quando parar. Há tanta coisa envolvida e portanto a maior imaginação do mundo num contexto onde há meia hora de ensaio e as pessoas precisam de um ensaio geral. Sente-se que o grupo precisava de passar a peça do princípio ao fim, mesmo que o grupo não precise disso na verdade, mas que do ponto de vista emocional, sistema nervoso, seja necessário, psicológico, passarmos do princípio ao fim, ok... e nós sabemos por experiência que isso não era a melhor solução, é muito difícil tomar a decisão mais acertada e portanto é uma questão de perceber.

Eu lembro-me, por exemplo, de um ensaio da JOP, até foi um ensaio geral em que estava a correr tão mal e eu fui buscar as partituras de outra sinfonia e nós lemos à primeira outra sinfonia. Foi há uns tempos, não me recordo exatamente quando foi. Portanto, já não fazia grande diferença, foi um processo, nem sempre acontece. Foi fantástico e o concerto foi super bonito, acho também [que o foi] porque de repente fomos tocar outra coisa no ensaio geral. Tocou-se outra coisa e não sei se foi a decisão acertada. Mas seguramente, não seria a melhor decisão depois de estar uma semana ou duas a tocar aquela peça, começar a ver de forma cirúrgica no ensaio geral, quando toda a gente já se imagina a passar por um processo, voltar a fazer zoom a uma série de coisas que já se tinha feito. Do ponto de vista psicológico, é nocivo: “ok eu já me preparei para ver o todo porque é que vou parar agora outra vez ali”. Partindo do princípio que se assim foi, a culpa será minha porque fui eu que geri os ensaios. Se calhar vamos tocar outra coisa, pronto, e tem um efeito de animação se calhar, vamos pensar noutra coisa qualquer e vamos visitar.

Também tem um lado lúdico que é tão interessante, que nós vamos perdendo ao longo dos anos e que as crianças têm de forma tão maravilhosa que acho que é possível... Possível não, é quase uma obrigação. Alguém numa posição de liderança criar num processo deste género, num processo artístico, performativo, criar a oportunidade em que a pessoa faça uma entrada num *time machine* e possa regredir da melhor forma, e encontrar em si também esses elementos lúdicos que a nossa vida quotidiana nos obriga a apagar.

¶ 11 CG E no âmbito desses processos artísticos há algum tipo de metodologia que vocês utilizem ou de critérios para irem por uma determinada via (ou outra), quando se propõem a fazer um novo projeto, ou surge sempre de uma situação, ou imaginemos um concerto que tenha uma determinada temática ou que tenha uma parte cénica, há assim algum tipo de processo para a construção desse projeto artístico?

¶ 12 P1 A ideia é sempre encontrar ou música que se goste ou até algo [que se goste]. Às vezes nem tem a ver com uma peça mas com um tipo de desafio que era importante. Por exemplo, na JOP às vezes tenho de pensar que tipo de desafio seria mesmo importante colocar mais do que: “ah, esta sinfonia é giríssima” ou “esta peça é bestial”.

Portanto, mais do que isso, é procurar assim uma espécie de dieta, como se fosse um nutricionista, que vem dizer “não, não, agora é importante comer isto e aquilo, e aquilo, e aquilo” e nós pensamos “que chatice, mas eu sei que me vai fazer bem”. Portanto, às vezes é quase esse efeito de pensar que tipo de exercício intelectual seria importante do ponto de

vista formativo. E acho que passa sempre, sem querer soar paternalista, (nem sei que termo hei-de utilizar), mas isso até numa orquestra com músicos profissionais acho que no fundo acaba sempre por ser esse o desejo.

Escolher o programa de um concerto é lançar um desafio a um grupo de artistas para que no coletivo possam pensar sobre essa problemática. É claro que a música é efémera mas é concreta e portanto também trata de problemas concretos. Eu quando digo concreto é porque nós estamos ali tantas horas, o concerto é um instante, mas estamos ali tantas horas de volta de um ensaio qualquer, a tentar resolver a melhor maneira, como se fosse um problema de engenharia “agora temos aqui um pilar e esta viga, isto são não sei quantas toneladas, [som do computador] no computador, calcular”. E depois pronto, vem uma amnésia enorme a gente esquece e passa para outra.

Mas é particularmente interessante, e também no trabalho com a Teresa pergunto-me, no trabalho de encenação e nos concertos que programamos juntos e fazemos juntos, acaba por ser procurar uma série de coisas que nos fascinam, que tenham ou não a ver com música. Às vezes têm a ver com música, às vezes não, podem ter a ver com qualquer tipo de reflexão, um tema ou o que for, e depois é tentar encontrar outras maneiras de colocar o corpo ao serviço dessa problemática. Porque é claro que seja cantar, tocar, entrar em palco, tudo isso que está altamente ritualizado obviamente, mas se nós repararmos há imensas culturas que fazem isso de outra forma.

Há culturas onde a música nem sequer acaba por ser uma componente do espetáculo, acaba por ser meramente social, super importante em tantas culturas africanas onde isso acontece. Ou, até por exemplo, na música indiana seja na vertente *carñática* ou *hindustani*, mais até na vertente *hindustani*, o próprio ritual do concerto quando estes músicos entram em digressão é totalmente diferente. Para já, eles improvisam mais de 90% do tempo, e não só isso, a própria duração do concerto, a interação com o público, a própria forma como durante uma peça param para pedir mais ou menos munção, falar com alguém, é uma maneira diferente de viver a música. E portanto, a nós parece-nos interessante explorar, explorar fora do que está ritualizado no mundo ocidental do que é um concerto. Então quando envolve uma orquestra em que é basicamente, um concerto tem sempre três peças, uma abertura, uma peça com solista, um intervalo, e depois uma sinfonia. A música contemporânea normalmente põe-se uma pecinha, em doses muito homeopáticas, no início de um concerto, especialmente numa estética em que não incomode muito, depois

normalmente vem também um solista, etc, que é muito interessante, aliás, é interessante, tem um motivo, tem uma forma que nasceu obviamente do equilíbrio que tem e da possibilidade que pode dar a qualquer ouvinte essa narrativa, mas não quer dizer que não se possa tentar explorar outro tipo de percursos, e mesmo quem vá ouvir um concerto tenha outras sensações. Por exemplo, ouvir a voz dos intérpretes, ouvir texto, ouvir música que possa surgir noutra espaço, utilizando o espaço de outra forma, seja com luzes, seja com o que for, até utilizando as crianças dos nossos projetos sociais no próprio processo é sempre interessante. No fundo é só isso, é não ter grande receio de falhar acho que é esse o mote. Se não correr tão bem, paciência, pode-se fazer outra vez.

¶ 13 CG E o que é que querem semear nessas crianças e nesses jovens com os quais trabalham? O que é que eles vão levar para o futuro?

¶ 14 P1 Acho que podem levar algumas ferramentas de autoconhecimento. Do ponto de vista da prática, e de todas as subdisciplinas da música que nós já sabemos: saber quando tocar, quando não tocar, saber como interagir, saber como fazer uma tarefa, saber como fazer a minha tarefa enquanto ouço a tarefa do outro. Todos esses elementos vetoriais que têm a música. É como o próprio processo de ensaio, gerir a impaciência, e uma série de coisas. Mas também outras coisas simples como: saber o que é um compromisso; saber chegar a horas; dizer “bom dia” “boa tarde” “boa noite” “se faz favor” “com licença” e “obrigado”; desenvolver gratidão pelo professor e pelas pessoas que proporcionam aquele momento; saber cuidar de um espaço ou seja sujando e limpando a seguir; deixar o espaço como gostaria de o encontrar.

Essas coisas todas no fundo que fazem parte, caso um dia queiram seguir ou não seguir música, gostar de música, não gostar, toda essa prática desses elementos que nós separamos no ensino da música vão levar sempre com elas estes elementos que fazem parte da sua formação. É impossível retirá-los da formação porque a partir do momento que eles lá estão, não dá para fazer *undo*, não é como no computador que a gente vai a um ctrl+z, não dá para fazer. Aliás nós reparamos, neste projeto com a orquestra dos Navegadores, na primeira vez que eles entraram lá na sala de ensaio só faltou saltarem para cima do piano, até hoje em dia que dá para fazer um ensaio perfeitamente profissional [risos] em que se para, paramos e silêncio, é uma diferença brutal.

Este tipo de prática é valioso, mais não seja por isso, fora toda a riqueza que pode proporcionar durante o processo, seja a quem faz, e a quem ouve, obviamente isso já

sabemos. Toda a riqueza que o ensino da música pode proporcionar no futuro. Isto nós já sabemos amplamente, e quem não souber pode sempre perguntar, que os músicos têm todo o gosto em poder explicar, seja a político, seja a quem for, as mais valias.

- ¶ 15 CG Obrigada. Tenho aqui umas perguntas muito pequeninas sobre a imaginação. Se a imaginação fosse um verbo, qual seria?
- ¶ 16 P1 ... Amar.
- ¶ 17 CG E se fosse uma obra musical?
- ¶ 18 P1 Oh... isso é cruel... As sinfonias de Haydn, que não é uma obra musical mas pronto, é uma categoria.
- ¶ 19 CG E se fosse um cheiro?
- ¶ 20 P1 ... Limão.
- ¶ 21 CG E se fosse uma textura?
- ¶ 22 P1 A textura pode ser aquela espuma maravilhosa da água quando está a subir nas ondas.
- ¶ 23 CG Um quadro?
- ¶ 24 P1 Que alguém tenha pintado, é isso?
- ¶ 25 CG Ou não... Ou uma pintura?
- ¶ 26 P1 Podiam ser tantas, mas lembrei-me de imediato, há um naufrágio, é um dos naufrágios do Claude Joseph Vernet, de 1772.
- ¶ 27 CG Um poema?
- ¶ 28 P1 Um poema do Herberto Helder. Podiam ser tantos, um poema do Herberto Helder. Há um super bonito sobre a inflexão da voz. Acho que é daquele livro anónimo que ele tinha “todo o discurso é apenas um símbolo da inflexão da voz”.
- ¶ 29 CG E por fim, um livro?
- ¶ 30 P1 Se fosse um livro? Se isto é um Homem, Primo Levi.
- ¶ 31 CG Muito, muito, muito obrigada.
- ¶ 32 P1 Obrigado eu.
- ¶ 33 CG Vou aqui de coração cheio. Queria só perguntar se quer acrescentar alguma coisa sobre esta temática.
- ¶ 34 P1 Não, acho que é uma temática a descobrir. Andamos todos a encontrar formas de criar harmonia na música e para mim principalmente, o mais importante é criar harmonia

entre as pessoas, acho que é esse o objetivo maior. Sem isso é difícil criar a tal harmonia que procuramos na música. Acho que é só isso [risos].

¶ 35 CG Muito obrigada.

¶ 36 P1 Obrigado.



## Entrevista 2

**Data:** 29/03/2021, Plataforma Zoom

### Transcrição

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que lhe queria colocar era que falasse um pouco do seu percurso académico e profissional.
- ¶ 2 P2 O meu percurso é muito *sui generis*. Eu comecei a estudar piano aos seis anos com uma professora particular, e estudei piano dos seis aos onze. E gostei imenso, gostava imenso, tinha solfejo com ela e piano, e adorava solfejar. Adorava solfejar. Eu lembro-me quando morria alguém na família, o que aconteceu, eu pedir à minha irmã (a minha irmã na altura estava a estudar música com a Elisa Lamas e então tinha imensos livros de solfejo), com oito, nove anos, o meu consolo era “Vamos solfejar” [choramingando]. O máximo dos máximos era estar a cantar com a minha irmã livros de solfejo.

Aos onze anos deixei a música porque estava no Liceu Francês e pronto, houve várias coisas que me levaram a deixar a música. Era a minha avó que me levava, a minha avó já não me podia levar, a minha mãe tinha o curso superior de piano, porque tinha sido obrigada a estudar piano estava contra a minha avó, pronto, aquelas parvoíces, deixei de estudar música.

Era muito boa aluna, gostava muito de ciências e fui para Biologia. Quando entrei na Faculdade voltei a ter aulas de piano. Inscrevi-me outra vez em aulas de piano com a Luíza Gama Santos, que era professora no Gregoriano, mas que era amiga de família e por isso dava-me aulas de piano particulares, e entrei no Coro da Universidade. Fiz o meu curso de Biologia todo, a ir rigorosamente a todos os ensaios e mais alguns. Como sabia música tornei-me ensaiadora de naipe, e depois lá fiz um exame de piano.

Quando acabei o curso, sempre cada vez a cantar mais e a fazer cursos de Direção Coral com o José Robert e com o Paulo Lourenço aqui e ali, coisas assim dispersas. Depois entrei para o [Coro] *Ricercare*, até que quando acabei o mestrado percebi que “não, não é isto que eu quero na minha vida, eu preciso de fazer música, é aqui que eu sou feliz”. E então eu já estava a estudar canto com a Ana Paula Russo na Juventude Musical Portuguesa e entrei para o Conservatório para canto, para a classe da Elsa Saque. E pronto, correu muito bem.

Nos primeiros anos a minha voz era muito especial, a Elsa Saque estava muito entusiasmada comigo e eu larguei Biologia, larguei tudo para ser cantora lírica. Investi a 1000% naquilo. Entrei para o Coro Gulbenkian, entrei para o Coro do São Carlos e houve uma altura em que eu cantava nove horas por dia em Coro, aquele disparate total, que era aquilo que me fazia feliz mas que chegou a um ponto... Não sei se estás a ver o que é cantar das 10h da manhã às 17h da tarde no Coro do São Carlos, e depois das 18h muitas vezes até à meia noite, porque estava em grupos reduzidos de música de contemporânea. Isto tudo com uma filha, e ao mesmo tempo a acabar o Conservatório.

Portanto, acabei por entrar em parafuso, e também tive uns problemas de saúde. Tive um quisto e comecei a não conseguir cantar como gostava. Comecei a perceber que solista eu não ia ser porque não tinha estofos para aquilo, já tinha 28 anos e ainda me faltava muita estrutura. Solista não ia ser. Cantora de Coro também não era o que eu queria ser, embora os sete anos que tive no Coro Gulbenkian, e os três anos ou quatro que estive no São Carlos, tenham sido de um enorme ensinamento. Mas passar o resto da minha vida... sobretudo eu era muito crítica. Sempre tive uma postura muito, “isto pode-se fazer diferente, podíamos estar a atingir o mesmo objetivo de outra maneira mais depressa, estamos aqui a martirizar-nos para nada”. Nunca consegui ter uma postura não muito ativa perante as técnicas de ensaio e as técnicas de encenação que faziam no São Carlos e repara, são dois Coros completamente antagónicos e eu tanto num, como noutro, achava que aquilo não era assim. Achava que nem num, nem no outro. Num, não nos deixavam cantar, punham-nos as vozes todas encolhidas, começavam os ensaios a aterrorizar-nos e a partir dali não podíamos fazer nada. No São Carlos era o oposto, cada um a gritar para seu lado. Tudo isto mexia bastante comigo e acabei por pensar: “Eu vou desistir disto tudo e vou fazer um curso de encenação, porque eu gosto imenso de encenação”.

Entretanto tinha um grupo chamado Camerata Fiorentina, só fazíamos madrigais de Monteverdi encenados, e eu cantava e encenava. Comecei a interessar-me imenso pela encenação e abriram aqueles cursos de criação artística da Gulbenkian que duravam um ano e eu candidatei-me assim à maluca. Tinhas de fazer uma encenação por escrito de uma ópera, e eu nunca tinha feito na minha vida, mas eu escolhi o Don Giovanni. Encenei por escrito o Don Giovanni e fui selecionada para a entrevista. Eu, o Paulo Matos, o André Teodósio, encenadores, pessoal do Teatro. Fui selecionada e entrei para o curso. E então fiz o curso de encenação com o Christian Gangneron, que era um encenador francês de ópera e eu gostei

imenso. O projeto final do curso era encenar uma ópera e nós tínhamos de escolher a ópera. Na altura a minha filha tinha seis anos e cantava muito bem. A minha filha era daquelas miúdas que desde bebé me ouvia cantar e reproduzia no tom as árias em alemão, em francês, e aquilo sempre me intrigou. Eu nunca fui assim muito mãe galinha “ai a minha filha é um génio” era mais “isto é espetacular, a capacidade, como é que é possível, ela tem quatro anos e canta a rainha da noite em alemão, no tom, com as palavras certas”. Comecei um bocado a pensar, quão mau é o ensino da música em Portugal, porque se ela faz isto, porque é que não havia muito mais e muito melhor. Então quando escolhi uma ópera, escolhi uma ópera infantil do Nino Rota. Essa ópera tinha um Coro, tinha os cantores que era a Ana Quintans, o Rui Baeta, que eu escolhi, tivemos o privilégio de poder escolher os cantores e os melhores. E tinha um Coro, e eu não tinha Coro nenhum, aquilo era um projeto de fim de curso, e o João Paulo Santos que era o Diretor Artístico disse-me: “Então mas se tem coro como é que tu vais fazer?” E eu disse: “Ó João Paulo, isto não é para Coro infantil, mas então e se eu fizesse isto com um Coro infantil?”. O coro era um coro dos convidados, e aquilo era uma ópera infantil. E ele disse: “Então e onde é que vais arranjar um Coro infantil?” E eu disse: “Eu conheço tantos miúdos”. Eu na altura dava-me muito com amigos, músicos que tinham filhos, a Susana Moody, o Nuno Barroto, haviam montes de pessoas minhas amigas que eram músicos que tinham filhos de seis, sete anos e então eu angariei-os para formar o Coro para a ópera que ia encenar. Pronto, foi a primeira vez na minha vida que eu trabalhei com miúdos, eu nunca na minha vida tinha trabalhado com crianças, nem nunca me tinha passado pela cabeça, nem dirigir Coros. Formei esse Coro e correu muito bem, e a primeira pessoa que me disse “tu tens um jeito, tu devias formar um Coro, tu num mês puseste estes putos a cantar” foi o João Paulo Santos. Só que houve pessoal da Universidade, que tinham sido meus colegas no Coro de Câmara, que foram ver a ópera à Gulbenkian e adoraram, e eles também tinham miúdos destas idades que andavam pela reitoria a correr enquanto eles estavam a ensaiar então foi do género: “E se formasses um Coro lá na reitoria da universidade?”, basicamente para tomar conta dos filhos deles. E começou assim. Começou com oito miúdos. Eu na altura também dava umas aulas particulares de canto, de piano e de solfejo. Juntei esses oito miúdos filhos de elementos dos Coros, com os meus alunos. Na altura o Reitor era o Barata-Moura, tive sorte, e propusemos-lhe: “Então e se houvesse um Coro Infantil na Universidade?” e ele disse: “isso é uma ideia um bocadinho... um Coro infantil na universidade? Então e quem é que vai dirigir esse Coro?” “Sou eu.” “Mas eu não conheço o

seu trabalho? Como é que vamos fazer isso? Fazemos assim, dou-lhe dois meses para me mostrar alguma coisa, depois eu vejo e digo se sim ou se não.” Então em dois meses eu tive de preparar um espetáculo para o Barata-Moura ver, e pronto. Logo aí eu preparei um espetáculo.

Houve uma coisa muito importante logo no início que foi, eu quando estudei em França, eu acabei o meu curso de Biologia em França e fui fazer dança contemporânea com uma professora incrível francesa que trabalhava muito sobre a improvisação do movimento, sobre a liderança de grupos com o movimento. Utilizei imensas coisas que fiz com ela para montar um espetáculo onde eu tinha vinte miúdos, tinha alguns dois ou três que cantavam bem mas os outros não, mas aquilo pegou, e foi crescendo, crescendo, crescendo e em quinze anos passei de oito, a cento e oitenta. Obviamente percebi que aquilo ganhou uma dimensão tal que eu passei a fazer só aquilo. Deixei tudo o resto e fui fazer só aquilo. Depois acabei por criar quatro Coros, porque comecei a perceber, aquilo que estavas a dizer: quando tu tens vasos comunicantes, quando tu trabalhas com miúdos desde os seis anos, depois quando eles estão já mais evoluídos os podes passar para outro Coro, e depois quando estão mais evoluídos os podes passar para outro Coro, e depois finalmente quando abranges uma faixa etária que abrange dos 6 aos 18, as hipóteses são... E uma coisa também que eu percebi muito depressa é que os miúdos aprendem muito comigo mas uns com os outros também. Ou seja, o poder da aprendizagem com os mais velhos e dos mais velhos ao ensinarem aos mais novos é brutal. É brutal. Infelizmente com a pandemia tudo isso foi ao ar. Mas eu sempre promovi muito isso entre as minhas quatro estruturas: este concerto é com os ateliers e com o Coro preparatório; este é com o Coro preparatório e com o Coro infantil; este é com o Coro infantil e com o Coro juvenil; este ensaio metade é com os mais velhos a ensinarem uma peça aos mais novos; Isso permite quase infinitas possibilidades. O meu percurso é este basicamente.

Portanto, tenho o curso de canto do conservatório nacional. Tenho vários cursos assim muito de uma semana, do Vocalize, com o maestro José Robert de Direção Coral de coisas assim deste género, depois estudei piano e cantei em Coro profissional muitos anos, basicamente é isto.

¶ 3 CG A experiência de criar o Coro e do Barata-Moura lhe dar o prazo dos dois meses, nota-se perfeitamente que todo esse amor levaria a essa conquista e o resultado está à vista. Gostava também de perguntar no âmbito de todas as criações que tem desenvolvido, quais

aquelas que mais a marcaram? Quais aquelas que lhe disseram algo mais? Que criações é que foram as mais marcantes?

¶ 4 P2 É difícil responder a essa pergunta porque eu tento que cada projeto seja sempre algo mais. Tento sempre quando faço uma coisa de me pôr lá a 200% e ser sempre... tenho horror da rotina, tenho horror de me repetir, tenho horror da estagnação. E portanto, não te sei dizer. Se calhar, participar por exemplo nos Festivais de Basileia, é o maior festival de música juvenil coral do mundo, ou um dos maiores festivais. Fomos convidados duas vezes, foram experiências incríveis. É uma semana em que tu fazes dez concertos em cidades diferentes, com Coros, são sempre concertos a meias ou a “treias”. Tivemos o prazer de partilhar concertos com Coros absolutamente fabulosos da África do Sul, da Rússia, das Filipinas. Coros que nos deixam muito inspirados e que mais uma vez nunca nos deixam sentar, e nunca nos deixam dizer “nós somos mesmo bons”, é tipo: o céu é o infinito. Nós por exemplo, a última vez que fomos a Basileia, há três ou quatro anos, tivemos o nosso Coro *partner*, com quem mais partilhámos concertos, era um Coro da África do Sul, que eu não sei se já ouviste falar que era os Drakensberg Boys Choir, que é uma escola coral, no Lesoto na África do Sul e é uma escola interna coral. Portanto, são rapazes, só rapazes que têm Coro todos os dias, duas vezes por dia. Portanto, basta dizer isto. É uma coisa absolutamente estratosférica. Inigualável. Eu nunca ouvi nada assim, nem nunca vi nada assim, porque o que foi fantástico foi ver um Coro africano, com todo o lado físico absolutamente extraordinário, (cada um daqueles miúdos era um atleta, um bailarino), mas de alto gabarito, cantores de Coro muito bons. Ou seja, não era aquele típico Coro africano que só faz a-a [entoa] e que dança muito. Não. Eles dançavam maravilhosamente enquanto cantavam peças contemporâneas a vinte vozes. Uma coisa assim louca. E pronto, esses desafios, esses confrontos em que tu de repente pensas “Ai meu Deus, mas nós vamos partilhar um concerto com estes tipos, oh meu Deus”.

A primeira vez que nós nos encontrámos, os meus miúdos estavam todos nos camarins a vestirem-se, não, estavam a almoçar. Aquilo era um sítio lindo no meio de um parque gigantesco e a sala de concertos era toda de vidro, era um quadrado gigantesco no meio de um parque lindo e o conceito do concerto era: o público estava sentado onde quisesse e os coros ocupavam o espaço que quisessem como quisessem. E então, eu fui lá acima e estava este coro a ensaiar, que era o Coro que ia fazer o concerto connosco. O maestro, de dois metros de altura, e eles estavam assim à volta desta sala gigantesca a cantar

disparatadamente bem uma peça linda sobre os animais da savana, uma peça incrível a dez vezes com coreografias loucas, cada um era um animal da savana. Tínhamos uma peça em conjunto que era o Shosholoza. E ele disse-me: “Vocês vão para ali para o palco e cantam e os meus rapazes vão dançar. E eu disse: “Mas é que nós também dançamos e nós também inventámos uma dança”, e ele olhou para mim, do género, com condescendência, “está bem, então eu posso ver?”, então eu fui lá a baixo e disse: “Miúdos venham, temos de mostrar o Shosholoza”. Eles foram e eles não tinham visto nada, não tinham visto os outros. Os outros estavam todos, negros, brancos, todos sentados assim à volta, assim a olhar do género... e os meus miúdos começam “Shosholoza” com um *punch* todo, completamente a dançar. E os putos começam todos assim a comentar e ele às tantas interrompe e diz-me assim: “Mas o que é que é isto? Mas vocês são europeus?”. E eu disse: “Não, somos portugueses, os portugueses não são europeus, somos diferentes”, “Isto é espetacular, eles cantam mesmo e dançam, isto vai ser mesmo fantástico”. Então levantou os putos dele e a partir daí, vieram os africanos aprender a nossa dança, imagina. Eram os nossos a ensinar os passos. A partir daí, foi uma loucura. Claro que depois os meus quando os ouviram cantar, ficaram... Eu só olhava para eles e eles estavam tipo, sabes, mesmo com a boca aqui assim [demonstra]. “Oh queridos, nós ensaiamos uma vez por semana, eles só não ensaiam ao domingo, portanto, quer dizer...” Depois houve cenas giríssimas, vieram desafiar os meus tocadores de *djambé* para um desafio, eles tocam ao desafio. Eles com os *djambés* do tamanho do mundo, a desafiarem os meus desgraçados que achavam que eram muito bons. O último Basileia foi incrível, o contacto com este Coro foi incrível. Todos os projetos têm as suas coisas muito especiais, sei lá. Adorei fazer as paixões que fiz com a Gulbenkian e que os miúdos cantaram com o Coro Gulbenkian. Adorei fazer os filmes do Tolkien que eu achava que iam ser uma seca mas os miúdos adoraram, estar dias a fio à frente do filme a cantar aquela porcaria, adoraram e não nos mexíamos. Sei lá, todas as experiências desde que as coisas tenham qualidade e desde que sejam feitas a 100% têm ensinamentos enormes e momentos.

Também fiz um projeto europeu muito giro com um Coro italiano e com os Sotto Voce. Fizemos concertos em Turim, em Paris, e eu fui dar workshops. Ficou um bocadinho aquém devo dizer, daquilo que poderia ter sido, esse projeto europeu, mas o último encontro dos quatro Coros em Turim foi giro. Teve momentos muito engraçados, mas quer dizer, não se compara de todo com o nível de qualidade que este festival de Basileia proporciona.

E depois é assim, o amor pela música coral na Suíça, é uma coisa que nós, coitadinhos, pobres de nós, só ter um bocadinho daquilo, ter público que faz bichas para ir ver os concertos, que paga 100€ para ver um Coro. O que tu sentes por um grupo de música coral é muito recompensador, e é um bocado o oposto daquilo que nós sentimos cá, se fizeres bem, ou benzinho, ou mauzinho é mais ou menos igual porque as pessoas... é aquela coisa de: “ah, os meninos vão cantar” que a mim me irrita solenemente porque as pessoas não fazem a mínima ideia do que é que se pode fazer, e do que é que... “ah, sim, são crianças”.

E depois, no oposto tens, por exemplo, vou-te contar uma experiência que foi talvez das piores experiências que eu tive nos últimos anos, uma coisa horrível que nos aconteceu. Fomos convidados para fazer um concerto de Natal, o Coro juvenil, numa Igreja, às 21h30. Eu não pedi nada a ninguém. Eles contrataram-nos para fazer um concerto, numa Igreja, às 21h30. Eu mandei o programa. Era metade música *a cappella*, não toda de Natal, mas música do século XVI, XVII. A segunda parte era a *Ceremony of Carols*, do *Britten*. Chegámos lá, tínhamos a Igreja cheia e eu comecei, aliás, a primeira parte é que era a *Ceremony of Carols* e a segunda parte era *a cappella*.

Comecei a primeira parte e a Igreja parecia que estávamos num estádio de futebol, basicamente. As pessoas conversavam como se estivessem no café, mas aos gritos, tipo “Oh não sei quê, passa aí não sei quê”, tudo aos gritos. Eu dirigi um número, dois, três, e quando chega o interlúdio do piano, sentei-me. De repente como não estava a dirigir apercebi-me do grau do barulho. Isto não pode ser, era totalmente impossível. Ainda para mais com a outra metade do concerto *a capella*. Então, parei o concerto. Virei-me para o público, e disse: “Eu peço imensa desculpa, mas não é possível fazer música nestas condições. Portanto eu agradecia que as pessoas que não estão interessadas no concerto que saiam.” E nisto, há um homem lá atrás (era uma igreja enorme), que grita e diz: “Não se ouve nada do que está a dizer”. Pudera, estava tudo aos gritos. Aí subiu-me a mostarda ao nariz e disse: “Pois justamente não se ouve nada do que eu estou a dizer, assim como não se ouve nada do que nós estamos a fazer, porque isto não é uma sala de concertos”. Então metade da igreja levantou-se, havia montes de crianças, pegaram nas crianças, tudo aos gritos “é uma vergonha, estão-nos a mandar embora”. Uma coisa horrível. Metade da Igreja foi-se embora e a outra metade ficou e nós continuámos o concerto. No fim, o Presidente da Câmara chamou-me, fechou-me numa sala e disse-me: “A Senhora não pode fazer isto. Senhora, nós contratámo-la para um concerto.” E eu disse: “Desculpe, o que é que é isto?” “Isto era a festa

de Natal de não sei quê” “Desculpe mas nós não viemos animar uma festa de Natal, viemos fazer um concerto.” “Pois mas as pessoas não sabiam ao que vinham” “Eu lamento imenso que as pessoas não sabiam ao que vinham, pensavam que vinham ouvir o Avô Cantigas ao microfone e que iam poder cantar”. Foi horrível. E no fim disto, ainda tive de ir com o Presidente, e então tinham feito um presépio para nós, as pessoas que eu expulsei da Igreja. Mas pronto, só para dizer que, a incultura é de tal ordem às vezes, que as pessoas não fazem a mínima ideia. Este contratou um Coro para um concerto com um programa que estava lá chapado o que era, às 21h30. Mas como somos o Coro Infantojuvenil, para ele, é um Coro Infantojuvenil. Não lhe interessa se íamos cantar *Britten* ou *Schubert*. A partir daí íamos animar a festa de Natal da Igreja, e de facto, isto é a pior experiência que se pode ter. É quando tu sentes que ao contrário do teu trabalho ser apreciado, e da qualidade do teu trabalho ser apreciado, é o oposto. Não só não é apreciada, como é mal vinda, como aquilo que as pessoas estão à espera é de outra coisa, de poderem cantar e enfim.

- ¶ 5 CG Nunca pensei que existissem experiências desse tipo a este nível.
- ¶ 6 P2 Isto foi há dois anos. Já tenho o Coro há quinze anos e nunca tinha passado por nada assim. Isto eram quinhentas pessoas na festa de Natal. Eles estavam na festa de Natal, eles não estavam num concerto, estavam na festa de Natal.
- ¶ 7 CG Pois, por vezes surgem convites muito descontextualizados.
- ¶ 8 P2 Mas eu aí fiquei muito irritada comigo própria. Eu normalmente sou muito criteriosa para aceitar as coisas. Quando me convidam para ir à televisão. Já me convidaram montes de vezes, eu nunca aceito, nunca. Mas é do género: “mas é para fazer o quê? Se é para cantar aquilo que eu quero pode ser, se for para cantar aquilo que você quer, não”. Mas aqui não, aqui era um concerto pago, às 21h30, numa Igreja.
- ¶ 9 CG Nas criações artísticas que estivemos aqui a falar há algum tipo de processos ou de metodologias para realizar estas criações? Pergunto isto, pois quando faço os projetos com os Coros, sinto muitas vezes que acabo por ir buscar inspiração a vários lados. Isso também acontece consigo, ou de que forma é que realiza esse tipo de processos?
- ¶ 10 P2 Claro que sim. Inspiração sim. Claro que sim. Mas é assim, as minhas maiores criações são todos os anos os meus concertos de aniversário. Normalmente o concerto de aniversário é assim a maior criação. No sentido em que engloba toda a gente e em que eu tento criar um espetáculo de uma hora e meia em que envolva miúdos de seis anos, miúdos de dezoito, mas criando uma coisa que faça sentido e que tenha um conceito por trás. Eu



tenho horror a espetáculos chatos e a espetáculos que fazem adormecer. E normalmente é um processo muito longo e doloroso de criar porque: faço e volto a fazer, e depois pego e tiro, e depois qual é o conceito, e que peças é que encaixam com o conceito, e em termos movimentação como é que giro aquele puzzle. Porque aquilo é um quebra-cabeças, é um total quebra-cabeças: porque este Coro está ali, mas aquele Coro está ali e canta com este.

Há um processo de criação que é um bocado pôr para o papel todo o trabalho que eu fiz este ano, todas as peças que cada grupo tem. Muitas vezes no início do ano eu escolho algum repertório porque já tenho a ideia de um concerto final, mas muitas vezes não, não tenho ideia nenhuma e escolho as peças com uma filosofia pedagógica, que isso é o principal. Que peça é que faz evoluir aquele grupo? Que peças é que aquele grupo está a precisar para evoluir, para crescer musicalmente, vocalmente. E depois ponho aquilo tudo num papel e começo a tentar organizar. Começo a tentar, o que é que fica bem com o quê, e antes de, e depois de. Há esse aspeto de criação do espetáculo propriamente.

Depois há o aspeto da criação dentro de cada peça, porque cada peça, sobretudo as peças mais evoluídas, do Coro juvenil e do Coro infantil muitas vezes têm uma coreografia complexa e têm uma movimentação complexa, e isso é o processo de criação dentro da obra em si. E aí, é assim, para mim, a música manda completamente. Ou seja, as coisas nascem sempre da música, não é uma ideia de “ah eu quero pôr esta dança aqui” ou “eu quero pôr este tipo de coreografia porque me está a apetecer”. É ao fazer a peça vezes sem conta e fazendo experiências do mais variado possível com elas: agora vamos cantar muito longe uns dos outros; agora vamos agrupar-nos por vozes; agora vamos cantar; agora vamos fazer assim; agora vamos fazer assado; que acabam por surgir ideias.

Eu normalmente faço um estágio na Páscoa. Fico tão deprimida só por pensar nisso, há dois anos que não faço estágio. Vamos para Sintra e vou normalmente três dias com o Coro infantil, e três dias com o Coro juvenil. Claro que aí é o momento certo para criar. Porque muitas vezes num ensaio de duas horas, ou de duas horas e meia, há espaço para criar mas não chega. Uma vez por semana, mais ensaios de naipe não chega, e portanto, esses estágios são por excelência momentos em que podemos dar continuidade a pequenas ideias que foram surgindo e desenvolvê-las. Depois é assim, eu gosto muito de trabalhar com os miúdos, ou seja, eu levo uma proposta, ou levo uma ideia, mas eu gosto que aquilo tenha ressonância nos miúdos. Eu proponho e faço-os opinarem sobre aquilo, obrigo-os a experimentarem outra coisa, ou a criticarem, ou a dizerem “não, disto não gostamos” “então não gostam mas como

é que podia ser”. Normalmente quando chegas a miúdos de 13, 14, 15 anos que fazem isto desde pequeninos, então aí já podes fazer outro tipo de coisas.

[projeta] Esta peça que te vou mostrar teve um processo de criação muito diferente do que é habitual. É uma peça do Jukka Linkola chamada “*Work song*”. E de qualquer forma se estiveste no concerto se calhar até te lembras. É uma canção de trabalho, bastante difícil, em que cada voz, cada uma das quatro vozes tem uma linha muito, muito diferente, ritmicamente, harmonicamente, são mesmo coisas muito distintas que estão a acontecer. Então o que eu fiz foi: dividi-os por naipe e durante um mês, em todos os ensaios, dava-lhes um quarto de hora em naipes para mostrarem qualquer coisa, para inventarem uma movimentação qualquer. A peça já estava montada, estava trabalhada musicalmente, de leve, quer dizer, ainda não estava sólida, ainda não estava de cor, mas já estava lida. E portanto eles tinham um quarto de hora. Então, eu dividia-os em quatro espaços diferentes e ia controlando, mais ou menos, e ao fim de quinze minutos rigorosamente dizia: “acabou o tempo”. Claro que das primeiras vezes: “Ok, sopranos 1, mostrem lá”; “Oh não fizemos nada, não tivemos tempo”; “Sopranos 2”; “Isto é impossível”; “Altos 1”; “Ah nós tivemos uma ideia”; “Isso é muito giro, mas esse gesto não ajuda a entrarem no contratempo, então como é que ajuda?”; “Sopranos, o que é que vocês acham?”; “Ah, se eles batessem primeiro”; E a pouco e pouco, de semana para semana, todos os naipes começaram a funcionar. Sem os forçar. Começou a criar uma espécie de alegre concorrência: “Isto os altos 1 estão à frente, como é que é sopranos, não sai daí nada?”. E a pouco e pouco, a verdade é que foi surgindo uma coisa mesmo gira, e mesmo orgânica sobretudo. E uma peça que é difícil de cantar, é difícil de decorar, de repente era deles. E de repente começou a ser muito mais bem cantada, e muito mais sabida, porque eles estavam quinze minutos. E depois eles diziam: “quinze minutos não chegam, dá-nos mais um bocadinho”; “Ok, dou-vos vinte”; “Isso é muito giro, mas não pode acontecer ao mesmo tempo que isto, temos que decidir, as duas coisas ao mesmo tempo não jogam, o que é que é mais importante?”; E pronto, a pouco e pouco montámos. E é engraçado que eu agora voltei a ensinar a peça por Zoom, e agora no domingo pedi aos antigos elementos, que eram estes que estavam aqui [na projeção] a maior parte, alguns já saíram mas a maior parte ainda está, e pedi a cada naipe para ensinar a coreografia ao seu naipe. E claro, como foram eles que fizeram, apesar de já não cantarem isto há dois anos, lembravam-se absolutamente de tudo. Eu não sou tida nem achada, não me lembrava de nada, só se fosse ver o video, eles é que tornaram aquilo orgânico.

Portanto para mim, a encenação e a coreografia é uma coisa que tem de nascer da música. O que não quer dizer que se eu estou a ensinar uma canção brasileira de roda, não seja totalmente evidente de os pôr a cantar numa roda. Há coisas e aí não há muito que saber, posso inventar um passinho de dança que encaixe com a música. Mas eu não chamo a isso propriamente criação. Criação é isto. E eu tento, desde que os miúdos são muitos pequeninos, mesmo aos seis anos, fazê-los pensar sobre aquilo que estamos a cantar, a vários níveis. Não só o texto, o que estamos a dizer, mas também que imaginários é que despoleta. Porque às vezes as coisas são sobre girassóis mas despoletam imaginários que não têm nada a ver com girassóis: “isto faz-me lembrar o verão, ou isto faz-me lembrar o mar”. Tentar puxar um bocado por esse aspeto, que penso que é o tema da tua tese, que é a imaginação. Como é que uma peça, um poema de uma peça, e a própria música, e eu tento também sempre desde que eles são pequeninos que eles comecem a ter uma atitude crítica sobre o que é que o texto diz, e o que é que a música diz. Porque às vezes aquilo que a música diz não é exatamente a mesma coisa. Às vezes pode ser uma canção sobre um menino que está a morrer, e no entanto a música faz-nos lembrar outras coisas que não têm nada a ver. Faz-nos lembrar o carinho de uma mãe, ou faz-nos lembrar uma canção de embalar. E portanto, levar os miúdos a terem uma postura pró-ativa perante aquilo que estão a cantar, desde cedo. E uma postura sempre muito espicaçada e livre, no sentido de eles serem livres de dizer o que quiserem sobre aquilo. Não há certo nem errado. Não há. Eu não lhes digo: “Não meninos, isso não é sobre isso”. Eu posso dizer-lhes: “Não, o texto não diz isso, mas ok, sentes isto quando cantas”; “Quando canto sinto como se fosse quentinho”. Então vamos inventar qualquer coisa na coreografia que tenha a ver com o calor e com o estarmos, é agradável, não sei porquê mas para mim aquela peça é agradável e por isso vamos ter uma expressão de prazer a cantar. E de repente os miúdos de seis anos estão a ler as coisas com um subtexto e não só “a papoila que vai não sei quê”.

¶ 11 CG E o que é para si a imaginação se pudesse defini-la?

¶ 12 P2 A imaginação é tudo. É tudo aquilo que nos habita. É a liberdade total de fazermos associações que podem ser completamente estapafúrdias para uma pessoa, mas que para outra podem fazer sentido e dar aso à imaginação. Estimular a imaginação é estimular isso. É estimular associações. É estimular imaginários. E é ao mesmo tempo cultura, e dar-lhes cultura. Falar-lhes sobre as coisas. Explicar-lhes as coisas. Não é simplesmente “vamos fazer o que nos apetece”. Não. Isto é uma canção de trabalho, na Finlândia rural. “Que tipos de

trabalho é que há?"; "Há cavar a terra."; "Sim, mas há muito mais do que cavar a terra."; E tu dizes: "Vamos cantar a peça como se estivéssemos a fazer um trabalho rural"; Há muito mais do que isso. Então aí, tu tens que entrar e tens que dar. Então e moer o pão? Então e levantar coisas? Então e colher coisas das árvores? Então e cortar? Ou seja, para fomentar a imaginação é preciso também alimentar a cultura. E é preciso dar. Isso é fundamental. Porque uma pessoa que não tem cultura nenhuma, dificilmente tem imaginação, ou a imaginação é muito restrita. Porque tu não consegues imaginar aquilo que nunca viste nem presenciaste, nem pressentiste. Portanto, claro que uma criança de seis anos tem imensa imaginação porque viajou com os pais. Se for uma criança que esteve fechada em casa desde que nasceu até aos seis anos não há-de ter muita imaginação porque não foi alimentada com nada. É preciso alimentar para fazer imaginar.

Agora, o que é imaginação. São os processos todos da nossa cabeça que nos fazem sonhar. Quando sonhamos somos totalmente imaginativos, totalmente livres de fazer todo e qualquer tipo de associação. Eu li um livro muito interessante do John Cleese, escreveu um livro chamado *Creativity*, em que ele tenta definir o que é a criatividade e como é que se pode trabalhar a criatividade. É muito engraçado as coisas que ele diz sobre o inconsciente. Porque, é o que ele diz, nós temos dentro de nós um mundo, o nosso cérebro tem um mundo que nós não controlamos. É esse mundo que de repente nos faz sonhar com as coisas mais loucas do mundo, e nós não somos tidos nem achados nisso. E eu já senti isso na pele. Eu gostei muito de ler o livro porque nos meus processos de criação de espetáculos, de encenações, senti muito isto que ele diz que é: tu trabalhas, e pões as coisas e escreves, mas depois de repente vem-te uma ideia que tu não percebes muito bem porquê, não tem lógica nenhuma aparentemente, mas eu ligo-lhe, não estou a perceber porque é que eu tive esta ideia, nem donde é que isto veio nem o que é que isto pode dar, mas deixa cá pôr aqui. E no dia seguinte, vou olhar outra vez e de repente penso: "Ah, que engraçado, mas eu lembrei-me disto porque realmente isto até faz sentido". De repente, uma coisa que me veio de um processo inconsciente, que eu não controlei minimamente, é a ideia mais gira de todas, e que despoleta montes de coisas muito giras. Se calhar também já sentiste isso. Às vezes coisas que nós não sabemos porquê, nem onde é que vão dar, são as mais giras de todas. E por isso eu também costumo dizer aos miúdos: "não vamos descartar". Isso para mim é muito importante: criar num ambiente entre eles de total confiança.

Não se pode ser criativo sem sentir total confiança que não há “Eh! que ideia tão estúpida, isso fica mesmo ridículo”. Não, isso não existe. Mas é engraçado, que eu nunca tive que batalhar contra isso. Não sei porquê, mas eu nunca senti que tive que dizer: “Olhem, vocês estão-se a rir mas não devem”. Deixo margem para “Olhem, se calhar isto é completamente maluco, mas vamos experimentar”. Portanto eles estão habituados a não criticar à partida só porque é estranho, ou só porque não dominam. E de facto há um ambiente em que todos os miúdos do Coro, é uma coisa comum, em todos os miúdos que já me saíram das mãos, e os que ainda estão, é dizerem que o Coro é o sítio em que eles sentem que podem ser diferentes. Não é na escola que eles podem ser diferentes, é no Coro. Há lugar para ser completamente diferente e isso é bem-vindo, e o “A” ser completamente diferente do B, do C, do D é ótimo. O sentir-se livres de ser diferente e de poder expressar sem que ninguém se ria de ti, agora ao mesmo tempo eu sou muito exigente, ou seja, eu sou muito exigente, não dou espaço para “Ai, vamos reinar”. Não, não há isso. Ou estamos a imaginar qualquer coisa que eu despoletei, ou se eles começam a disparatar ou a falar de outra coisa eu aí paro imediatamente. Ou seja, estimular a imaginação não quer dizer deixar roda livre. Não, antes pelo contrário. Esta coisa de lhes dar quinze minutos, são quinze minutos e pronto. São quinze minutos. E o John Cleese diz uma coisa muito engraçada que é: os momentos mais criativos que ele teve como criador foi ao último minuto, foi quando era pressionado e tinha que entregar e de repente, vamos! Porque de facto quando tu tens hipóteses a mais e quando tudo é o possível, não sai nada. Aliás, a Margarida Fonseca Santos da escrita criativa fala muito nisto. “Ok, vamos inventar um texto”. Se tu dizes a um miúdo, “escreve sobre o que tu quiseres”, raramente sai alguma coisa de giro. Tens que dizer: “olha só podes escrever com palavras que tenham cinco letras e só podes escrever não sei o quê” e dás montes de balizas e de repente ao tentar encaixares-te nestas balizas, de repente aí é que vem a imaginação, aí é que vem o estímulo de ser verdadeiramente criativo.

Portanto eu acho que o nosso papel como professores e como estimuladores de imaginação é pensarmos muito sobre as coisas antes para sabermos que quadro dar, que restrições dar, como fazer aquela peça e porquê aquela peça assim, e aquela outra peça faz com um processo totalmente diferente, porque não há receitas, depende. Depende da peça, depende do estilo, depende do tempo que tens, depende da idade dos miúdos, depende de tanta coisa. Agora, uma coisa importantíssima para mim que agora é verdade que cada vez faço menos à medida que tenho mais experiência mas sinto que se calhar faço mal, e devia

continuar, é que antes de um ensaio eu trabalho sempre imenso antes de um ensaio, mas depois de um ensaio eu também trabalhava sempre bastante. Ou seja, eu tomava sempre tempo para estar uma hora ou uma hora e meia, ou duas horas, a pensar como é que o ensaio correu, o que é que resultou, o que é que não resultou, o que é que eu posso fazer diferente para aquilo resultar mas logo a seguir. Nesta peça aquilo não está bem, e musicalmente, teatralmente, coreograficamente, o que for, mas trabalhar depois do ensaio, não deixar passar. Pensar na altura. Isso sempre me ajudou imenso a avançar.

¶ 13 CG Sim, porque depois quando retomamos esse processo, muito dele já passou. O pós-ensaio é aquele momento em que estamos ainda naquele momento de fluxo em que todas as ideias estão a pairar, por isso faz todo o sentido.

¶ 14 P2 A Rute é professora no Gregoriano, uma vez fez uma formação comigo e depois pediu-me para ver um ensaio e disse-me: “Ai que engraçado, tens tanta coisa parecida comigo mas uma coisa que é muito diferente é que tu trabalhas muito mais coisas do que eu num ensaio.” Ou seja, eu raramente trabalho menos de sete peças num ensaio, de duas horas. E porquê? Porque eu também acho que as coisas muitas vezes crescem por si só. Ou seja, eu acho que estar a matar uma coisa e a esmigalhá-la, às vezes é preciso. Às vezes é preciso pegar naquele compasso e estares ali vinte minutos. Mas muitas vezes as coisas resolvem-se por si só, deixando amadurecer, irem para casa dizer, olhem para lá, durante esta semana olhem para esta frase. E de repente na semana seguinte, aquilo que era um problema já não é. E portanto eu gosto muito de trabalhar muita coisa ao mesmo tempo, não focalizar numa peça, e eu acho que isto é uma coisa que eu tenho visto e que eu tenho conversado com vários colegas, normalmente as pessoas trabalham muito, muito, muito uma coisa, ou duas coisas e estão ali, estão ali, estão ali. E isso foi uma coisa que eu aprendi, ou retirei, no meu trabalho na Gulbenkian ou no São Carlos em que eu às vezes pensava: estamos aqui há uma hora para tratar de um problema que não é um problema, é simplesmente porque hoje as vozes agudas não estão suficientemente brilhantes, ou porque os baixos faltou a pessoa tal, portanto, para quê estigmatizar um compasso, ou dois compassos de uma peça, quando aquilo não é um problema, não é, vai-se resolver. Há coisas que são problemas, e tu tens que identificar e tratar delas, porque senão, ficam. Mas há outras que não são um problema, é mais a pessoa que está à frente que pensou que não ia sair dali sem aquilo resolvido por insegurança, por medo dela por não saber resolver. E isto é outra coisa que o John Clesse fala que é, tens que confiar. E eu confio muito nos miúdos, e dou-lhes muita responsabilidade,

e confio muito neles. “Aqui são vocês que vão dar o tom, aqui são vocês que dirigem”; “Ah mas o tempo”; “Arranjem maneira do tempo não descambar, se o tempo está a descambar porque é que o tempo descamba? Será que é essencial? Será que vocês estão a ouvir os outros?”; E de repente, ao retirares-te e ao atirares-lhes a responsabilidade para cima, a coisa resolve-se. Nesse sentido eu acho que não ser maestro, não ter feito um curso canónico de direção e de querer ter sempre as rédeas na mão, porque os maestros querem ter sempre as rédeas de tudo na mão, e eu não me interessa isso, quero é que resulte, quero é que soe bem, quero é que seja giro, quero é que as pessoas gostem, que eles gostem. Agora, se eu estou a dirigir ou não, é-me perfeitamente indiferente. E eu isso eu sinto às vezes, as pessoas têm um ego muito grande, eu já assisti a coisas com colegas e eu penso: Mas será que eles não se apercebem o quão dispensáveis são? O que é que eles estão ali a fazer? Estão a bater um compasso quaternário mas para quê? Aquilo só está a baralha-los, não serve para nada. Se um gesto serve para alguma coisa verdadeiramente expressiva, para os inspirar, então sim, agora se é só para segurar aquilo que não se segura sozinho, então trabalhem mais até que se segure sozinho.

- ¶ 15 CG Faz todo o sentido. Espero nunca ter sido uma dessas pessoas [risos].
- ¶ 16 P2 Também já fui. Às vezes digo-lhes assim, estou ali e estou a segurar o tempo e aquilo não dá, e não dá, e não dá, até que digo assim: “Isto está a servir para alguma coisa?” E eles: “Não.”; “Ah ok, então vou-me retirar, façam lá sozinhos.” É normal. Às vezes uma pessoa pensa que está a ajudar. Agora acho que é muito importante ter o espírito crítico e olhar-nos de fora e pensar: não, será que isto faz sentido? Será que não há outra maneira de chegar lá mais facilmente e mais prazenteiro? Eu estava a falar da Rute. Ela ficou muito surpreendida com a quantidade de peças. E isso também é uma coisa que miúdos que vêm de outros Coros normalmente me dizem. “Ah eu gosto muito mais de estar aqui” “Mas porquê?” “Fazemos muito mais coisas num ensaio, não estamos sempre na mesma peça”. E isso acho que também vem do facto de eu como pessoa também ser uma pessoa muito impaciente, então normalmente chateio-me antes dos miúdos das coisas. Mas é preciso ter noção que as crianças, quanto mais pequeninas são, mais impacientes são. Um miúdo de seis anos não pode estar uma hora a cantar a mesma música porque senão ao fim de dez minutos ele já não está a ouvir nada. Portanto muitas vezes o que eu faço é, faço um aquecimento, faço uns vocalizos, faço sempre uma preparação, mesmo aos mais pequeninos porque acho que é importante eles habituarem-se que tu chegas ao ensaio e há que relaxar,

há que desligar da excitação exterior, há que saber respirar. É importante isso. mas logo a seguir ataco talvez a peça mais difícil, ou a coisa mais exigente a nível de atenção. Mas ao fim de dez minutos, ou quinze, ou dependendo do grupo, se eu vejo que metade já não está ali, largo não insisto mais, e se calhar três minutos antes de acabar o ensaio digo: “Ok, cantem lá isto outra vez”, e às vezes, já está. Aquilo que no princípio do ensaio parecia impossível, de repente: já está. Ou às vezes não está, e então, na semana seguinte, lá se volta outra vez. Agora, o estar a massacrar, e eu já vi muitos colegas a massacram autenticamente crianças de seis, sete anos com coisas que não servem para nada, só servem para eles não gostarem. Quando um miúdo não gosta, não vai fazer bem.

Depois há estratégias, eu raramente começo uma peça pelo início por exemplo. Quando ensino uma peça, raramente ensino a peça pelo início. Ou começo pelo sítio mais giro, ou pelo sítio mais difícil, ou pelo sítio mais problemático. Agora, aquela coisa de ir ensinando e depois nunca chegas ao fim, e depois vais outra vez ao princípio, não me parece uma boa estratégia. No outro dia estava a ensinar aos pequeninos do atelier de seis anos uma canção que o João Vale escreveu, com uma melodia do Vitorino, que é assim [entoa – dorme, faz ó-ó, que o sol inda agora se pôs, e à noitinha de mansinho chega o mocho e o colibri. Trazem o recado que a lua cheia vai cuidar] Obviamente que este “trazem o recado” foi logo... então comecei logo por aí e disse: “Olhem esta frase tão gira desta música, mas que é muito difícil que é assim – trazem o recado que a lua cheia vai cuidar, é giro não é? Trazem o recado...” e pus todos a cantar este pedacinho e depois ensinei-lhes a música. E eles depois de dez minutos cantavam a música afinada do princípio ao fim. Quando eu sei que se lhes tivesse ensinado a música desde o princípio até ao fim, aquele “trazem o recado”, nunca mais, nunca mais, era o fim, porque é parecido com o princípio, mas é um bocadinho mais difícil que o princípio, portanto o princípio ia ganhar. Eu acho que isso é super importante, uma pessoa olhar para as peças antes de as ensinar e pensar: porque é que eu escolho esta peça para aquele grupo, faz sentido, não faz sentido, vai acrescentar alguma coisa ou é simplesmente porque não arranjo mais nada. Eu acho que todas as coisas que uma pessoa ensina, têm que ter uma razão de ser. Vai trazer porque é um bocadinho atonal e é interessante, ou vai trazer porque as frases são longas e vai obrigá-los a respirar muito bem para conseguirem fazer a frase, ou vai fazer porque tem um ritmo giro e vai permitir inventar uma coreografia. E depois de olhar para a peça que tu vais ensinar, pensares como é que a queres ensinar. Claro que eu já passei por não ter tempo ou não ter paciência e acabar por ensinar uma peça que mal



olhei, mas normalmente resulta muito mal, muito mal. Eles não gostam, não vão gostar, não vão aprender bem. Uma pessoa olhar para as coisas mesmo à séria, mesmo sendo peças muito simples, não é preciso serem peças muito complicadas. Porque eu acho que às vezes nós somos um bocadinho sobranceiros: ah, não vou perder tempo a olhar para uma peça a uma voz, o que é que isto tem, chego lá e ensino, não é preciso olhar para ela. Não é bem assim, tudo tem o seu quê. Por mais simples que seja, tudo tem o seu quê e a boa maneira de pegar, ou a má maneira de pegar.

Pronto, e depois lá está, utilizarmos textos, mesmo que seja noutra língua para despoletar imaginários. Por exemplo, eu com os pequeninos faço muitas vezes, ensino-lhes uma canção e digo-lhes: “Para a semana façam-me um desenho sobre esta canção”; “Ah mas a gente já não se lembra como é que é”; “Então eu canto outra vez”; “Então mas é sobre o quê?” “É sobre um mocho”; “Tens a certeza que é sobre um mocho? Então faz-me um desenho do mocho e para a semana falamos três minutos sobre o tema que acham que é a canção”. E eles nunca mais se esquecem do tema porque fizeram um desenho sobre a canção. Também há muitas estratégias colaterais que ajudam a despoletar coisas e ideias.

- ¶ 17 CG E o que é que pretende semear nestas crianças? O que é que quer que elas levem daqui para o seu futuro?
- ¶ 18 P2 Tudo. Eu tenho imenso prazer de dizer que muitos miúdos que me saem das mãos, se tornam músicos profissionais e isso dá-me um prazer enorme. Ainda ontem vi um aluno meu na Orquestra Gulbenkian. E isso dá-me imenso prazer. Muitos vão estudar canto, mas outros vão estudar flauta, ou violino, ou violoncelo. Sentir que de alguma forma lhes consegui passar o amor pela música, e por fazer bem, e por superar-se, e por querer ir mais longe. Agora, também me dá muito prazer semear em miúdos que se calhar nunca estudaram música, porque no meu Coro passam muitos miúdos que estudam música, e há aliás (e isso é uma coisa que eu acho muito enriquecedora no meu Coro, que é, eu tenho ali miúdos que sabem muita música, e tenho ali miúdos que não sabem música nenhuma) e isso até ao Coro Juvenil. Por exemplo, no Coro juvenil tenho miúdas que estão no oitavo grau de formação musical, e tenho miúdas que mal distinguem um dó de um ré numa partitura. Mas que já estão há tantos anos a cantar que aprendem de cor, e que trazem outras coisas a quem estuda música porque como tu sabes, quando se estuda música perde-se coisas. E de repente estás só a ler, e já não te desligas da partitura. E de repente tens ao lado uma pessoa que não sabe ler absolutamente nada, vai lá só pelo sentido da frase. E de repente se calhar a

menina do oitavo grau está a ganhar qualquer coisa com a outra, e a outra também está a ganhar, obviamente está a cantar coisas difícilíssimas que sozinha seria impossível cantar. Portanto essa mistura de várias proveniências de miúdos. E depois, é óbvio que há a escola conservatório. Eu fui lá professora durante dois anos e a minha filha fez o conservatório todo. E o conservatório tem um modo. O gregoriano tem outro. Eu tenho imensos miúdos do conservatório e imensos miúdos do gregoriano, e eles trazem consigo modos diferentes de fazer música, que em conjunto comigo, e com os outros que nunca fizeram música, dá outra coisa completamente diferente e isso é muito enriquecedor. O que é que eu quero que eles levem? Quero que eles levem para a vida, não só para aqueles que fazem música, que não há limite para nada. Quando queremos fazer uma coisa não há limite desde que a gente queira fazer bem, desde que a gente se atire a fazer bem. Eu lembro-me há muitos anos, há muitos muitos anos, quis fazer a Fuga Geográfica, do Ernst Toch, conheces?

¶ 19 CG Conheço e ouvi-vos a fazer.

¶ 20 P2 Há pouco tempo?

¶ 21 CG Sim.

¶ 22 P2 Isso já é recente, mas isto foi tipo há doze anos, o Coro ainda era muito jovem, aquilo era mesmo uma loucura completa, eram miúdos de oito, nove anos. 90% não sabia nada de ritmo, nada. Mas eu meti na cabeça que queria fazer a fuga geográfica ou pelo menos queria tentar. Não é queria, porque isto lá está. Não podes ir: “Quero, vou destruir o Coro porque eu quero fazer esta peça”. Mas foi do género: “Deixa cá ver o que é que isto dá”. E pronto, fui para um ensaio e ensinei-lhes de cor [entoa]. Eles acharam imensa piada. E aprenderam o tema. Nem lhes dei partitura nenhuma. Depois comecei a pôr o tema em cânone, este grupo faz e vocês começam a seguir. Depois, finalmente, dei a partitura, e havia uns que sabiam um bocadinho de música. Havia a Rebeca Amorim, a filha da Joana, cantava no Coro e era uma miúda super cerebral. Para já, sabia mais música que os outros todos e depois a minha filha também sabia mais música que os outros todos, mas a minha filha sempre foi completamente [faz um som]. Mas a Rebeca não, era muito cerebral, e apesar de ter nove anos, olhou para a partitura e disse: “Isto é impossível” e eu virei-me para ela e disse: “Não há impossíveis”; “Mas ninguém consegue ler ritmos, eu própria não consigo ler ritmo nenhum que está aqui”; “Então vamos fazer uma aposta, no fim do ano vamos fazer esta peça”; “Não é possível”. E fizemos, de cor, sem um único erro, na Aula Magna. Fizemos. E a Rebeca veio ter comigo no fim do concerto e disse: “Eu aprendi uma coisa”; “Então o que é

que tu aprendeste?"; "Tudo é possível." E eu disse: "Então olha, já não morro triste, já te ensinei alguma coisa". E há pouco tempo ela foi tocar harpa connosco, eu convidei-a para ela acompanhar a *Ceremony of Carols* na harpa, e ela no fim agarrou-se a mim a chorar e a dizer: "Foi tão bom, foi tão bom voltar, eles estão a cantar tão bem". E eventualmente mais importante do que lhe ensinar o que o conservatório lhe ensinou, mas abri-lhe ali uma portinha qualquer que estava fechada, e "isto não é possível de fazer porque na na na". E eu disse-lhe: "Não. Não é assim, vamos ver". Se eu conseguir entusiasmar suficientemente o Coro, e eu lembro-me de lhe dizer: "Não sabotes". Tipo, não comeces a dizer: "Isto não é possível. Isso eu não vou permitir, deixa-te ir, e se se enganarem, enganaram". E foi possível. Portanto o que é que eu quero que eles levem, quero que eles levem isso, o amor pela música. Mas sobretudo o amor por fazer as coisas com entusiasmo e com brilho, e com prazer. Por exemplo, tive outra coisa que me deu muito prazer e que há uns dois anos veio uma miúda que cantou no coro muitos anos, a Teresa. Cantou no Coro muitos muitos anos, nunca estudou uma nota de música mas cantava super bem. Esteve no Coro muitos anos e depois foi estudar medicina. Aliás, foi a única pessoa que esteve no Coro até estar no primeiro ano de medicina. Ela fez o primeiro ano de medicina no Coro o ano todo, e nunca faltou a nenhum ensaio, a nenhum concerto, nada. Houve um dia que nós íamos para Braga fazer um concerto e ela telefonou-me dois dias antes a dizer: "Tenho um exame de anatomia às 9h da manhã de segunda-feira" e nós íamos domingo: "tu achas que a minha mãe me pode ir buscar?". Enfim, uma confusão para ir ao concerto. E eu disse: "Ó Teresa, mas tu não vais connosco a Braga, está fora de questão, tu tens um exame de anatomia, está quietinha". E foi o único concerto que ela faltou, se não, não tinha faltado. Ela acabou agora medicina e há dois anos estava no último ano de medicina e a mãe telefonou-me a dizer "Estou muito preocupada com a Teresa porque ela de repente está no quinto ano de medicina e diz que quer fazer música, já não quer fazer medicina, e eu já não sei o que fazer, e está tão desmotivada e diz que quer ser cantora". Veio cá jantar. A miúda estava completamente desmotivada com o curso: "Tenho sobretudo saudades de ter professores como tu. De ter professores que gostam daquilo que estão a fazer e que nos passam esse gosto", porque no fundo ensinar é isso. Quando tu tens professores que estão a fazer um frete, que não gostam daquilo que estão a ensinar, que não querem ensinar, que não querem que as pessoas saiam de lá a saber, é muito difícil de a pessoa se motivar. E eu disse-lhe: "Olha, calma. Tu tens saudades de fazer música, então e que tal se fosses aprender um instrumento. Que instrumento é que tu gostas?"; "Ah, eu gosto

muito de piano”; “Então eu tenho a professora certa para ti”; que é a Leonor Cardoso, então ela entrou em Linda-a-Velha há um ano e meio, e está a tocar... a miúda está a tocar. A Leonor disse: está a tocar tão bem, tão bem, tão bem, tão bem, montes de peças. Mas a tocar mesmo, com um ano e meio. E ela nunca estudou uma nota de música até há um ano e meio de música, mas claro, tem uma experiência musical brutal. Uma musicalidade a tocar. A Leonor diz: “Oh meu Deus, se os meus alunos fossem todos assim”. Porque claro, aquilo é água, vai tudo. Depois é super trabalhadora, está habituada a estudar, portanto, lá está, uma semente numa pessoa que não vai ser música, vai ser médica e uma semente numa rapariga que vai ser música profissional. São sementes diferentes mas no fundo é isso. o que é que eu quero deixar nestes miúdos? O prazer de fazer música. O prazer de utilizar a voz. O prazer de estar em conjunto com outras pessoas a fazer um projeto. O prazer, nos tempos de hoje é tão importante, porque os miúdos, então com esta história da pandemia os miúdos fecham-se tanto tanto tanto, no seu casulo, que de repente o outro já nem existe, só existe para mandar uma mensagem.

Eu tenho um filho de 15 anos e uma filha de 24 mas, eu às vezes ficava doente com a falta de iniciativa de combinar coisas: “Mas porque raio é que vocês estão a contactar por SMS quando se podem encontrar? Quando podem ir à praia. Porquê? Estar o fim-de-semana todo a mandar SMS’s, o que é isso?”. E por exemplo, com o meu filho eu sinto mesmo que lhe consegui passar isso. É um miúdo que está sempre a tentar organizar coisas com os outros, está sempre a desafiar os outros. E no Coro tem isso, eles estão sempre a ir à praia, quer dizer, agora não, mas normalmente estão sempre a encontrar-se para isto, para aquilo, miúdos de 18 anos com outros de 13 que isso é que é o mais engraçado. Fazem arte em conjunto portanto são a mesma coisa. Não há a barreira da idade como na escola. Aqui não. Aqui estão no mesmo Coro, fazem arte em conjunto, são iguais. São a mesma coisa. Há uns um bocadinho mais novos, um bocadinho mais velhos, e essa aprendizagem é fenomenal. Eu acho que os mais novos aprendem imenso com os mais velhos, aprendem musicalmente, mas também aprendem vivência, como é que se está num ensaio. Mas os mais velhos também aprendem com os mais novos. De repente, chega um puto mais novo, ainda completamente verde, com a imaginação completamente verde, ainda desgarrada, que a eles nem lhes passa pela cabeça porque estão mais formatados e de repente “Isso é muita giro”. E vês miúdos de 18 anos a brincarem e a fazerem uma coreografia super brincalhona que se calhar já não fariam, já não inventariam.

- ¶ 22 CG Obrigada, isto leva a muitos pensamentos e sinto-me muito grata por podermos estar aqui a conversar hoje.
- ¶ 23 P2 É um prazer.
- ¶ 24 CG Para terminar tenho aqui umas perguntinhas muito pequeninas. Se a imaginação fosse um verbo, qual seria?
- ¶ 25 P2 Semear.
- ¶ 25 CG Se fosse uma obra musical, ou uma peça?
- ¶ 26 P2 A primeira coisa que me veio à cabeça não sei porquê, foi a Danação de Fausto de Berlioz.
- ¶ 27 CG Se fosse um cheiro?
- ¶ 28 P2 Jasmim.
- ¶ 29 CG Se fosse uma textura?
- ¶ 30 P2 Seda.
- ¶ 31 CG Se fosse um quadro, ou uma pintura?
- ¶ 32 P2 Se fosse um quadro, era um quadro que eu acho que não existe mas que é um quadro de um livro da Marguerite Yourcenar que são os contos orientais, em que há um velho pintor chinês que desenha um quadro com um barco para poder fugir da sua prisão e foge nesse quadro. Portanto, é um quadro desenhado num livro da Marguerite Yourcenar. Para mim sempre foi um máximo da imaginação, tu criares um quadro para poderes fugir nele.
- ¶ 33 CG Se fosse um poema?
- ¶ 34 P2 Era um poema do Victor Hugo, não sei qual. O Victor Hugo tem uma imagética que é “insurpassável” para mim.
- ¶ 35 CG E por fim, se fosse um livro.
- ¶ 36 P2 Era este, Creativity de John Cleese.
- ¶ 37 CG Muito, muito obrigada por tudo e por esta conversa tão enriquecedora.
- ¶ 38 P2 De nada, obrigada.

Entrevista 3

**Data:** 31/03/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que te queria colocar era que falasses um pouco do teu percurso académico e profissional.
- ¶ 2 P3 Percurso académico e profissional. Formação superior ou o percurso mais de trás?
- ¶ 3 CG O mais marcante para ti, o que mais te inspirou a fazer o que fazes hoje.
- ¶ 4 P3 O mais marcante para mim, o que mais me inspirou nem foi no ensino superior digamos assim. Foi antes. Foi um ponto de viragem, foi quando eu fiz a formação da Música nos Hospitais, que foi um projeto que já está cá em Portugal há uns bons anos. Eu tive a sorte de apanhar o primeiro curso de formação, que depois deu origem à associação e tudo mais, e isto foi em 2004, 2005. Nessa altura eu estava a estudar guitarra, mas aquilo de facto foi assim uma abertura de hipóteses e de uma realidade completamente diferente. E a partir daí, nunca mais fiz música da mesma maneira. Foi mesmo muito marcante. E depois digamos a nível do meu percurso de formação fiz primeiro a licenciatura em Educação Musical, ainda no curso do Ensino Básico variante Educação Musical.

A seguir decidi fazer a Escola Superior de Música em guitarra clássica, e depois fiz o mestrado em Ensino de Música – Guitarra. Entretanto segui para o Doutoramento que tive de pôr em pausa por causa da pandemia e de não saber muito bem como é que as coisas vão ficar. Tendo em conta a minha área de interesse, o tipo de trabalho que eu quero fazer e que eu quero investigar, se é possível para já ou não, e portanto coloquei em pausa.

Recuando um bocadinho mais para trás, eu comecei um bocadinho como autodidata, o fascínio da guitarra. Tive algumas aulas e só mais crescido é que eu decidi ter uma educação mais formal, e foi aí que fui construindo o caminho. Mas o ponto de viragem mesmo foi a Música nos Hospitais. Muito pelo tipo de competências que desenvolvi, umas que desenvolvi que não tinha, outras que tinha e que não sabia que tinha. Acho que isso é que é interessante também, a descoberta de potencialidades que nós não estamos a ver, ou que achamos que não temos e que depois de repente “espera, se calhar até temos”. E é isso, acho que no fundo no ensino, nas minhas experiências no ensino, eu fui tendo sorte de me cruzar com algumas

peessoas, (também acho que isso é importante), de me cruzar com algumas pessoas que de alguma forma, (e sempre foram pessoas ou professores assim um bocadinho mais polémicos), ou seja, ou se gostava muito deles ou não se gostava, ou havia ali coisas que não funcionava. Sempre tive sorte com essas pessoas, comigo a coisa sempre funcionou e sempre me abriram portas e mostraram diferentes formas de olhar para as coisas.

¶ 5 CG E a nível profissional, podes falar sobre o que tens andado a trabalhar?

¶ 6 P3 Sim, a nível profissional também tenho tido sorte e oportunidades muito, muito interessantes. O que é que eu tenho estado a fazer ultimamente... Deixa-me pensar, às vezes é tanta coisa diferente que me disperso um bocadinho [risos]. Queres que te fale de algumas experiências assim importantes e marcantes a nível profissional ou queres que te fale do que estou a fazer agora?

¶ 7 CG Pode ser o que estás a fazer agora.

¶ 8 P3 O que estou a fazer agora. Agora tenho estado mais focado com esta coisa da pandemia. Tudo o que é criação para espetáculos e performances está assim um bocado parado, está um bocadinho congelado. Entretanto, ainda durante a pandemia fiz uma banda sonora, que é uma parte do meu trabalho. Tenho feito muita música para teatro felizmente, que é uma coisa que eu gosto muito de fazer.

Tive oportunidade de participar num projeto também com a associação Renovar a Mouraria, um projeto que se chama Intimate Bridges, que foi um projeto no fundo com uma orquestra comunitária. Depois apanhou ali a transição para o online e eu trabalhei mais na parte de edição de vídeo e de edição sonora, e transpor um trabalho que estava a ser feito no presencial, transpor isso para uma vertente mais virtual, digamos assim.

Tenho estado a trabalhar com o 2º ciclo, no ensino regular, era uma coisa que não fazia há anos, e no ano passado decidi ir por aí. Tudo o que é oficinas e tudo o mais está um bocadinho parado. Tive uma série de convites para fazer uma série de coisas que entretanto caíram no caminho por causa disto. Essencialmente é isso.

A nível profissional, o que é que eu posso destacar agora... Este ano estou muito contente, comecei a dar uma disciplina no curso Música na Comunidade, Práticas de Harmonização à Guitarra. Assim de uma forma geral acho que é isso, tenho aí umas coisas na calha mas vamos ver como é que ela se constrói.

¶ 9 CG Agora sim, quais as criações que mais gostaste de desenvolver?

¶ 10 P3 Ui, essa pergunta é sempre difícil. Gostei de todas, pareço um pai a falar dos filhos, “eu gosto de todos por razões diferentes”. [risos]

¶ 11 CG As mais marcantes.

¶ 12 P3 As mais marcantes. Eu tive a grande sorte e a grande oportunidade de participar, salvo erro em cinco ou seis, pelo menos cinco participações no Festival Big Bang no CCB, e aí fiz várias coisas diferentes. Experimentei diferentes formatos de performance e de espetáculo, trabalhei nalgumas participações, estive a dar apoio. Um dos projetos foi com a Orquestra Geração, com o Paul Griffiths, que é um dos formadores do curso de Música na Comunidade na Casa da Música, e nesse ano estive a dar apoio, por causa da questão do inglês, e acabei por trabalhar com ele e participar no projeto de uma forma mais ativa e foi uma experiência muito interessante.

Depois fiz agora o último, que eu acho que até chegaste a ver lá na Gulbenkian, fiz o “Porque voa o tempo”, que foi um concerto. Ah, pois, nós estávamos desencontrados, não é? O desafio foi um café-concerto interativo, digamos assim, com interação com o público, e esse foi estreado lá no CCB no Festival Big Bang, também gostei muito de fazer. A primeira oficina que eu fiz lá no CCB que já foi em 2009 ou 2010, que foi uma experiência também muito interessante que foi incluída num ciclo de nazismo e cultura. Aquilo era uma espécie de (como é que se chamava...), era a Oficina Bandas Sonoras do Medo. Então era tudo assim num imaginário de um *bunker*. Eu e um colega construímos uma série de instrumentos muito malucos e montámos uma instalação, e depois tivemos oficinas com as pessoas, de construção. Ainda tenho as gravações disso foi muito giro. Fizemos com idosos e com crianças também.

E pronto, claro o trabalho que fiz com a Música nos Hospitais também foi muito importante. Depois de fazer a formação trabalhei cerca de 13 anos com a Música nos Hospitais, não só em intervenções diretas nos Hospitais e nos lares, mas depois também ao nível da formação de músicos e tudo mais.

Resumindo, eu diria as experiências no Big Bang, foram sempre muito ricas, não só pelo trabalho e pelas coisas que eu pude experienciar, mas também pelo próprio contexto, o contacto com outros artistas de fora, espetáculos incríveis que tive oportunidade de contactar e de conhecer essas pessoas. Depois, esta ligação ao CCB tem sido muito importante. As oficinas da Gulbenkian também têm sido uma experiência muito rica. E claro, o meu trabalho nas bandas sonoras, na criação de bandas sonoras, também tem sido muito rico, uma



aprendizagem sempre muito interessante. Estive a contabilizar, são cerca de umas trinta bandas sonoras, trinta e uma, trinta e duas. Com companhias diferentes, com encenadores diferentes, com atores diferentes, então tem sido uma experiência muito rica. E pronto, aliado a isto gosto muito desta parte da experimentação e da criação de instrumentos, e da construção.

¶ 13 CG Quando estás a fazer essas criações, tens algum tipo de metodologia que costumes utilizar ou depende do processo ou da própria criação em si?

¶ 14 P3 O meu processo, (e isto é mais ou menos válido para tudo o que eu faço), eu gosto de gerar ideias, e numa fase inicial não colocar logo de parte as ideias disparatadas que eu tenho porque por norma são muitas, disparatadas. E às vezes, acho que no meio do disparate, e desse cruzamento de ideias, há coisas que depois acabam por ficar. Por norma tenho muito mais ideias do que aquelas que eu vou depois utilizar. Mas isso para mim é uma coisa natural e faz parte.

Para mim funciona ter prazos. Eu funciono bem sob pressão. Ter *deadlines* é importante para mim. É um processo muito de experimentação e de cruzamento de ideias. Eu penso num projeto e começam-me a surgir ideias e hipóteses, e eu vou apontando e registando essas ideias. Depois vou olhando, vou cruzando e a coisa vai acontecendo. Portanto, nunca me aconteceu aquela coisa de teres uma coisa para criar e de repente não sabes por onde começar. Eu não penso muito, eu começo a fazer. No meio sim, há aquelas angústias de teres de decidir e saberes como é que fechas a coisa, mas o início e o meio é aquilo que dá gozo, estares a experimentar e a desbravar terreno digamos assim.

¶ 15 CG E onde é que entra o papel da imaginação?

¶ 16 P3 Está desde o início. Porque a imaginação é o ponto de partida para tudo. Estas ideias que eu te estou a falar vêm da imaginação. Tu consegues imaginar um resultado, consegues imaginar como é que uma determinada ideia funciona, porque depois tu validares as ideias tem a ver com a reação a como tu imaginas. Quando estás a trabalhar com públicos tu de certa forma tens de imaginar cenários. Se eu imaginar isto pode acontecer isto, e se eu imaginar isto pode acontecer isto. E sobretudo quando são trabalhos com interação, que tu prevês um determinado tipo de interação, tu tens de ter ali vários planos B. Tens que ter o A, o B, o C e o D. Nem sempre as coisas acontecem com tu imaginas e tens de pensar, (pelo menos para mim funciona assim), pensar vários cenários “se isto acontecer desta forma, eu posso fazer isto”. Por norma, eu tendo estes cenários, eu chego lá e faço uma coisa

completamente diferente. Ou seja, não tenho muito pudor em definir uma coisa e depois chegar lá e fazer outra, porque acho que isso também é uma competência. Tu consegues planear e teres uma coisa toda bem estruturadinha e depois chegas lá e vês que não é a coisa mais certa para aquilo funcionar ou tens de adaptar, e acho que aí a imaginação está sempre a funcionar, às vezes demais...

- ¶ 17 CG Como definirias imaginação?
- ¶ 18 P3 Definir imaginação... Acho que é a capacidade de contarmos histórias. De inventar histórias. Acho que é isso, imaginar uma coisa que se calhar ainda não existe, pode vir a existir ou pode não vir a existir mas tu contas uma história. Imaginar é contar histórias na tua cabeça. Tu imaginares uma coisa que ainda não existe, ou que se calhar até existe e tu misturares coisas que existem com coisas que não existem. É uma espécie de uma sopa.
- ¶ 19 CG Trabalhas com os teus alunos, imaginação de uma forma intencional?
- ¶ 20 P3 A imaginação de uma forma intencional...
- ¶ 21 CG Mesmo que eles não o saibam.
- ¶ 22 P3 Mesmo que eles não o saibam... e é suposto eu saber [risos].
- ¶ 23 CG Ou seja, se o fazes conscientemente, com essa intencionalidade de estar a trabalhar a imaginação.
- ¶ 24 P3 Eu acho que não faço isso, mas eu acho que o que faço... ou seja, eu por norma eu... como é que eu te explico isto... Não penso “olha, vamos trabalhar a imaginação”. O que eu acho é que a imaginação é um pré-requisito que já lá está e a potencialidade do aluno é um pré-requisito que já lá está. Eu acho é que às vezes o nosso papel é mostrar aos alunos que essa imaginação que eles têm, essa coisa que eles têm naturalmente é válida, e que pode ser utilizada para fazer coisas espetaculares. Às vezes basta uma ideia simples. Acho que é a valorização da coisa simples, de uma ideia que pode ser mínima e que vale, e que pode ser boa. Partir de coisas que são simples.

Já ouvi e tu já deves ter ouvido: “Ah, eu não tenho ideias” ou “eu não sou criativo” e acho que isso é um discurso que às vezes pode ser externo, que alguém lhes incutiu, mas muitas vezes também é interno, tem a ver com a valorização das nossas próprias ideias. E o que eu acho é que não é possível não ter imaginação, ou só em casos muito extremos diria eu, em casos traumáticos ou uma coisa assim. Mas de uma forma geral, a imaginação está sempre lá.

Às vezes digo esta expressão que eu utilizo algumas vezes que é: se vocês conseguem falar, se vocês conseguem manter uma conversa vocês conseguem criar coisas, porque vocês não sabem o que vão dizer, vocês estão a construir um discurso ao mesmo tempo que estão a falar, portanto é a mesma coisa. Obviamente que quando nós estamos a falar nós não estamos a criticar as nossas próprias ideias, ou às vezes estamos, mas só depois, durante nós não estamos a criticar. E quando nós estamos a ter ideias e os miúdos e graúdos estão a ter ideias e já estão a achar que não vale, o que eu lhes digo é: tenham ideias, não critiquem logo à partida. Às vezes é uma ideia disparatada, e às vezes quando nós partilhamos uma ideia sobretudo em contextos de criação em grupo, às vezes há uma ideia completamente disparatada mas que alguém tire uma inspiração ou tire um bocadinho daquela ideia e transforme-a nalguma coisa que é válida e que tem interesse e que pode ser aproveitada.

Portanto, resumindo, intencionalmente eu pensar: “bora lá trabalhar imaginação”, eu penso que não, mas isso eu acho que faz parte do meu trabalho. Aquilo que eu faço faz parte da imaginação e eu acho que os miúdos também aprendem a ver. Se tu tens ideias, se tu mostras aquilo que fazes, se tu desenvolves qualquer coisa, eu acho que também absorvem isso, espero eu.

A questão do vocabulário é muito importante, seja qual for o vocabulário. Seja vocabulário de palavras, seja vocabulário artístico, porque tu desenvolves o teu vocabulário. Tu tens coisas que depois vais utilizar, e acho que isso é importante. É o vocabulário que te permite também seres mais fluente a gerar ideias. Seja a improvisar é a mesma coisa que improvisares num instrumento, tens de ter vocabulário, ninguém improvisa sem ter vocabulário. Tens de aprender primeiro as letras, as sílabas, a palavra, a frase, é a mesma coisa. Por exemplo, na criação de espetáculos é a mesma coisa, tu tens de ensaiar estruturas, tens de ter um vocabulário de estruturas, como é que comesças os teus espetáculos, como é que acabas, o que é que fazes no meio, tens de ter um vocabulário de coisas que... Eu gosto muito da identidade, não só nos músicos mas também nos artistas em que tu vês ou ouves e tu sabes que é aquela pessoa, porquê? Porque tu vês que há ali traços de identidade, sejam intencionais ou não que tu sabes “Só pode ser esta pessoa”. Por exemplo, há guitarristas que eu oiço e que eu sei, “Só pode ser esta pessoa porque tem ali uns ingredientes”. Eu acho que isso é interessante também. Mesmo para os miúdos, e nós enquanto indivíduos, acho que essa individualidade é importante, nós também construirmos essa identidade de construção de coisas.

- ¶ 25 CG E qual é esse traço de identidade que mais te caracteriza?
- ¶ 26 P3 Ui... isso é difícil... Acho que é mais fácil os outros. Mas já conversei um bocadinho sobre isso, mais a propósito da música que eu faço para teatro. Tive uma longa conversa acerca disso e eu acho que... não sei... não tanto caracterizar-me mas eu acho que me caracterizo por responder bem a desafios, ou seja, eu criativamente respondo melhor se me lançarem um desafio, seja ele qual for. Se me lançarem um ponto de partida do que o contrário, do que ser eu a... não sei... Eu gosto desta coisa de ser eu a conseguir adaptar-me a determinado contexto. Por isso é que eu gosto tanto da música para teatro, tens que conseguir adaptar-te àquilo que está a acontecer, e pensar o que é que é esperado, o que é que funciona melhor, o que é que não funciona melhor. Eu acho que é isso. Acho que o me caracteriza, resumindo, é a minha capacidade de me adaptar.
- ¶ 27 CG E para os teus alunos, o que é que tu gostavas de deixar neles? De semear neles para ficar lá para sempre?
- ¶ 28 P3 Boa pergunta. Acho que o que eu gostava assim de repente, sem muita reflexão, mas eu acho que gostava de deixar algumas janelas abertas. Eu acho que isso é o que me interessa. Eu gosto enquanto professor, seja a que nível for, seja a trabalhar com adultos, com crianças, com idosos, com... sei lá, em qualquer contexto, o que eu gosto de fazer é identificar potencial, identificar ali potencial e chamar a atenção para isso e abrir portas e mostrar possibilidades. Na esperança que alguma coisa ressoe, que possa fazer a diferença, no caminho e no percurso de uma pessoa, acho que é isso que me interessa, e que me dá gozo. Já tive casos desses de dizer, “olha, vai lá ver isto, eu acho que isto podia interessar-te”, e pronto, interessou. Já aconteceu. Portanto, acho que é isso que me interessa. Acho que no fundo acho que foi isso que me aconteceu também. Pessoas olharem e dizerem “olha que tu és capaz de fazer isso”, “ai sou? Olha, pois sou.”, e descobrires. Acho que isso é importante porque eu acho que nós, acho que qualquer pessoa tem potenciais latentes e que independentemente se depois são profissionais, se podem levar isso a um nível profissional ou não, isso depois são aí outros fatores a funcionar, mas acho que às vezes... às vezes não... acho que é fundamental, às vezes a pessoa não descobre sozinha e tu dizeres “vê lá que tu és capaz de fazer isso”.

Estou a lembrar-me agora de um exemplo de uma aluna de ensino regular, escola pública, e eu já lhe disse, tenho estado assim na brincadeira “tu tens de fazer um podcast, porque tu tens de contar histórias”, porque a miúda conta coisas e põe toda a gente a rir. Conta aquilo

de uma forma tão natural, e acho que ela tem ali um potencial de *storyteller* porque depois acontecem-lhe as coisas mais estapafúrdias: tropeça em não sei o quê e depois deixa cair não sei quantas coisas. Tem ali potencial de comédia e quero ver se não acabo o ano sem produzir pelo menos um episódio de um podcast ou de um programa assim. São essas pequenas coisas que eu vou procurando e vou tentando identificar.

- ¶ 29 CG Então agora tenho um desafio para ti.
- ¶ 30 P3 Ui... Vamos lá. Eu disse que gostava de desafios não foi? Conta lá.
- ¶ 31 CG É um desafio simples, não vais ter dificuldade. [risos]
- ¶ 32 P3 Só para colocar pressão não é? [risos]
- ¶ 33 CG [risos] Pôr aqui um bocadinho de suspense. Se a imaginação fosse um verbo, qual seria?
- ¶ 34 P3 Se a imaginação fosse um verbo, qual seria... Tenho tempo limite? [risos] Deixa-me pensar porque já me ocorreram aqui dois ou três assim de repente, mas só posso dizer um, deixa-me estudar aqui estas hipóteses. Bem, também posso dizer em voz alta, vou fazendo o meu processo em voz alta. Eu acho que as primeiras palavras que me ocorrem, mas surge-me a imagem de movimento, o verbo mexer, mover. E acho que ao mesmo tempo é uma investigação, o verbo investigar, explorar. É isso. Descobrir. Acho que é descobrir e encontrar. Ires à procura de qualquer coisa que não sabes exatamente o que é, ou que só tens umas pequenas pistas, és uma espécie de um investigador, um explorador.
- ¶ 35 CG E se fosse uma obra musical?
- ¶ 36 P3 Imaginação... uma obra musical... uma obra, uma peça... isso é difícil... sei lá, há tanta coisa... pode ser um compositor? Não... é muito vago... queres uma coisa mais específica... Se calhar estou a complicar... complicar, vamos simplificar. Deixa-me pensar... A primeira coisa que me ocorreu foi o John Cage. Há uma obra do John Cage que é assim bem provocadora que é o Water Walk. É uma peça que há uma gravação no YouTube que eu costumo mostrar isso aos alunos, que é ele com o seu cronómetro a atirar coisas para o chão. Acho que sim, porque é sair de um sítio que não se sabe muito bem para onde é que se vai, e é assim sair à procura. Portanto acho que essa resume bem o que é a imaginação porque nessa acontecem ali uma série de coisas inesperadas. Porque ao mesmo tempo ele controla algumas coisas mas há outras que não controla. Acho que essa é boa. Acho que tem uns elementos de imaginação que são importantes.
- ¶ 37 CG E se fosse, um cheiro?

- ¶ 38 P3 Imaginação... um cheiro... talvez do mar. Acho que vai variando a intensidade, consoante as ondas.
- ¶ 39 CG E se fosse uma textura?
- ¶ 40 P3 Uma textura... bem, tem que ser uma textura irregular acho eu. Tem de ser uma textura irregular. Deixa-me olhar aqui pela janela a ver se me vem alguma inspiração... ah! As nuvens. Acho que é uma boa, porque ao mesmo tempo que são fixas, são móveis. Ao mesmo tempo que têm uma forma, podem mudar. Ao mesmo tempo que deixam ver para lá, podem deixar ver. Portanto, acho que resumem bem essa possibilidade de mudar.
- ¶ 41 CG Então vamos mudar agora para um quadro. Se fosse um quadro ou uma pintura.
- ¶ 42 P3 Pode ser só qualquer coisa visual? Um tipo de arte visual?
- ¶ 43 CG Pode ser.
- ¶ 44 P3 Eu não sei o nome do autor mas há uma... Eu estou a lembrar-me de uma coisa que eu acho interessante que são umas esculturas que funcionam depois com sombras. Tens uma projeção e aquilo é projetado num determinado ângulo que te dá uma silhueta mas se tu olhares para os objetos aquilo não tem nada a ver com nada. Tu projetas uma luz e tu vês uma silhueta. E acho que isso resumia bem a imaginação. Tu às vezes estás a olhar para uma coisa e não percebes ainda bem o que é, mas depois se olhares um bocadinho mais de lado tu comesças a ver, comesças a ver essa construção. Chama-se *shadow art*.
- ¶ 45 CG Ainda temos um poema...
- ¶ 46 P3 Se fosse um poema... Pode ser um poeta?
- ¶ 47 CG Pode ser um poeta.
- ¶ 48 P3 Eu acho que o Fernando Pessoa... eu gosto muito do Fernando Pessoa porque temos logo aí um grande exemplo de ser várias coisas, de ser várias pessoas, de ter vários pontos de vista. Imaginação é isso, é uma coisa sem limites, ou seja que pode não ter limites, ou que pode ter limites, que pode ser o que nós quisermos.
- ¶ 49 CG E por fim, para contar a história, tinha de ser um livro.
- ¶ 50 P3 Ok, vamos lá então... um livro... Ah, claro. A Alice no País das Maravilhas. Tinha que ser.
- ¶ 51 CG Muito obrigada! Não sei se queres acrescentar algo mais sobre esta temática da imaginação.
- ¶ 52 P3 Sobre a imaginação, eu acho que há aqui dois conceitos que acho que se podem interligar. Que não sei se são exatamente iguais mas acho que não são, que são a criatividade

e a imaginação. E que, acho que não vivem um sem o outro. Mas não sei se são exatamente iguais, acho que têm aqui umas nuances.

¶ 53 CG Qual é que colocarias primeiro?

¶ 54 P3 Eu acho que colocaria primeiro a imaginação. Acho que a criatividade já seja um bocadinho mais focado não é? Não precisa de ter, mas normalmente está associada a um propósito, a um produto final ou a um resultado. E eu estou a falar sem ler definições. Eu acho que num processo de criatividade acho que é importante haver uma definição de limites mesmo que não sejam depois respeitados. Ou seja, teres um ponto de partida mais definido, ou teres um objetivo para poderes focar. Acho que a imaginação é uma coisa mais rebelde, mais ao sabor do vento. Acho que é por aí. E depois claro, aliada à criatividade, acho que é uma ferramenta indispensável.

¶ 55 CG Muito obrigada.

¶ 56 P3 De nada.

## Entrevista 4

**Data:** 31/03/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

¶ 1 CG A primeira coisa que queria perguntar era que falasses um pouco do teu percurso académico e profissional.

¶ 2 P4 O meu percurso académico... desde muito cedo, a minha mãe estudava piano, de maneira que eu aos seis anos comecei a estudar piano com uma professora particular. Depois a certa altura chateei-me com o piano porque era preciso estudar e eu não era grande pessoa para estudar. Passei para guitarra durante um ano e meio, mas depois também me chateei com o professor. De maneira que voltei para piano, para a tal professora particular. Depois na Academia de Amadores de Música com a Gabriela Canavilhas, e depois no Conservatório. Entretanto, gostei de cantar em Coro nas aulas de Coro. A Teresita, quando eu fui aluno do Conservatório, era minha professora de Coro, convidou-me para fazer parte de um Coro piloto num curso de Páscoa em Alhandra, e eu achei interessante, fui, e logo no primeiro dia perguntei se também podia dirigir. Ela disse-me que eu não estava inscrito propriamente no curso, aí telefono para os meus pais, eles inscrevem-me no curso, e dirijo logo naquele curso, e foi o primeiro curso que eu tive de Direção Coral, com ela, com o Paulo Brandão, com o Eli Camargo Júnior.

Depois disso, parei o piano quando fiz o quinto grau, passei para canto. Entretanto também entrei em composição na Escola Superior de Música de Lisboa. Na altura o curso de Direção Coral não era assim grande coisa, estava ali basicamente escondido e enterrado por baixo de tudo o que é formação musical. Portanto fui para o curso de composição que me pareceu bastante interessante, na altura fiz o bacharelato em composição.

Entretanto fui fazendo cursos livres, incluindo um curso livre de três anos na Academia Amadores de Música com o José Robert e o Edgar Saramago, que foi dos sítios onde eu mais aprendi sobre Direção Coral. Fui fazendo cursos de verão. Fiz um curso de verão em Lleida, na Catalunha, em '96.

Em '97 fui para a Holanda fazer o curso de Direção Coral, o curso superior de Direção Coral. Apesar de já ter uma licenciatura, aliás que era um bacharelato, eles optaram por me colocar na licenciatura em Direção Coral, e então fiz quatro anos no Conservatório de



Amesterdão, depois de ter estado um ano no Conservatório de Utrecht, com o qual não fiquei nada satisfeito. Fui para Amesterdão estudar um ano com o Daniel Reuss, que é um conhecido maestro a nível europeu e mundial. Ele saiu passado um ano de eu ser aluno, para seguir carreira profissional apenas, ou melhor, de performance apenas, e entrou um outro professor que, não sendo tão bom, era mais organizado. Era menos bom em termos musicais mas estruturou o curso bastante bem.

Também tive aulas com o Jos van Velhoven, que é o maestro da Netherlands Bach Society, Nederlandse Bachvereniging, basicamente que está a fazer a gravação de tudo o que é Bach, neste momento, e a disponibilizar isso na internet. Aprendi muito com ele.

Voltei a Portugal em 2004, já dois anos depois de ter terminado o curso e ter estado lá mais dois anos a trabalhar, a dirigir Coros. O ter estado na Holanda foi um “abre olhos” para mim em termos de maneiras diferentes de encarar não só a Direção Coral, mas basicamente a música, a vida... É assim, se se puder ir para fora eu acho sempre muito bem, porque uma pessoa começa a aceitar que há várias maneiras de abordar todas as situações. Não há uma maneira correta, há várias maneiras corretas. Neste caso, também, musicais. Foi lá que eu comecei também a fazer muito mais na música não erudita, na música coral não erudita. Dirigi vários Coros de pop e jazz. Comecei a fazer os meus próprios arranjos.

Quando regressiei a Portugal continuei um bocadinho isso, fiz provas para o Conservatório Nacional para professor de Coro em 2005 e entrei. Desde então vou fazendo muita da música que faço lá no Conservatório. Escrevo eu arranjos quer de pop, *jazz*, e arranjos clássicos, especialmente para os mais novos, com o pouco material que existe não tens assim tantas peças de compositores clássicos conhecidos para serem feitas de propósito para crianças. Tens algumas belas exceções como o Britten e alguns húngaros que têm coisas muito boas, mas essas coisas também ou são em inglês, ou são em húngaro. E pronto, desde então continuo a ser professor no Conservatório. Vou dirigindo Coros aqui e ali, às vezes começo um projeto, às vezes termina. Neste momento o projeto que eu tenho a durar mais tempo é a dirigir o Coro da Ermida, que é um Coro feminino em Paço de Arcos, que só canta arranjos meus quer de *jazz* quer de pop. Tive um quinteto de *jazz*. Tive o Jazz Cantat. Neste momento vou continuando a fazer arranjos, em casa consigo continuar a fazer isso, e vou mantendo o contacto com os meus colegas do Conservatório, para saber o que se vai passando por lá.

¶ 3 CG Que criações artísticas recordas como mais marcantes de todo esse teu percurso que é muito vasto?

¶ 4 P4 [risos] Sinceramente, não sei. Tenho tanta coisa que me foi marcando... Uma coisa marcante na Holanda, não foi relacionado com o próprio curso. Eu aprendi mais fora do próprio curso, a dirigir coros e a ensaiar e a cantar em grupos, do que propriamente no curso. Aprendi muito mais, fora. Uma das coisas que aprendi foi quando no ano em que eu fui aceite no Conservatório de Amesterdão, um colega meu perguntou-me se eu queria fazer parte de um grupo de ensaiadores, para no início de janeiro ensaiar um naipe de um coro amador, um coro de estudantes, a Paixão Segundo São João, de Bach. Esse coro de estudantes, aliás era coro e orquestra de estudantes de Utrech, todos os anos faziam uma grande obra de Bach num ciclo de três anos: a Paixão Segundo São João, a Missa em Si menor e a Paixão Segundo São Mateus. São obras que aqui em Portugal são atribuídas a performances do Coro Gulbenkian. Mas lá, não, era um coro amador, algo equivalente ao Coro da Universidade de Lisboa mas com uma orquestra também. Tinham capacidade de contratar solistas, solistas instrumentais também, mas pronto, era um coro de estudantes que fazia uma obra dessas. E eu enriqueci imenso em cinco anos que estive a fazer esse projeto que era no início de janeiro, numa semana, fazer um acantonamento, um retiro, em que se ensaiava de manhã, à tarde e à noite, fragmentos dessa peça, e em quatro dias para a Paixão Segundo São João e em cinco dias para as outras duas, montava-se aquilo. Claro que, no próprio coro e orquestra haviam pessoas que tinham feito essa peça três anos antes. Não era uma coisa totalmente nova. Sendo todos amadores, eram muitos deles, (claro que, todos os da orquestra eram estudantes que tinham estudado instrumento na sua juventude, e que não sendo músicos profissionais gostavam ainda de tocar). E os próprios cantores do coro, muitos deles também tinham essa faceta de na sua juventude terem estudado música, e portanto conhecerem o tipo de repertório. Claro que, na Holanda, mesmo que nem toda a gente fale alemão, toda a gente percebe um bocadinho de alemão, e a grande maioria fala alemão, e portanto fazer uma obra em alemão é muito mais fácil do que fazê-la cá em Portugal. E pronto, isso foi uma das coisas que realmente me marcou a aprendizagem que eu tive, com obras tão grandes feitas por amadores.

Várias das aprendizagens que eu também tive foi com os vários projetos do coro geral e do atelier musical, quando eu dava aulas ao atelier musical no conservatório, que incluíram desde óperas clássicas como a Flauta Mágica, da qual se adaptaram fragmentos para serem cantados por crianças, fazendo os respetivos arranjos. A Arca de Noé do Britten que se fez integralmente também, e com os mais velhos obras como a *Petite Messe Solennelle* do

Rossini, como várias missas de Haydn, de Mozart e obras de Stravinsky também, a Sinfonia dos Salmos, grandes obras dessas foram excelentes experiências.

É claro, com o Musaico, que é o grupo com quem tenho um historial mais longo, já vai para doze anos, fazer constantemente repertório muito eclético, desde a Paixão Segundo São João, de Bach, até um repertório unicamente de jazz e pop com música popular portuguesa do século XX e XXI. Ir cantar a Festivais, acho que é sobretudo isso. E cursos de verão que se fazem com pessoas de nível mundial, como os New York Voices, o Jonathan Rathbone dos The Swingle Singers, vários músicos desse calibre que eu fiz na Holanda e nos Estados Unidos que sempre foram muito educativos.

¶ 5 CG Quando estás a preparar um concerto ou um espetáculo, há algum tipo de metodologia que utilizes na condução desse espetáculo, ou o fio condutor que planeias da primeira peça até à última?

¶ 6 P4 Há um bocado um fio condutor que inclusive se aplica quer a peças mais clássicas eruditas, quer a repertório mais ligeiro, que é basicamente começar por aprender a música. Em vários casos especialmente na música ligeira, decorar a música, para quando se aplica a componente cénica, os alunos estarem todos sem pensar demasiadamente na música.

O primeiro ensaio em que se aplica a componente cénica, a música vai-se toda da cabeça dos alunos. Sejam pequeninos, sejam mais velhos, é complicado. E a partir do momento em que se começa a juntar a componente cénica com a componente musical, eu basicamente sei que a minha direção do projeto tem de se moldar aquilo que os diretores de cena precisam e querem com o projeto. Porque, eu não acho que a parte musical tenha uma menor importância ou uma maior importância que a parte cénica, mas acho que é mais fácil interiorizar a parte musical e depois adaptá-la à parte cénica, do que estar a fazer o oposto. A parte musical tem um rigor bastante maior, entradas, marcação de compasso, tempos, pronto, tudo o que vai acontecendo cronologicamente na linha musical tem a sua maneira de ser feita, enquanto que a parte cénica precisa de se apoiar na parte musical para depois também se poder desenvolver um bocadinho em conjunto com a parte musical. E daí os alunos, quando vão para a parte cénica, já têm uma linha condutora da obra completa, ou pelo menos de várias secções da obra. Isso é uma das coisas que são importantes da maneira da pedagogia de fazer obras musicais e cénicas.

Para além disso, na parte musical, é a importância de eles decorarem logo a partir do início, não é preciso decorarem peças inteiras, mas tentar ver se os alunos, por exemplo, de uma aula para a outra, conseguem decorar uma determinada parte da peça, uns compassos ou uma pequena secção, e mesmo que não decorem, que se habituem na aula a não olhar para a partitura. Eu prefiro que eles se enganem a cantar por se terem esquecido de como é que era aquela parte, do que estejam sempre com a muleta da partitura. Porque da primeira maneira, eles sabem que depois vão ter de estudar aquela parte ali. Enquanto tiverem a muleta não vão despegar da muleta. É o mesmo que ver um filme em inglês, legendado em português. Se estiverem lá as legendas, a tentação é ir sempre ler as legendas em português. Mas se não estiver legendado, sabemos perfeitamente e compreendemos perfeitamente. O nível de inglês em Portugal é suficientemente bom para isso acontecer, mas se estiver lá a muleta das legendas, há sempre a tendência de nos apoiarmos nelas.

- ¶ 7 CG Nesse processo de trabalho, também costumava fazer algum tipo de ligação com a imaginação, de uma forma que não esteja tão explícita para os alunos?
- ¶ 8 P4 Quando tu me referiste isso da imaginação em coro, pareceu-me um bocadinho uma contradição. Porque normalmente em coro, eles dentro de cada naipe têm de fazer o mesmo, porque está lá indicado. No entanto, não é bem assim, porque nota-se perfeitamente quando normalmente uma criança lê um texto poético e está a ler [fala com a voz sem inflexões vocais] assim desta maneira em que as palavras estão a ser transmitidas sem estarem a pensar naquilo que está lá. Por isso, eu acho de facto que é muito importante a imaginação.

Por exemplo, na Paixão Segundo São João, é muito importante para cantar a Paixão Segundo São João, que estejamos a pensar na história, o que é que Jesus está a passar naquele momento, é o sítio em que estava a ser fustigado com o chicote, é o sítio onde morreu, é o sítio onde suspirou. Esse tipo de sensações, (como é que eu diria?), é a cobertura do bolo. O bolo é a estrutura que é a música, o aspeto do bolo tem que ter qualquer coisa mais do que apenas a estrutura, tem de estar vivo, tem de haver comunicação, comunicação de alguma história. A música vocal é muito raro que não tenha história. Até mesmo o Daphnis et Chloé do Ravel, o coro, do início ao fim a única coisa que tem é “u’s”, “a’s” e boca fechada. Canta bastante mas [entoa] “mm”, “uu”, “aa”, no entanto, há toda uma história a ser contada com aquela peça. E se o coro está a cantar “a” numa determinada secção sabendo que nesse sítio é o combate, cantará de uma maneira diferente do sítio em que os amados finalmente se

encontram de novo no final. A imaginação das pessoas leva-as a interpretar as obras, humanamente, não mecanicamente. Mais organicamente, mais artisticamente.

- ¶ 9 CG Como é que consegues inspirar esses imaginários? Como é que consegues semear neles esses significados?
- ¶ 10 P4 Falando um bocado sobre as obras, falando um bocado nas aulas sobre o que eles estão ali a fazer. Uma coisa que eu me lembro de fazer várias vezes em vários anos, o primeiro período do ano é dedicado a repertório de Natal que se apresenta num concerto Natal e normalmente tem umas três a cinco peças dependendo da dificuldade. E uma coisa que eu fazia já perto dos concertos, talvez duas, três semanas antes, algumas semanas antes é, junto ao título de cada uma das peças, eu dizia-lhes três adjetivos sobre essa peça, um bocadinho a faísca para eles: “Ok, eu tenho de cantar isto, desta maneira”. E basicamente, resulta. Porque torna-se não apenas bolinhas com tracinhos, e ritmos e alturas, mas torna-se em algo sensorial. Talvez não seja sensorial porque o resto também é sensorial, mas algo mais natural, que inclui a imaginação.
- ¶ 11 CG E como é que tu definirias imaginação?
- ¶ 12 P4 [risos] Basicamente, aquilo que eu tenho estado a dizer, tem a ver com a minha definição de imaginação. Deixar que o conhecimento adquirido não seja apenas “*stored*”, guardado dentro de nós em termos (eu não digo quantitativos, porque é tudo um bocadinho quantitativo), mas em poucos termos quantitativos como as alturas, o ritmo, as dinâmicas, mas que se conecte com outras coisas que nós já tenhamos dentro de nós, com sensações que já tenhamos dentro de nós. E essa ligação é feita através da imaginação. O ligar a música que aprendemos a sensações que essa música nos traz, seja algo que seja dito pelo professor, ou seja algo que aparece naturalmente dentro de nós, tem a ver com as ligações que fazemos do que recebemos aquilo que já temos dentro. E acho que essas ligações e o fruto dessas ligações, acho que poderia ser o que eu definiria como imaginação.
- ¶ 13 CG E será que utilizas esse tipo de ligações para fazer alguma experimentação que seja propícia depois para um trabalho futuro?
- ¶ 14 P4 Eu basicamente nas aulas de coro, quase nunca faço experimentação ou ponho os alunos a fazer experimentação. Quando digo quase nunca, é porque às vezes isso acontece. Mas é raro. Por exemplo, é mais fácil quando eu estou a ensinar alguma coisa de *jazz* e há alguém que tem um solo, aí é muito imediato fazer experimentação e eu dar *feedback* em relação à experimentação. Quando a situação é de naipes inteiros a terem de me transmitir

uma coisa que se não é igual de pessoa para pessoa, tem de ser bastante semelhante, não precisa de ser igual tipo um espelho da pessoa, mas deverá ser semelhante seja através daquilo que transmite musicalmente, seja através dos próprios gestos quando começo a trabalhar com encenação, terá de haver coordenação, terão de haver regras, para aquilo que é feito e é transmitido depois ao público, isso deixa pouco espaço para experimentação. Se a ambição é fazer um programa bastante grande, ainda menos espaço deixa pois é preciso tempo para preparar um programa, para preparar as peças. De qualquer modo, nessa parte de junção com a parte cénica que acontece frequentemente, por acaso não com o coro geral mas com o coro Musaico, e acontecia com o atelier musical, naturalmente, essa parte de experimentação às vezes dá-se muito na junção com a parte cénica, porque a parte cénica vive muito da experimentação. Por exemplo, eles agora querem movimento, o palco todo em movimento, e então só dizem às crianças: “andem”, “andem depressa agora”, “não choquem”, “procurem desviar-se uns dos outros mas não choquem agora”, e os miúdos têm de pensar por eles mesmos, não podem apenas seguir instruções. Seguem as instruções mas juntam a isso o imaginar de como poderão fazer. E pronto, eu acho que não há muito mais que eu costume fazer em termos de experimentação em coro.

¶ 15 CG Mas por exemplo, quando pedes ao coro para experimentar um outro tipo de som, ou um outro imaginário, não estarás também a fazer algum tipo de experimentação com eles?

¶ 16 P4 É um pouco experimentação, mas eu não deixo de pensar que é um método. O dizer-lhes, o ligar a música que eles aprendem a certas ideias, já se torna um método para que eles depois apliquem, e sei lá, no futuro quando eles aprendem uma música com um coro profissional e forem cantores profissionais e o maestro não estiver preocupado com essas coisas e apenas se estiver tudo a soar bem, que eles próprios olhem para a peça e pensem: “O que é que eu tenho aqui?”, “O que é que eu estou a cantar?”. Pronto, e acho que isso é importante que eles façam no futuro, baseado neste método que eu uso. Começou por ser experimentação, obviamente. A primeira vez que eu fiz isso, não foi logo no meu primeiro ano. Lembrei-me, um dia, de experimentar: “Olha, se calhar eles cantam isto de uma maneira diferente, se estiverem imbuídos de algumas ideias que eu lhes possa dar”, e então, “apenas três palavras breves para não ser um texto inteiro, para não estar a ocupar muito a cabeça, três palavras: brilhante, exato, [pausa]”. Como não pensei em nenhuma peça em especial estou aqui a pensar. Às vezes até a palavra pode ser: “britânico”. Porque pode não só ter a ver com a maneira como é transmitida essa peça, com um bocadinho de fleuma, mas também

pode ser a maneira como dizem os “r’s”, pode ter uma conexão técnica “cuidado, isto é inglês britânico, não é inglês americano”. Pronto, esse tipo de coisas...

¶ 17 CG Os alertas...

¶ 18 P4 Os alertas.

¶ 19 CG E tu consideras que também utilizas processos de ensino-aprendizagem que sejam imaginativos, ou seja, que fomentem processos de criação artística? Trilhas esse caminho para lá chegar, mesmo que sejam uma complementaridade de trabalhos e de processos, ou focas-te mais na parte musical e esse trabalho é posterior?

¶ 20 P4 Eu não diria que é posterior porque, por exemplo, quando eu começo a ver uma peça com um grupo, ou antes de começar a ver a peça, ou no final da primeira aula em que se vê a peça, eu falo um bocadinho sobre a peça, sobre o que é que temos ali, qual é a ideia da peça. Portanto, eu acho que isso deve estar no ensino, logo desde o início do ensino de uma determinada obra, porque é dessa maneira que os alunos vão aprendendo as coisas já de uma maneira correta.

É o princípio também se como professor tu demonstrares bem, os alunos fazem bem, mais facilmente fazem bem. Se puseres aos alunos, uma coisa que no papel seja difficilima... os meus arranjos por exemplo, as melodias costumam estar escritas de uma maneira que para ler, não é fácil, ritmicamente não nada fácil de ler. Porquê? Porque eu normalmente vou a uma gravação do artista original e transcrevo. E tento transcrever o mais possível semelhante àquilo que o artista original canta. E então o que é que digo, quer a alunos quer a coros amadores? Por exemplo, no último arranjo que eu fiz por encomenda, foi de “Uma casa Portuguesa”, cantado pela Amália Rodrigues, e foi para um coro amador de sopranos, contralto 1, contralto 2 e vozes masculinas. Portanto, estás a ver, não pode ser assim um coro muito xpto que já se saiba que há sopranos, há contraltos, tenores, baixos. Não, não há sopranos que cantem acima de um fá. Os contraltos são tantos (provavelmente nem são contraltos, são sopranos com medo), são primeiros e segundos, porque há muitos. E os homens, são poucochinhos, porque os homens também normalmente não se metem nessas coisas que é coro. Portanto, para um grupo desses, estar a escrever ritmos muito estranhos cheios de tercinas em que a última está ligada à primeira do próximo tempo é estranho. Mas o que eu digo sempre ao maestro/maestrina com quem falo é: se querem aprender esta melodia assim desta maneira esquisita, oiçam este original, oiçam a Amália Rodrigues a cantar

desta maneira, e vão ver que é muito mais fácil do que aquilo que está no papel, mesmo muito mais fácil.

No meu entender, o problema que existe muitas vezes em arranjos que são feitos para coros amadores, é que soam tão quadrados que são impossíveis de engolir. São feios porque [entoa] “quatro paredes caiadas/ um cheirinho a alecrim”, não, não!, [entoa com um ritmo diferente] “um cheirinho a alecrim”. Este ritmo, semínima, colcheia, colcheia ligada à primeira colcheia de uma tercina, depois as outras duas colcheias de tercina, escrito é difícil, comunicado é muito mais fácil, auditivamente é muito mais fácil.

- ¶ 21 CG E o que é que tu queres semear com a tua música, e como maestro, aos teus alunos e àqueles que cantam as tuas músicas?
- ¶ 22 P4 É assim, sobretudo o gosto de cantar e o gosto de cantá-las. O gosto de cantar, pronto, é uma coisa que eu acho importante disseminar, estar a divulgar. O gosto de cantar as minhas peças também é assim um bocadinho interesseiro [risos], gosto que as pessoas gostem do que eu faço, e por isso faço o mais atraentes possível. E pronto, sejam alunos que não-de ser músicos profissionais, sejam alunos que não-de ser músicos amadores, que cantam num coro enquanto são médicos ou são advogados ou trabalham no Ikea, aquilo que for, que tenham algo que gostam de fazer. Ainda há relativamente pouco tempo, dois ou três anos, um dos meus irmãos, um deles, resolveu entrar num coro amador, ele quis e integrou-se num coro e ele agora canta num coro amador, e canta num outro amador mas com um nível assim um bocadinho mais alto. O objetivo é isso, que as pessoas fiquem interessadas em música, mesmo que não sejam profissionais.
- ¶ 23 CG Sei que gostas muito de jogos.
- ¶ 24 P4 Adoro.
- ¶ 25 CG Por isso tenho um pequeno jogo para ti. Se a imaginação fosse um verbo, que verbo seria?
- ¶ 26 P4 Se eu disser imaginar estou a... [risos] não estou a ser imaginativo [risos]. Extrapolar.
- ¶ 27 CG E se for uma peça?
- ¶ 28 P4 4'33''.
- ¶ 29 CG Um cheiro?
- ¶ 30 P4 Eu vou te dar uma resposta que pode parecer muito estranha. Nova Iorque. Porque há uma coisa que eu só me apercebi quando lá estive, é que, tu andas uns passinhos



naquela cidade e tu tens logo um cheiro novo. Aqui em Portugal, tu estás a passear pela cidade e cheiras o cheiro da cidade. E lá não, tu dás uns passinhos e tens um cheiro, dás mais uns e tens outro cheiro.

¶ 31 CG E se for uma textura?

¶ 32 P4 Posso regressar atrás à questão anterior? É que agora que falaste em textura eu lembrei-me de uma expressão, que para mim é delicioso. Tenho de te contar a história. Um grupo de teatro, a certa altura, numa peça, um vilão, ou uma personagem tinha de queimar um papel que tinha lá escrito umas coisas que eram segredo, tinha de queimar aquilo, deixar queimar no cinzeiro, e depois chega outra personagem, entra e diz: “Cheira-me aqui a papel queimado”. Houve uma das vezes em que a pessoa que queima o papel se esqueceu dos fósforos de maneira que rasgou o papel em pedacinhos pequeninos e pôs no cinzeiro. E o outro, que estava do lado de fora a ver, entrou e disse: “Cheira-me aqui a papel rasgado”. [risos] Portanto, papel rasgado, é o que eu quero dizer como o cheiro. Porque isso põe-nos logo a imaginar coisas.

Mas textura... isso na verdade é muito fácil. Para a grande maioria das pessoas, a superfície de pedra, debaixo da camada de neve, está no topo Evereste. É a textura, é essa.

¶ 33 CG Um quadro, ou uma pintura?

¶ 34 P4 Uma pintura do Jackson Pollock.

¶ 35 CG Temos mais duas, um poema e um livro, tinha de acabar na história.

¶ 36 P4 Um poema de E. E. Cummings. O livro *Metamagical themas* de Douglas Hofstadter.

¶ 37 CG Há algo mais que gostasses de referir sobre esta temática da imaginação e da experimentação e criação artística em coro?

¶ 38 P4 Há uma coisa que eu fiz uma vez em coro, e que foi bastante aplicado a isso. Mas que é uma coisa que eu normalmente não faço, não tenho o hábito de fazer. Não vou dizer que não tenha capacidade, porque é como quase tudo, uma pessoa não tem a capacidade até se habituar a fazer. Que é “*circle sounds*”. Para mim, em coro, é das coisas mais ligadas à experimentação e à imaginação. Fiz uma vez na Holanda.

¶ 39 CG E como é que foi a experiência de fazê-lo?

¶ 40 P4 Eu não fui o maestro dessa experimentação. Fui apenas um dos [cantores]. Mas foi engraçado, foi engraçado estar num dos grupos, ouvir o que o maestro tinha para nos dizer, ou melhor, nos transmitir para nós começarmos a cantar. E depois variar um pouco

nessa temática mas continuando em contacto com os membros do meu grupo, para que quaisquer experimentações fossem julgadas pelo grupo e adotadas ou não conforme eles achassem interessantes, e eu próprio também reagir às respostas dos outros. Mas sempre propostas não verbais, propostas em tempo real. E estar a fazer isso enquanto se ouvia um solista designado a improvisar por cima do motivo que está em *loop* no coro, e ver como é que as coisas se interligam entre a experiência do solista e a nossa experiência. Foi uma experiência muito engraçado mas eu acho que deveria ter um bocadinho mais de experiência.

Fazer mais, para saber mais.

¶ 41 CG Muito obrigada!

¶ 42 P4 De nada.

Entrevista 5

**Data:** 19/04/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta de lhe colocar era se me poderia falar um pouco do seu percurso académico e profissional que no fundo tenha semeado a imaginação dentro de si.
- ¶ 2 P5 Eu não sei se existe uma relação de causa-efeito em relação aquilo que eu lhe vou dizer. Eu vou-lhe falar um bocadinho do que é que foi o meu percurso académico e profissional. Provavelmente o facto de eu ter tido assim um percurso um bocadinho diferente, fez com que eu tivesse assim uma relação mais na parte criativa do que noutra sítio, mas não sei se é assim.

Isto basicamente, a minha história académica e profissional conta-se da seguinte forma: eu sempre aprendi música desde que me lembro, portanto comecei a ter aulas de piano com seis anos, como era normal na altura. Numa altura em que não havia propriamente escolas nem conservatórios, havia aulas particulares, e depois a pessoa fazia uns exames como aluno externo no conservatório, foi esse percurso que eu fiz e a minha irmã também. Mas desde muito pequenos que nós começamos a estar envolvidos com a música que existia na nossa aldeia, que tinha a ver com a Igreja e os coros, e essas coisas assim do género. Eu acho que do ponto de vista estritamente técnico, muito rapidamente, embora a aprendizagem que eu fiz fosse incrivelmente conservadora no sentido que a notação estava antes de tudo, eu comecei a ter que tocar muito rapidamente na prática porque tinha o desafio de tocar na missa. E acontece então que basicamente por razões que eu não consigo explicar muito, se calhar desenvolvi uma certa capacidade para me desenrascar, para improvisar, para harmonizar, etc. isso teve várias consequências. Primeiro fez com que eu nunca tivesse gostado muito de estudar aquela parte mais metódica da música, as dedilhações, correu sempre muito mal. Talvez porque eu fosse também muito irrequieto em termos de feitio, essa parte não me interessava muito, porque também eu consegui arranjar outras formas de fazer música e divertia-me a ouvir música e depois tentar ao piano trabalhar aquilo que eu ouvi, etc. Eu acho que, não obstante eu estar exposto a um tipo de formação que era muito no sentido mais do símbolo antes do som, na prática eu tive um percurso paralelo que a vida ditou que fosse assim, e isso fez com que ao longo da minha vida isso sempre acontecesse. Fui sempre

estudando música, paralelamente em outras coisas. E em montes de situações por questões de sobrevivência eu acompanhei aulas de Ballet, eu toquei em bares quando estava na Universidade em Lisboa, portanto houve sempre uma, por razões práticas, mais nada, houve sempre um lado que se foi sempre desenvolvendo em detrimento de um lado mais formal. E o meu percurso na música sempre foi um bocadinho alternativo porque na altura não era muito... para começar eu nunca pensei que ia sequer fazer da música uma coisa a tempo inteiro e também porque me parece que na altura não era uma coisa muito aceite. Se eu dissesse à minha mãe que queria ser músico, não ia correr bem. E portanto quando eu fui para Lisboa estudar, eu fui estudar agronomia. E fui estudar agronomia mas ao mesmo tempo matriculei-me no conservatório com a vantagem de que eu nessa altura já tinha feito aquelas disciplinas todas, formação musical e acústica, etc e portanto podia estar só a estudar aquilo que eu poderia estudar em Lisboa. Como eu não tinha um piano, e ainda bem que não tinha um piano porque senão a coisa ia correr mal. Eu chumbei no primeiro exame de piano que eu fiz no quarto ano. Chumbei a primeira vez porque eu nunca consegui tocar as escalas certas, portanto eu acabei quando fui para Lisboa por ir estudar composição e depois como me apaixonei por um coro que existia na altura, que era o coro de câmara do conservatório, depois passou a ser o coro de câmara de Lisboa, rapidamente quis pertencer ao coro de câmara de Lisboa. Isso fez com que a determinada altura eu quisesse ir estudar canto, a determinada altura entrase para o coro Gulbenkian. De repente, houve assim uma quantidade de oportunidades incríveis que no fundo foram extracurriculares à exceção do canto que eu estudei no conservatório, e italiano e essas coisas. Mas no fundo eu sempre fiz um percurso muito paralelo. Depois quando eu fui para Inglaterra, eu fiz a minha licenciatura em agronomia e o mestrado em produção vegetal. Quando fui para Inglaterra fui fazer o doutoramento fui estudar para bioquímica. Pronto, e eu fui estudar a química, e fiz o doutoramento, mas uma vez mais eu sentia que aquilo não chegava e arranjei forma de ter aulas de canto num sítio onde eu estava a estudar, e arranjei um professor de canto, e tinha uma espécie de vida paralela. Portanto, eu trabalhava num laboratório e depois sempre que eu podia tinha aulas de canto e fazia masterclasses, de tal forma que quando eu acabei o doutoramento tive a oportunidade de fazer uma audição para a Royal Academy of Music e entrei para um curso de pós-graduação em ópera e então aí eu a achar que ia ser um cantor de ópera e aquilo ia ser tudo maravilhoso e etc. mas não foi tudo maravilhoso e ao mesmo tempo que esse lado então de rigor e etc que sempre foi uma coisa assim um bocadinho difícil

e isso não estava assim a correr muito bem, a determinada altura chamaram-me para eu ir para o exército em Portugal, porque eu tinha adiado a tropa esse tempo todo, e eu achei que não era boa ideia, mas eu já tinha perdido todas as oportunidades de adiar isso, porque já tinha dito que não podia ser porque estava a fazer uma licenciatura, depois um mestrado, depois um doutoramento, depois uma pós-graduação, e eles queriam mesmo que eu fosse para Mafra e eu disse que não era muito boa ideia e arranjei uma forma de não ir para Mafra que foi fazer um serviço cívico. Isso fez com que eu viesse a trabalhar com crianças descendentes de portugueses no sul de Londres. Eu não tinha a mínima ideia de como é que isso se fazia. Quando eu era miúdo eu tinha trabalhado com um coro na aldeia em que eu vivia com a minha irmã e inclusive nós os dois é que ensaiávamos o coro, desde muito miúdos que era assim, mas tinha passado os últimos anos completamente ausente desse universo e o que me interessava era a música clássica, a ópera e etc. e de repente para não ir à tropa eu tinha de trabalhar com miúdos que eram descendentes de imigrantes no sul de Londres e era uma situação muito complicada porque era uma situação de muita exclusão e pobreza também, portanto fez-me conhecer um outro lado da música que eu desconhecia completamente. Eu conhecia a música clássica e os sonhos todos de cantar no Convent Garden etc e desconhecia o que a música pode fazer quando nós trabalhamos música com comunidade ou com crianças, etc. Foi uma aprendizagem extremamente complicada porque eu das primeiras experiências que eu tive com crianças basicamente foi reproduzir os modelos que eu tinha feito, e as primeiras experiências correram um bocadinho mal mas rapidamente percebi que eu até tinha jeito para aquilo porque gostava inerentemente dos miúdos e arranjei formas depois tinham que ver também muito com ideias que eu já tinha explorado no tal curso de ópera que tinha a ver com movimento, tinha a ver com drama, e aos poucos e poucos eu fui sendo capaz de fazer uma síntese de várias coisas sem nunca ter digamos formalizado esses conhecimentos mas percebi que havia muitas ideias que andavam à minha volta que eu se calhar podia usar, e podia usar como forma de fazer com que esse trabalho fosse mais interessante. Isso permitiu-me fazer um projeto em Londres que foi muitíssimo bem sucedido, foi espetacular. Na Academia de Música de Santa Cecília havia nessa altura, soube que eu tinha jeito para trabalhar com miúdos e eles fizeram-me o desafio de compor uma peça para a escola. Eu a primeira vez que pensei no assunto, eu tinha retomado entretanto o trabalho de estudar composição numa altura da minha vida onde eu tive mesmo que pensar o que é que ia fazer com o futuro, não queria voltar à ciência, queria trabalhar em música, mas a cena

de cantar música, ópera etc não estava a correr muito bem, e de repente este lado de começar a trabalhar numa parte mais criativa com pessoas etc comecei a perceber que se calhar podia ser uma via interessante mas a primeira vez que eu pensei na encomenda da Academia de Santa Cecília, o primeiro raciocínio era escrever uma partitura de música, compô-la e dá-la para eles executarem. Mas, eu estava a trabalhar com uma pessoa que era o meu grande mentor, o Rolf Gehlhaar que tinha sido discípulo do Stockhausen e ele tinha ideias muito diferentes, e ele incitou-me a que eu no fundo lidasse com a Academia de Música de Santa Cecília como eu tinha lidado com estes miúdos no sul de Londres, ou seja, que eu fizesse que eles estivessem incluídos no processo de construção da peça, que não fosse um produto acabado que eu mandasse para lá. E aquilo de repente foi uma coisa espetacular porque eu acabei por trabalhar diretamente com os miúdos, às vezes vinha a Portugal outras vezes era na altura dos faxes, mandava faxes com ideias e depois a ideia era trabalhada na aula de formação musical, e depois de repente havia um texto, e depois já havia a turma de história e de outra coisa qualquer, portanto no fundo foi possível criar um ambiente de criação na escola que eu desconhecia completamente e acho que a escola também desconhecia na altura e isso fez com que a escola toda aderisse de uma forma completamente incrível, e o resultado final foi absolutamente... foi a coisa mais espetacular que eu alguma vez já fiz e não me parece que eu alguma vez venha a fazer algo, se eu pensar bem, com aquela dimensão, porque de facto, envolveu a escola toda, foram 400 e tal miúdos e era uma peça de uma complexidade grande, mas mais do que a complexidade era a riqueza do processo, e este diálogo constante com os miúdos. Isso foi absolutamente marcante e fiz-me ver que eu se calhar tinha algum jeito para trabalhar dessa forma, ou seja, trabalhar criativamente, com pessoas. Não me interessava muito trabalhar criativamente sozinho, fazer as minhas coisas, isso é uma conclusão que eu cheguei já passado algum tempo, que é de facto eu interessome muito por criar coisas novas, e acho que muito daquilo que eu gosto de fazer tem a ver com isso, mas eu não gosto de fazer isso sozinho, gosto de fazer isso com pessoas. Eu só me dou bem quando tenho pessoas à volta. Isso fez com que a partir daí, isso foi em 98, houvesse um conjunto de projetos em que eu fui-me rodeando de pessoas para os concretizar. A primeira coisa que eu fiz, que foi com a Companhia de Música Teatral, até foi feito assim de uma forma muito convencional, no sentido em que a Lena, a minha irmã, tinha escrito um guião, e eu escrevi a música, havia partituras e havia atores, intérpretes, que faziam, digamos a impressão da peça, e isso surgiu também sem estar planeado, surgiu porque havia a

possibilidade da expo 98 permitir que se fizessem propostas e portanto essa peça que podia ter ficado no papel, passou a ser possível, e passou a ser apresentada na Expo e isso fez com que a gente tivesse que criar uma espécie de uma associação, criámos uma cooperativa, e de repente sem que nada disso fosse planeado, havia já algum trabalho feito que mostrava essa via. Portanto, eu nunca planeei nada daquilo que fiz, mas o que é facto é que uma coisa levou à outra. Essa peça depois trouxe outras peças, e aos poucos e poucos, no fundo aquilo que tem acontecido é isso. Eu cada vez mais fui trabalhando com pessoas, gosto imenso do trabalho que faço com pessoas, e gosto do trabalho criativo e gosto de pôr as pessoas no papel de criadores. Isto pode parecer assim um bocadinho utópico, e é um bocadinho utópico, eu diria que eu gosto muito de fazer as coisas em função das pessoas, e em função do input que as pessoas me dão. Gosto daquela ideia de estarmos numa residência e de estarmos a fazer palermices e à procura de ideias e depois de eu conseguir de alguma forma pôr aquilo tudo arrumado no sítio. Acho que é isso basicamente o que aconteceu. Não planeei nada disto, fiz um percurso muito alternativo. Tive a oportunidade de ter estudos mais formais, no conservatório e noutros sítios, na Inglaterra, por exemplo. Mas acho que aprendi muito fora da escola, e muito com estas oportunidades que foram surgindo ao longo do tempo, e essas eu não planeei, foram acontecendo.

- ¶ 3 CG E que processos é que utiliza na afinação dessas criações artísticas?
- ¶ 4 P5 Pois, eu ainda tenho alguma dificuldade em sistematizar isto tudo. Eu diria que de uma forma geral o trabalho que eu faço tende todo a começar por coisas... eu acho que tudo começa no aquecimento, e tudo começa no jogo, tudo começa no movimento, tudo começa na exploração de objetos e etc. depois, a música acaba por habitar isso. Eu tenho alguma dificuldade em pensar, sobretudo na parte mais recente, houve alturas em que não, eu fazia... houve alturas que eu fiz nomeadamente coisas com coros, com o coro de câmara de Lisboa, coisas que partiram de um pressuposto diferente porque o coro funcionava de uma forma diferente, havia partituras, etc Nos dias que correm eu já não me lembro de escrever partituras há imenso tempo. Eu escrevo partituras no final do processo criativo, por exemplo, no Alibabach, eu escrevi uma data de partituras, mas nem sequer são propriamente necessárias porque as pessoas que faziam o Alibabach não utilizavam partituras. O Pedro Ramos e a Sandra. A Sandra não fez a primeira pessoa que fez a peça. A primeira pessoa era uma soprano e essa lia partitura, mas a Sandra não lê partitura. E o próprio Pedro, embora leia, as coisas chegam-lhe de outra forma. Portanto, nos dias que correm, mesmo nestes

últimos projetos, que viu “O Céu por cima de cá”, eu acho que não tenho partituras escritas. Tudo acontece porque a gente se reúne num ambiente, estamos a discutir ideias e estamos a fazer uma espécie de jazz session contínua, em que eu às vezes me sento ao piano, e depois faço uma coisa qualquer e depois convido a Mariana para mais ou menos fazer alguma coisa, vou e chego ao pé do Jorge e ele, aliás, quando a coisa está afinada eu praticamente já não tenho de dizer nada porque as pessoas já subentendem uma datas de coisas e a mim basta-me trazer os ingredientes e trazer uma ideia. O processo parece que rola sempre. Depois, normalmente o processo torna-se incrivelmente caótico, vai para sítios para onde não tem nada a ver, demoram coisas que do ponto de vista prático não sobreviveriam porque são muito longas ou são muito maçadas nalguma parte, e eu tento de alguma forma tomar decisões arrumar a coisa de uma forma mais ou menos organizada. Faço muito trabalho de pesquisa, e partilho muitas vezes com as pessoas. Muitas vezes crio blogs por exemplo para discutir ideias. Este Céu por cima de cá já vinha de trabalho anterior, que tinha a ver com o projeto Mil Pássaros, e de muitas coisas que nós fizemos com os pássaros. Portanto havia um blog onde eu metia montes de notícias de referências que encontrava, de música, de pássaros, de coisas que às vezes tem a ver com biologia, outras coisas que tem a ver com arte e etc, e é assim um caos completo, até à altura em que a gente se reúne para fazer um trabalho coletivo, num mesmo espaço, e eu se calhar trago um texto, ou um poema, e peço para as pessoas improvisarem. E se calhar às vezes sou mais ativo, eu próprio, estou ao piano ou faço com que o processo siga de uma determinada forma. Quando muitas vezes gravam-se as improvisações deste trabalho, quando eu sinto que ali há uma ideia de ter hipótese de vir a ser burilada, vir a ser transformada, depois aí tenho de pôr um bocadinho mais de ordem. Posso escrever uma partitura se fizer sentido para não me esquecer, para ajudar a que a coisa fique mais fixa. Se viu “O céu por cima de cá” é relativamente fácil de perceber. Por exemplo, tem a ver com esta questão criativa. Eu gosto muito mais da parte criativa do que tudo o resto. Aliás, eu já há algum que eu não participo enquanto performer. Houve uma altura em que eu participava bastante como performer, já há algum tempo que não participo, porque me dá um gozo muito grande estar a instigar esta coisa toda. Mas o Céu por cima de cá, por exemplo, prevê que a peça tenha que ser recomposta cada vez que é feita. Isto que está a ver parece uma partitura gráfica, mas é apenas uma representação da estrutura da peça. Isto é uma espécie de mnemónica para a gente não se esquecer como é que a peça começa, para onde é que vai, etc. Aquilo que é relevante é que a peça prevê que tenha que ser recomposta. Nós



quando estivemos agora em Loulé, esta primeira secção, esta parte aqui, implica composição, quer no sentido das imagens quer no sentido dos sons, portanto as pessoas têm que fazer interações com a paisagem, recolha de som, recolha de imagens, etc. Eu cataloguei isto em paisagens sonoras extintas ou em vias de extinção, são as coisas que eu encontro em gravações, paisagens sonoras atuais são aquilo que é possível gravar quando a gente anda com os ouvidos à escuta, paisagens visuais extintas são aquilo que a gente vê aparecer nos documentários a preto e branco, e etc. Paisagens visuais atuais são aquelas coisas que a gente acha que é muito diferente do que vemos no resto do país, etc tudo isso a gente coleciona em vários arquivos, é um caos imenso de recolha de informação mas isso, acho eu, que é a base disto. É assim uma ideia, mais ou menos, sobre o que é isto do céu, e depois, vários eventos acabam por fazer com que a ideia tome forma. Esta versão, nós inventámos também um algoritmo de adição de nuvens ao céu, que no fundo é um convite que nós fazíamos às pessoas, para que elas próprias fossem à procura de nuvens, mas tudo isto era muito poético e no fundo tinha a ver com as pessoas terem outro ritmo, e olharem para outras coisas, e perceberem que há uma beleza intrínseca naquilo que nos rodeia, etc Portanto, isto para dizer o quê, que toda esta parte da criação é de facto uma coisa que me interessa bastante, tudo isto influenciou a peça que viu, alguns dos conteúdos mudaram, alguns dos conteúdos são mais ou menos fixos, dá-me um gozo muito grande brincar com referências, a música de Bach atravessa muito deste universo, há várias peças que são distorções no fundo de ideias de Bach se quiser, e depois há outras coisas assim, por exemplo a parte final, já agora [projeta]. O poemário vivo foi a primeira peça que a gente fez em Zoom e basicamente surgiu porque foi cancelado tudo o resto que a gente tinha para o CCB e aquilo foi mesmo uma espécie de uma revolta”, e aquilo era tão simples quanto a Inês, tão simples ou tão “palerma” quanto a Inês e o Gustavo terem que arrumar o sofá para terem aquele bocadinho onde pudessem brincar com sombras e com imagens. Era tão simples quanto isso. Aprendemos montes de coisas acerca do que é que o zoom não permite fazer, mas arranjámos formas de parecer com que isso parecesse credível. E de repente tínhamos nas mãos uma peça com dois performers em dois sítios completamente diferentes e as pessoas verem em zoom. Depois disso houve outras experiências de zoom e até chegamos “Ao céu por cima de cá”, quando foi feito pela primeira vez tinha uma versão no palco. Quando fizemos o “Poemário vivo” nós aprendemos que o Zoom podia ser abordado de uma forma um bocadinho diferente e quando fizemos então, quando houve oportunidade de fazermos um

espetáculo em Setembro do ano passado, em Famalicão, era “O céu por cima de cá” e imaginámos que podia ser um espetáculo que pudesse ser visto pelas pessoas na sala, mas que pudesse ser visto também em Zoom mas de uma forma completamente diferente, não queríamos uma câmara geral porque a gente sabia que a forma que a gente gostava de trabalhar o Zoom tinha a ver com esta possibilidade de inclusão das pessoas e das pessoas participarem e portanto foi basicamente isso. E o que aconteceu agora foi que com essa experiência do *Poemário Vivo*, nós aprendemos que o zoom podia ser abordado de uma forma um bocadinho diferente e quando fizemos então, quando houve oportunidade de fazermos um espetáculo em setembro do ano passado em Famalicão “O céu por cima de cá” imaginámos que pudesse ser um espetáculo que pudesse ser visto pelas pessoas na sala, mas que pudesse ser visto também em Zoom mas de uma forma completamente diferente. Não queríamos uma câmara geral porque a gente sabia que a forma que a gente gostava de trabalhar a o zoom tinha a ver com esta possibilidade de inclusão das pessoas e das pessoas participarem, e portanto foi basicamente isso. E o que aconteceu agora, estava a dizer que viu “O céu por cima de cá” há uma semana atrás, foi isso?

¶ 5 CG Exatamente.

¶ 6 P5 Aquilo que aconteceu foi que, nós pensávamos quase até ao fim, que íamos fazer o mesmo que em Famalicão, o mesmo nunca seria o mesmo espetáculo porque ele tem sempre de ser recomposto não é, mas que do ponto de vista da encenação etc ia ser mais ou menos a mesma coisa, íamos ter público na sala e público em zoom e de repente não era possível ter público na sala, só podia ser zoom. E a gente achou que isso era uma oportunidade para refazermos o Zoom também. Porque o Zoom que estávamos a fazer em Famalicão, tinha de ser uma coisa muito mínima porque não podíamos mostrar às pessoas que estavam na sala pormenores de determinadas coisas. Isto para dizer o quê, que a versão do Zoom que viu, por exemplo, estamos aqui quase no final... uma das coisas que me dá um gozo bastante grande é, eu passei por muitos territórios musicais. Eu tanto cantei no Coro Gulbenkian como cantei e no coro de câmara de Lisboa. Como fiz coisas de música que se podem chamar mais experimental e mais estranha, passei por muitos universos sonoros. Eu gosto muito naquilo que eu faço de habitar esses territórios todos, pode ser que o resultado seja incoerente, para mim não é coerente e reflete a minha vivência pessoal. E portanto é normal que n’”O céu por cima de cá” se passe por coisas que soam a música tonal e que soam a canções, que tenham referências a Bach, mas de repente também se possam apanhar coisas que tenham a ver

com outro universo completamente diferente. É isso que eu tento fazer. Não estou nada preocupado em saber se eu faço parte de uma corrente disto, isso não interessa para nada, interessa-me é ser muito genuíno naquilo que eu faço. E se sinto que aquilo que eu estou a fazer está a pedir uma pequena canção que se calhar é super tonal e só tem dois acordes eu faço isso, se eu achar também que acho muito interessante lidar com este objeto e que o resultado musical possa ser outra coisa diferente, sinto que tenho liberdade para fazer isso porque levo isto assim de uma forma muito... não levo isto muito a sério no sentido em que eu não quero ser ninguém no meio disto tudo, eu quero é apenas fazer aquilo que eu gosto e não tenho nada que provar a ninguém. Algumas coisas são incrivelmente “naíves” se quiser, outras coisas parecem mais sofisticadas, e portanto é isso que eu faço. Eu ia mostrar-lhe aqui uma coisa muito, muito simples. [projeta] Isto para tornar esta conversa um bocadinho mais prática. Aqui, é uma zona onde parece que soa super contemporânea, há uma parte daquilo que eu faço que divirto-me à brava a inventar instrumentos um bocadinho diferentes, se calhar já viu alguns deles e outras coisas e percebe que isso tem outra origem. Isto não é nada de especial, basicamente são umas taças tibetanas e umas campainhas de telefone que estão numa estrutura e que tem um bocado a ver com esta ideia de que o céu... a gente quando começou a brincar com esta ideia de céu, tinha algumas captações como: 1º o céu deve refletir a terra que está por baixo, por isso é que cada vez que fazemos este projeto ele tem de ser diferente, tem de ter a ver com as pessoas que a gente vê, tem a ver com os sons, etc. mas havia certas coisas que nós imaginamos que o céu devia ter. O céu se é fonte de harmonia, as pessoas que vivem no céu estão constantemente à procura de fazer música e de experimentar, e estas experiências fazem parte... se houvesse anjos os anjos não só cantavam aquela música toda certinha que a gente sabe que eles cantam, como se calhar tinham de se dedicar ao ofício de criar novos instrumentos. É tão simples quanto isso. Inventámos aqui uns instrumentos, eles tocam estes instrumentos, isto soa assim desta forma mais ou menos estranha e depois pensamos que coisas tão básicas quanto os sons que a gente ouve que vêm do céu, por exemplo, o som dos trovões são os passos de quem se desloca, tudo isto faz parte da mesma coisa. Por um lado, existe este nível que pode ser assim um bocadinho mais abstrato e mais dissonante, e mais textural e pronto, mas por outro lado quando chega a outras coisas de... eu chamo a isto, a gente chama a isto “corte e den filosófico” ou seja, as coisas que se fazem todos os dias no céu para que a vida prossiga. E uma delas é fabricar nuvens. Se existem nuvens no céu é porque alguém as faz, e por isso a

ideia é muito simples é pôr as pessoas a fazer nuvens. Aquilo que estou a fazer é pegar num início que me ficou na memória, saber aquela ideia dos “ear worms”, aqueles pedacinhos de música que ficam durante muitos dias na cabeça, a determinada altura apanhei um que vinha da “Paixão de S. João de Bach”. É o que ele está a tocar no saxofone. [Projeta] Nós queríamos ter uma guitarra portuguesa, ela não podia ser sempre tocada da mesma forma, tinha de ser tocada por uma pena, portanto tivemos de inventar a guitarra friccionada, e por aí adiante. E depois esta música é uma coisa muito minimal que parece que evolui de uma forma muito devagarinho, mas depois acaba por levar uma montes de referências sonoras de filmes, ouvem-se pedaços de som de filme do Wim Wenders “Asas do desejo”, o António Aleixo nasceu em Loulé, acaba por aparecer algumas quadras do António Aleixo, aparece a avó da Inês a recitar um poema de Goethe, porque Goethe escreveu um livro sobre nuvens e escreveu vários poemas. E depois quando foi necessário por as pessoas a cantar, e a letra é pura e simplesmente enumerar os tipos de nuvens que existem nos céus que é: os *cumulus*, os *nimbus*, os *cirrus* e outras coisas. Basicamente tudo isto é muito simples nesta parte. Tipicamente uma coisa tão simples quanto isto, surgiu assim de uma grande confusão de ideias e quando a gente chegou à altura de restringir isto, restringiu isto e não está partiturado porque não é preciso, eles já decoraram. Aliás, a determinada altura eu devo ter escrito uma partitura para ninguém se esquecer das vozes, mas neste momento já não é necessário. É mais ou menos assim. [risos].

- ¶ 7 CG Tenho outra coisa que gostaria de lhe perguntar que tem a ver com a “pulsão da ludicidade”, que é algo que me fica sempre muito quando leio, vejo, e quando sinto com todos estes sentidos. A multissensorialidade é algo que está muito presente mas gostava de saber de que forma é que vê esta pulsão de ludicidade em tudo o que faz.
- ¶ 8 P5 Eu acho que isso é uma consequência natural de eu dar aulas a turmas grandes e com pessoas que muitas vezes não têm uma relação... eu dou muitas aulas por exemplo a pessoas do ensino básico, da licenciatura em ensino básico, mas trabalhei também muito com comunidades em várias circunstâncias e nos sítios mais diversos, fiz projetos com prisões, projetos com pessoas com necessidades especiais e etc etc. E, é uma coisa que não aprendi na música, porque não existe esse hábito, ou pelo menos eu não passei por aí. Não me lembro nunca de ter feito aquecimentos, nem nada disso, com jogos. Mas no drama, no teatro, isso faz-se o tempo todo. Isso é das coisas que eu aprendi imenso por exemplo em Inglaterra, no curso que fiz lá na pós-graduação de ópera, a ideia do aquecimento, a ideia do

jogo começa logo pela apresentação das pessoas, mas jogos que permitam que as pessoas se expressem não verbalmente, mas fisicamente e etc etc é uma coisa muito comum às pessoas que trabalham drama ou dança. E portanto, eu acho que para mim foi relativamente natural transpor isso depois para montes de contextos onde de facto não é possível ser de outra forma, ou pelo menos para mim é muito difícil ser de outra forma. Se eu tiver um grupo de músicos, de estudantes de música, a pessoa pode entrar na sala e pode imediatamente a fazer música ou a propor qualquer coisa e as pessoas respondem. Mas quando se está a trabalhar com pessoas que não têm essa relação com a música há normalmente um bloqueio muito grande. E a forma de ultrapassar um bloqueio normalmente passa por coisas tão simples como andar à volta da sala, parar, imitar, fazer estátuas, etc e aos poucos e poucos isso tem sido a minha estratégia quando trabalho com esses grupos de pessoas. Aos poucos e poucos sem que as pessoas percebam, começam a introduzir-se pequenas *nuances* sonoras e depois a música acaba por encontrar o seu lugar próprio e vai por aí adiante. Se eu começasse pela música propriamente dita, não ia funcionar, digo isto por experiência porque muita gente tem uma má relação, mas toda a gente tem uma relação normal com andar no espaço, o querer comunicar uns com os outros e etc. A questão lúdica é uma questão que eu acabei por desenvolver por essas duas questões: trabalhar constantemente com pessoas que têm alguma relutância em abordar a música para começar, mas por outro lado porque eu percebi noutros tipos de ambientes onde eu andei que isso é uma porta incrível para desbloquear montes de coisas. Ao ponto de, atualmente, em qualquer aquecimento, há sempre esta componente do jogo, da provocação, da imitação. Às vezes há coisas mais estruturadas mas muitas vezes é pura e simplesmente, esbate-se completamente a barreira, a previsão entre aquilo que é jogo e que é improvisação. Pronto, e depois isso se acontece no processo de criação, é normal que sobreviva quando depois a peça em si já toma formato. É normal que se grande parte do tempo é passado a brincar, ludicidade significa basicamente brincar, a gente é que acha que brincar é uma palavra que a gente não gosta muito de usar, mas é normal que se a gente passa muito tempo a brincar é normal que aquilo que se apresenta tenha algum lado dessa brincadeira. E portanto isso para mim também é uma coisa que é mais ou menos normal e assumida, embora eu também tenha chegado lá de forma muito experiencial e muito intuitiva e não querer, eu nem quero sistematizar muito isso, eu sinto que se eu começasse a pensar demasiado em como é que o jogo é feito etc eu rapidamente ia entrar numas formas que me iam tirar toda a beleza da coisa. Eu estou sempre

à espera quando trabalho com um grupo novo de pessoas, e mesmo com grupos que eu já conheço, eu preparo-me imenso, penso nas coisas todas, eu estou sempre à espera da oportunidade de prevaricar e de fazer diferente daquilo que eu tinha planeado. Isso para mim dá-me um gozo muito grande porque é um desafio mas não é só isso, muitas vezes eu planeio coisas que eu sinto que não fazem sentido na altura, e confio bastante no instinto que eu tenho na altura de perceber que “ok, tu fizeste o teu trabalho de casa mas tu podes estar completamente confiante em não utilizar porque hoje não faz sentido, amanhã pode fazer sentido, aquilo que tu tinhas planeado não faz sentido porque as pessoas estão com uma energia completamente diferente, não previste isso. eu faço um esforço muito grande para me preparar, mas para estar preparado para não utilizar nada dessa preparação.

¶ 9 CG E isso também acontece em espetáculos?

¶ 10 P5 Nos espetáculos, naqueles que estamos a fazer agora não, tendem a ser todos estruturados. Mas houve vários espetáculos onde havia uma dose muito grande de abertura para coisas que pudessem acontecer no momento. Mas temos evoluído para modelos como este d’ “O céu por cima de cá” onde existe a possibilidade de reconfigurar as coisas, mas quando a coisa é feita no ensaio geral, à partida a apresentação vai ser muito parecida com aquilo que seja o ensaio geral. Por agora, porque quanto mais vou conhecendo as pessoas com que vou trabalhando mais vou pensando nas coisas que são de facto de improviso. A única razão que faz, ou uma das razões que faz com que não se vá muito por essa via, é que muitas vezes há questões do ponto de vista técnico (luzes e ângulos das câmaras) que às vezes acabam por “se não forem assim não funcionam” e isso acaba por limitar um bocadinho essa possibilidade. E depois há outra questão que essa eu ainda não consegui perceber muito bem, que é, muitas das coisas que eu vejo ocorrer em ensaios são incríveis, mas eu duvido que se fossem apresentadas ao vivo funcionassem, porque elas são incríveis porque antes disso houve vinte minutos de coisas que não foram incríveis. O timing que o público aceita para determinadas coisas talvez não fosse o mais adequado. Isso tem feito com o que a parte criativa tenha sido sobretudo na parte da preparação e depois a coisa evolua para algo mais ou menos estável. Mas gosto de coisas que ficam mais ou menos em aberto e é possível que no futuro até venha a haver mais coisas em aberto, depende também muito das pessoas com quem estou a trabalhar e do projeto com que se vai trabalhar.

¶ 11 CG Dentro destas possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos, que é uma área que tenho tentado explorar muito ao nível do coro, no âmbito da experimentação, o que

é que tenho sentido mais como barreira, quando falo em experimentação em coro, em geral não se vê muitas coisas feitas e é algo que eu gostaria de abrir portas e fazer mais, porque para mim experimentar é tudo, é desde o ouvir ao cantar, ao movimentar, e não sei se teria alguma coisa que me pudesse falar sobre esta experimentação, estas possibilidades de experimentação em grupos grandes e ligados ao coro.

- ¶ 12 P5 Eu não trabalho com coros nesse sentido. Mas trabalho muito com grupos de pessoas que vocalmente fazem coisas. E gosto muito disso e há várias portas que eu tenho encontrado que são interessantes. A porta do *soundpainting* que é uma porta muitíssimo interessante. A porta do *circle singing*, que é outra porta também muito interessante. E, muito a porta que tem a ver com esta ideia do movimento e eu páro, e canto e faço com a voz a estátua daquela pessoa e etc isso é uma coisa que não tenho visto muito a ser feito mas que eu acho, na minha prática, que tem sido interessante. Tenho feito algumas coisas muito divertidas, por exemplo, no semestre passado, por causa da pandemia, eu quis fazer umas coisas na garagem aqui na universidade [de Aveiro], e a garagem tem uma reverberação muito diferente, muito fora, e isso fez com que eu a determinada altura imaginasse algumas coisas e revisitasse alguns territórios e fui ter ao estímulo do Stockhausen por exemplo, trabalhei com os alunos, expliquei umas pequenas ideias e depois fizemos uma coisa semi-improvisada que foi espetacular, correu muitíssimo bem. E estou constantemente a lembrar-me a mim próprio, de pessoas que fizeram coisas muito diferentes do ponto de vista dos coros. Por exemplo, eu só conhecia o Murray Schafer dos livros e da paisagem sonora, mas ele também tem peças para coros absolutamente incríveis, e depois há montes de gente que faz coisas completamente lunáticas, que eu acho que são para o meu gosto um bocadinho mais para lá, mas há um tipo que se chama Phil Minton que tem um projeto que se chama “Feral choir” e que é muito baseado na improvisação e em coisas que são muito viscerais, e muito improvisadas mas que eu não faço mas que para mim é uma fonte de inspiração que me liberta bastante e que me deixa confortável para eu fazer alguma coisa quando tenho de lidar com um grupo grande de pessoas. São essas ideias assim um pouco por alto. Mas é um campo incrível e há pouca gente a fazer isso ao nível dos coros. Há pouco oferta eu diria, e acho que já há coisas consistentemente interessantes nessas vias que eu disse e são um pouco díspares. E é muito engraçado, as pessoas que fazem *circle singing*, fazem *circle singing*, e as pessoas que fazem *sound painting*, fazem *sound painting* e eu não percebo porque é que as pessoas não fazem a gama toda não é?

- ¶ 13 CG Está tudo arrumado em gavetas não é?
- ¶ 14 P5 Completamente arrumado em gavetas. As pessoas decidiram que *sound painting* são coisas texturais e *circle singing* é outra coisa que tem a ver com *loops* e etc. e acho que falta um bocadinho essa capacidade de fazer a síntese, fazer uma música quase universal que vá de um lado ao outro. Mas acho que isso depende muito de pessoas como a Carolina, que sejam capazes de perceber as várias coisas, e ligar as várias coisas.
- ¶ 15 CG [risos] Espero que sim. Então agora tenho um pequeno desafio. Se a imaginação fosse um verbo, que verbo seria?
- ¶ 16 P5 Ai Jesus... Se a imaginação fosse um verbo? Eu não sei se percebi a sua pergunta, porque há o verbo imaginar. Onde é que quer chegar com isso?
- ¶ 17 CG Se a imaginação pudesse ser definida por um verbo que não fosse o verbo imaginar.
- ¶ 18 P5 É engraçado, porque é assim, a pergunta é muito mais profunda do que esta minha primeira reação. Eu acho que a maior parte das pessoas associam imaginação a imaginar, ou seja, a produzir imagens, o que sugere a ideia de que há uma produção dentro da nossa cabeça de algo que depois a pessoa tem de a pôr em prática. E eu acho que não tem nada a ver com isso. eu acho que a imaginação, o verbo da imaginação é descobrir, e não o de saber antecipadamente. Eu nunca imagino nada. Zero. Zero imaginação. No sentido da previsão da eliminação. Eu só descobri, assim tipo muito recentemente que eu sonho, e que tenho sonhos. Eu acordo recorrentemente a meio da noite, e só me apercebi agora, que ocorre porque estou no meio de sonhos, mas eu não me consigo lembrar dos sonhos. Mas há muitas pessoas que têm um sonho, que têm uma espécie de uma visão, e depois no dia seguinte implementam essa visão. Nesse sentido, eu percebo que *imaginação* faça sentido. A pessoa tem uma imagem e depois quando está com um conjunto de pessoas, mostra essa imagem. Comigo não funciona muito assim, às vezes funciona assim. Mas por sistema, é muito mais descobrir, naquele sentido em que os miúdos estão assim a brincar completamente absortos a brincar com uma coisa em cima da mesa, e de repente percebem que este objeto aparentemente era destinado a uma determinada função, basta que eu meta desta outra forma para que ele se porte de outra maneira. Eu para mim, aquilo que eu acho que a coisa é, é muito mais isso. de certa forma é como os legos. A gente sabe que consegue fazer um camião ou um castelo, porque vai metendo as peças e por tentativa e erro depois a coisa revela-se mas isso é a minha forma de pensar. Eu admito que haja pessoas que têm



tudo na cabeça e que imaginem. Eu acho que imagino com os dedos. Neste sentido de descobrir, acho que é mais isso.

- ¶ 19 CG Então e se essa imaginação, e pensamos então nesta imaginação da descoberta, como algo que abrange todos os nossos sentidos, fosse uma obra musical.
- ¶ 20 P5 Você só me faz perguntas difíceis [risos]. Está a falar do repertório? Das coisas que eu ouvi e assim?
- ¶ 21 CG Sim, ou uma obra sua. Se essa descoberta, pudesse ser representada numa música, que música seria essa.
- ¶ 22 P5 Eu não sei se percebo a sua pergunta. Porque eu não sei se me está a pedir para eu mencionar uma obra que seja assim um exemplo incrível de imaginação, ou se está a pedir que eu imagine uma obra musical que seja imaginativa. Não percebo a pergunta, mas estou embaraçado por não conseguir dar uma resposta nem a uma nem a outra [risos].
- ¶ 23 CG [risos] Seria apenas uma referência de uma música, sem pensar muito, porque a imaginação neste campo da descoberta é algo belo.
- ¶ 24 P5 O problema é esse, se me pergunta uma referência musical, eu rapidamente vou mencionar coisas que me emocionam profundamente e que provavelmente não têm nada a ver com imaginação neste sentido que eu estou a falar, que são um resultado de um *crafting*, de uma minúcia de processos que não tem nada a ver com esta rebaldaria que eu lhe estou a falar. Se eu pensar em música que eu gosto e das coisas que me marcam profundamente, eu vou ter a Bach, vou ter a... e há coisas que para mim são assim coisas que eu associo imenso a momentos da minha vida, e é muito difícil eu dizer que parece que isso são coisas da imaginação. Isso são coisas se calhar do trabalho, e da técnica. Eu não sei, porque eu nunca conheci essas pessoas cuja música eu adore. E se calhar as pessoas que fizeram música mais imaginativa, neste sentido de fazerem música mais à frente e etc não são as pessoas que do ponto de vista daquilo que me faz sentir, são aquelas que me afetam mais profundamente. Tenho alguma dificuldade em fazer esta síntese entre esta apologia da imaginação e da liberdade, e depois do meu gosto musical até bastante conservador, embora eu procure sempre ouvir e estar desperto para outras coisas. Mas não me vou comprometer consigo em dar uma resposta.
- ¶ 25 CG Então vou mudar a pergunta. Uma obra musical ou uma peça que seja uma referência para o Paulo, ainda que não tenha nada que ver com imaginação.

¶ 26 P5 Ok, posso lhe contar uma pequena história. Uma coisa que eu acho que é de um profundo *crafting*, técnica etc e de exercício de imaginação que é sempre esta capacidade de voltar à mesma ideia e de a tornar diferente. Mas isto também tem muito a ver com o facto de à bocado me ter dito que viu o Alibabach. Eu sempre fui um grande fã das variações Goldberg. E acho que é notável, acho que é um prodígio da imaginação, como é que alguém consegue não esgotar o tema, consegue fazer aquilo tudo e ter esse prodígio de ser sempre diferente, sempre igual. E depois, *on the top of that*, comecei por conhecer as variações Goldberg tocadas pelo Glenn Gould, mas passado uns anos conheci as variações Goldberg do Uri Cane. Não sei se conhece, é um músico que tocou na Gulbenkian, é um músico de jazz mas tem um conhecimento profundo pela música clássica. E o que ele fez foi notável do ponto de vista da imaginação porque conseguiu transformar uma coisa que parecia, e é perfeita, e dar-lhe uma outra roupagem, uma outra leitura. Eu sou um fã enorme das variações Goldberg na versão original porque são um prodígio da imaginação, a pessoa ser capaz de voltar e ter só aquela sequência de acordes e de conseguir estar sempre a dizer algo diferente com a mesma coisa, acho incrível, e depois também acho incrível que alguém tenha sido capaz de fazer aquilo que o Uri Cane fez que é de tornar aquilo, de lhe dar outra roupagem, de a vestir com outras referências atuais e de outro tipo de músicas, acho que isso é mérito do Uri Cane, e também é mérito do Bach, e acho que aquilo que ele fez estava perfeitamente incrível.

¶ 27 CG E um poema que goste?

¶ 28 P5 [risos] Mais uma vez é muito complicado porque eu não me consigo distanciar daquilo que são os eventos pessoais, ou seja, o poema que eu lhe vou dizer não faz sentido absolutamente nenhum, mas é o poema as cristalizações do Eugénio de Andrade, mas apenas porque foi um poema que eu a determinada altura me serviu para fazer uma peça para Coro, que se chama Cristalizações, e a razão pela qual eu me dediquei a esse poema, foi porque eu sempre achei aquilo belíssimo e nunca consegui perceber. E portanto eu fiquei completamente cismado e tentei tudo por tudo, e entrei ali numa viagem, parti o poema em frases, e de as recombinar, os vocábulos e criei tudo uma outra coisa. É uma resposta que é profundamente enviesada por essa experiência de um conhecimento grande e de uma proximidade grande. E eu espero ter lido mais uns quantos poemas, eu li de certeza, mas não me consigo comprometer consigo assim de uma forma tão evidente.

¶ 29 CG Muito obrigada, gostei muito e agradeço-lhe imenso esta possibilidade.

¶ 30 P5 É um gosto muito grande Carolina

Entrevista 6

**Data:** 20/04/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

¶ 1 CG A primeira coisa que queria perguntar era se poderias falar um pouco do teu percurso académico e profissional. O que mais te marcou para fazeres o que fazes hoje.

¶ 2 P6 Isto é uma coisa que já remonta muito atrás, porque eu comecei a dançar com nove anos no colégio, e depois por opção própria e por indicação da professora de Ballet, percebeu-se que para fazer disto uma coisa a sério, tinha que ia para o ensino vocacional. E isto estávamos em 79/80, por aí.

Portanto, o percurso profissional... não havia grandes saídas. Eu vivia na Amadora e a única hipótese era ingressar ou no Conservatório ou numa das escolas que existiam, seja na Companhia Nacional de Bailado, seja no Ballet Gulbenkian. Eu não fiz o Conservatório, ou seja, eu entrei para a escola da Companhia Nacional de Bailado com onze anos. Depois então passei para o Ballet Gulbenkian e fiz a Escola Superior de Dança que, um bocadinho nesta coisa de ser sempre mais o meu lado de criador do que o meu lado de intérprete. Ou seja, eu gosto e gostei sempre de ser bailarino, mas tinha muito mais esta coisa de querer fazer as minhas coisas, de querer procurar a minha linguagem.

Depois o resto não foi planeado. Não fiz uma escolha para trabalhar no ensino, ou seja, a minha ideia inicial era na altura ser bailarino, depois achei que queria ser coreógrafo, queria ter uma companhia de dança, e a verdade é que concluí a licenciatura porque quando eu fiz o curso inicialmente era só um bacharelato, (como na escola superior de dança e na escola superior de teatro), e depois então criaram a licenciatura, e eu fiz a licenciatura em 2000/2001, na Escola Superior de Dança que já nem era no Conservatório.

No ano seguinte entrei para o Conservatório, primeiro para substituir uma professora de Yoga que dava umas aulas aos cantores e a alguns professores, e a Direção da altura que era o Professor Wagner Diniz convidou-me para iniciar um projeto que iria iniciar no ano seguinte, em 2002, do Atelier Musical. Não se sabia exatamente o que é que ele ia ser, os programas não estavam definidos – nada, a única coisa que se sabia era que o Conservatório, a Escola de Música, pretendia que os alunos chegassem ao primeiro grau, aos dez anos, já com alguma bagagem. Porque a verdade é que eles chegavam e não era muito justo, digamos assim,

porque alguns meninos já tinham tido umas aulas porque os pais tinham optado pelo Ensino Privado, ou por um professor em casa, ou porque eram filhos de músicos. Digamos que isto por um lado democratizou imenso esta entrada no Conservatório, porque qualquer criança podia, (e pode), a partir dos seis anos estudar um instrumento. Por outro lado, fez com que os miúdos chegassem com um nível mais igual, mais homogéneo e portanto, passámos a ter aquilo que nós precisamos na verdade que é ter muitas crianças na base, (porque isto é como uma pirâmide, não chegam todos lá acima e ainda bem porque não vão ser todos músicos, o país não tem saída para tanto músico), e agora ao fim de vinte anos tem dado os seus frutos, e ao fim de vinte anos está mais do que comprovado.

Foi de facto uma coisa que foi crescendo. Neste momento, de todos os professores, só eu é que estou desde o início. Os programas não existiam. Apesar de eu vir da área da dança porque para já eu não vejo grandes separações nas Artes num nível muito inicial. A música, a dança, o canto, vem tudo do corpo, o ponto de partida é sempre o mesmo, mas depois isto foi tudo assim um bocadinho... (claro, hoje em dia temos programas) mas isto foi tudo um bocadinho ir percebendo uns com os outros. É um projeto que eu saiba, continua a não existir nas outras escolas, continua a não existir nos outros conservatórios, mesmo nos oficiais portanto isto é uma coisa um bocadinho própria, aqui do Conservatório Nacional. Não quer dizer que eu não tenha já espalhado um bocadinho o meu trabalho por outros sítios. Mas assim em termos oficiais do ensino público é o Conservatório que tem este atelier musical que é composto pelo coro, pela expressão dramática, e a partir do terceiro ano de iniciação pela orquestra, (se for um instrumento de orquestra ou pelo tutti se for um instrumento de tutti), além do instrumento e da iniciação musical, que era aquilo que nós tínhamos já como garantido que iria ser uma necessidade.

Já se sabia que uma das coisas que se poderia trabalhar na expressão dramática era a postura, a concentração, a confiança, a criatividade, o grupo, porque isto (sempre, mas nestas fases principalmente o coro, a orquestra, o grupo) eram colegas que normalmente não eram colegas em mais lado nenhum, não havia o grupo a não ser nestas áreas. E depois então com o tempo, agora entretanto já temos o ensino integrado, foi-se estendendo ao ensino integrado.

O ensino integrado no Conservatório começou ao contrário. Primeiro o secundário, depois o terceiro ciclo, depois o segundo ciclo. Portanto agora, (e ainda só temos o segundo ciclo, o primeiro ciclo não), e portanto, a expressão dramática, eu por acaso tenho, não é um orgulho individual, mas tenho algum a orgulho nisso porque não é uma disciplina secundária. Ou seja,

não só faz parte do ensino vocacional e à qual os miúdos têm de dar a mesma importância que as outras, como de facto não só o trabalho da expressão dramática é valorizado como começou a ser chamado para outras coisas. Ou seja não só para alunos até crescidos, porque um professor tem um aluno com uma postura assim ou assado, ou porque o aluno tem um excesso [risos] (agora ia dizer um excesso de falta de confiança), uma falta de confiança bem grande que se pode trabalhar na expressão dramática. Ou seja, nós vamos depois buscando um bocadinho aqui à dança e ao teatro, principalmente na sua vertente mais lúdica e criativa, as ferramentas que os miúdos irão precisar para serem artistas. Para serem artistas completos: que cantam, que tocam, que estão em palco, que não têm medo de estar em palco, pelo contrário, até gostam de estar em palco.

Depois o que é que se faz, depende um bocadinho do projeto de cada ano, mas quer dizer eu faço sempre... há coisas que mesmo antes de definirmos qual é o projeto do ano, há coisas que já fazem parte do programa, como por exemplo, trabalhar a questão da apresentação do instrumento, que é uma coisa muito engraçada que eu faço no 5º ano, em que eles têm que me apresentar a mim e ao grupo, à turma, apresentar o seu instrumento. Isto não tem nada a ver nem com tocar, que é aquilo que eles fazem nas aulas de instrumento, nem com uma descrição do instrumento, porque para isso eu vou à *wikipedia*, ou qualquer um vai à *wikipedia* ler qualquer coisa sobre o instrumento. Tem muito mais a ver com a relação emocional que o aluno tem com o seu instrumento. Trabalhando numa escola no ensino vocacional, trabalho e fomento muito isso nos miúdos. Uma das coisas mais importantes é que eles estejam completamente apaixonados por aquilo que estão a fazer, e depois ir um bocadinho mais longe. Trabalhar com eles as questões da coragem, quando já não estamos a falar do medo e da concentração e da confiança, já começamos a falar da coragem e da criatividade. Então eles já começam a pensar “como é que eu posso fazer isto surpreendendo o grupo, sendo criativo”. Por isso, digamos que é um trabalho um bocadinho abstrato no sentido em que não há um programa a cumprir todos os anos igual, depende muito das turmas.

As turmas também são sempre heterogéneas, são sempre novas, são sempre condições novas. Depois há alturas em que, pelo menos no conservatório, tivemos guerras, manifestações, edifício a precisar de obras, agora vem uma pandemia e temos de nos reinventar todos outra vez... Por isso eu acho que a expressão dramática tem servido muito como um sítio onde nós casamos tudo, onde se consegue perceber que isto faz tudo parte de um todo. Não esquecer nunca, e isso é bom, às vezes por exemplo quando temos professores

novos também lhes dar um bocadinho essa orientação, não esquecer nunca que nós estamos numa escola de música. Para os nossos alunos, não há nem deve haver nada mais importante que a música, e eles têm que se dedicar. Às vezes dizem, (a mim não, que eu não peço trabalhos de casa), mas dizerem aos professores “eu não fiz o trabalho de casa porque estive a estudar” e o professor, nos primeiros anos achar um bocadinho estranho, e depois percebermos que o aluno quando diz que esteve a estudar está a falar do seu instrumento, não está a falar de mais nada, para eles é o principal e é assim que tem de ser.

¶ 3 CG E de todos os espetáculos e desse caminho de tantos anos, quais são as criações que guardas com mais carinho?

¶ 4 P6 Há uma que é incontornável, que nós já fizemos duas vezes. Fizemos em 2008/2009, depois fizemos em 2014/2015 e eu acho que ainda vamos lá voltar, que é o *Brundibár*. O *Brundibár* é uma peça que foi escrita num campo de concentração, durante a segunda guerra mundial. Aliás, vamos ser rigorosos, ela foi escrita antes do compositor ser levado para o campo de concentração, foi apresentada uma vez só, e ele depois foi... Era judeu, foi fechado num campo de concentração, e reescreveu a peça de memória para os instrumentos que ele tinha em *Theresienstadt* na República Checa. Digamos que tem assim uma composição de instrumentos um bocadinho insólita, com guitarra, piano, trompete, parece um bocadinho estranho mas era o que o senhor tinha. Depois essa peça foi usada um bocadinho como arma de arremesso porque houve uma delegação da Cruz Vermelha que quis ir visitar o campo de concentração e o regime de nazi permitiu que eles fizessem esta apresentação desta peça, que ainda por cima conta a história de duas crianças que um homem mau com bigode como o Hitler tal tal tal... E isto foi tudo uma operação de marketing, que foi montado um campo de concentração bonito, que as pessoas, não sei exatamente quem, mas da Cruz Vermelha Internacional, fossem ver o campo de concentração. Mas isso depois foi uma grande desgraça, porque no dia a seguir à visita o compositor foi morto para as câmaras de gás, o protagonista também.

Cada vez que fazemos isto [o *Brundibár*], fazemos esta contextualização toda com os miúdos e inclusivamente nas apresentações mostramos um pequeno documentário sobre este espetáculo. Fizemos isto em dois anos letivos diferentes. Já fizemos na Assembleia da República para comemorar o fim do holocausto, os 70 anos. Fizemos na temporada do Teatro São Carlos, o que também não deixa de ser interessante, porque em 170 anos de conservatório foi a primeira vez que tivemos uma peça do conservatório na temporada de

ópera do São Carlos. Apesar de ser uma coisa para crianças e com crianças. Foi tocado por parte da orquestra sinfónica e é uma peça que marca muito. Mas temos outras. Fizemos por exemplo um espetáculo só com músicas cantadas por um cantor que nós escolhemos, que foi o Vitorino, e que ele cantou com os miúdos, (e por acaso a filha dele era nossa aluna nesse momento) e por isso também foi interessante haver essa ligação de um cantor profissional com crianças e com a orquestra. Fizemos um outro sobre Lisboa, por exemplo, também no Teatro São Carlos em que convidámos outra vez o Vitorino, o Nuno Guerreiro, a Beatriz Nunes, a marcha do Bairro Alto, porque o Conservatório, (agora não está), mas o Conservatório é uma peça fundamental do Bairro Alto, o maior órgão vivo do Bairro Alto. O resto são restaurantes e bares, e agora pelos vistos, até fechados. Nós somos o coração do Bairro Alto. E portanto, já de há uns anos a esta parte quando eu fiz a temporada de concertos do conservatório, fizemos uma parceria com a Igreja, para o Padre chamar as pessoas aos concertos. Fizemos concertos de manhã para a população do Bairro Alto. Tivemos pessoas a entrar no conservatório a dizer “eu vivo aqui há 70 anos e nunca tinha entrado no conservatório, ouvia a música, vejo os miúdos a passar mas nunca tinha entrado”. O conservatório tem-se democratizado imenso. Continua a ser uma coisa elitista no sentido em que nem toda a gente quer que os seus filhos estudem música, mas não elitista socialmente, que é aquilo que ele era. O conservatório era uma coisa para a realeza, era o real conservatório, e agora é uma escola pública onde qualquer pessoa pode tentar entrar. Obviamente não cabem todos, mas o critério de seleção não é nenhum outro a não ser o musical.

Espectáculos, espetáculos... depois às vezes há peças que outras pessoas criam. Fizemos uma vez uma peça chamada *Tutti Fan Frutti*, que era uma Ópera que mostrava o interior de um programa de televisão. Quer dizer, também não é muito fácil, o repertório, encontrar repertório para estas idades e para estas orquestras que tocam o que tocam e que cantam o que cantam, não é fácil. Às vezes eu sugiro qualquer coisa, mas depois os professores da parte musical dizem “não, eles só cantam daqui até aqui” ou “não, eles só tocam daqui até ali”. Eu sou dos poucos não músicos daquela escola, quer dizer, também já sou um bocadinho músico [risos], vamos criando juntos. Mas não é muito fácil encontrar as peças, porque ou vamos aquela temática dos animais e das flores que se pode fazer numa iniciação (crianças de 6, 7 anos) depois um bocadinho mais para a frente já começa a ser mais difícil. Para escola

pública que não pode encomendar peças, e pagar aquilo que os compositores devem receber por elas, nós lá nos vamos orientando.

¶ 5 CG Como é que tu fazes esta ligação entre todas estas vertentes e consegues depois torná-las nestas criações?

¶ 6 P6 Eu acho que é... gosto dessa pergunta [risos]. Eu acho que é por uma questão de perceber por um lado o que é que mais importante ver naquele determinado momento, e por outro lado perceber que nada é mais importante do que nada. Ou seja nós somos, eu costumo dizer aos alunos que um espetáculo nosso é como um comboio, e os parafusos são todos importantes, a máquina também é importante, a caldeira nos comboios a vapor [risos], esta caldeira também é importante, mas as rodas também são, e os bancos também. E portanto perceber que eu tanto posso, por exemplo, eu quando estou num ensaio de um teatro, eu tanto posso parar um ensaio porque um instrumento precisa de ser corrigido, como uma luz, como uma coreografia, como uma nota que o coro está a cantar. Portanto, é esta coisa de perceber que por um lado nós marcamos. Nós somos um projeto diferente porque temos coisas para crianças, tocadas por crianças e cantadas por crianças. Aqui ou ali, um artista convidado. Mas com um nível de exigência grande, porque como eu estou sempre a dizer aos alunos, nós somos a melhor escola de música do mundo, pelo menos do nosso mundo. Não quer dizer que não haja outros mundos. Mas no nosso mundo, nós somos a melhor e temos de trabalhar com isso. E sempre perceber que aquilo que nós fazemos é aquilo que nós somos. Nós somos o coro dos descalços, (quase sempre no concerto de Natal normalmente não estamos descalços porque vamos para uma Igreja ou para um sítio qualquer onde está frio). Nós somos o coro descalço. Nós somos o coro que canta de cor e que dança ou mexe-se enquanto canta.

Eu trabalhei muito em miúdo, fiz a escola da companhia nacional de bailado e nós dali tínhamos porta aberta para as óperas do São Carlos, para trabalhar, para fazer espetáculos, porque precisavam de crianças nas óperas, no Quebra-nozes, no *Falstaff*, nas óperas todas, eu fiz como miúdo muitas óperas. Por isso o que eu gosto mesmo é da ópera, ou seja, eu gosto que o coro seja uma personagem, como o coro do teatro grego, que canta, que se mexe, que dança, que cai para o chão, que se ri. No atelier musical nunca vês uma criança de partitura na mão, o que se calhar permitiria cantar coisas muito mais elaboradas, mas por outro lado isso não seria o nosso coro, isso seria um coro (sem dizer mal de coro nenhum) seria mais um coro sem movimento. Nós queremos que este coro tenha movimento, porque



lá está mais uma vez, não só vem tudo do corpo, como uma coisa traz-nos a outra. A partir do momento que eles sabem a coreografia eles sabem a letra do que estão a cantar, porque elas estão coladas. E isto atenção, porque eu estou a falar só do coro, depois há o trabalho da orquestra que necessariamente está mais parada, estão sentados, está normalmente a tocar, mas que muitas vezes estão à vista. Já fizemos concertos em que a orquestra está no fundo do palco, ou já fizemos espetáculos por exemplo no teatro Camões que a meio do concerto o fosso sobe e há uma peça de orquestra com o fosso cá em cima para toda a gente poder desfrutar da orquestra. Porque eu também tenho muito essa coisa que isso vem da minha curiosidade de miúdo, que eu também queria ver a orquestra, ou seja, não queria ir a uma ópera ao São Carlos e que eles estivessem lá enfiados num buraco e que eu nunca os via, eu também os quero ver. E portanto eu acho que é normal, que o público, e o nosso público não é todo, mas em grande parte é a família, a família da comunidade, também quer ver, as pessoas querem ver, querem ver os miúdos, querem ver a orquestra, querem ver o maestro.

Há curiosidades, nós este ano estamos a fazer o Carnaval dos Animais versão coral, que é uma coisa que acho que nunca foi feito nem gravado cá em Portugal, pelo menos que eu saiba. Nem existe grande coisa de gravação. E de repente a maneira como eu “conquisto os miúdos” para este espetáculo (e agora já todos dizem que o Carnaval dos Animais é a sua música preferida), é contando-lhes as curiosidades. Porque o que estes miúdos têm de perceber é porque é que o compositor fez isto, porque é que ele quis proibir a música, porque que é que esta música é uma homenagem à outra, e de repente, as coisas tornam-se nossas, e os miúdos depois, é como no teatro, é como na dança, depois o espetáculo torna-se “meu” e depois eu defendo-o porque é “meu”. E portanto, acaba por ser, “mais fácil”, porque isto não é a questão de ser fácil, mas é mais simples. Depois tudo é um todo, não há nada que seja mais importante, nem há nada que seja esquecido.

¶ 7 CG E como é que é transformar o som em movimento?

¶ 8 P6 Não me tinhas dito que me ias fazer perguntas difíceis [risos]. Eu acho que às vezes tens que procurar o que faz sentido. Ou seja, eu nunca procuro numa canção fazer uma gestualidade tipo língua gestual. Isso não me interessa minimamente. Se precisar de pôr língua gestual porque há público surdo então contratamos alguém para fazer isso. O que eu gosto mesmo é de... havia uma coisa, isto parece que não tem nada a ver, eu fiz artes visuais também, a minha mãe é arquiteta, o meu avô era poeta, ou seja, eu não vejo mesmo aqui

separação entre nada. E eu li aqui há tempos uma coisa sobre o que disse supostamente o Miguel Ângelo, o escultor, como é que ele tinha feito a *Pietà*, aquela peça, e que ele terá dito, (e eu não sei se foi ele que disse ou não mas eu gosto da frase), que a *Pietà* já estava dentro do bloco de mármore, e ele o que fez foi tirar a pedra que estava a mais. E de repente, eu gosto dessa ideia para uma coreografia que é: aquele movimento já existia só faltava fazê-lo, só faltava pô-lo lá, e por isso é que eu digo que o movimento depois traz-nos a letra, porque não consegues dissociar porque... um exemplo, eles estão a fazer agora os vampiros do Zeca, por causa de um projeto que fizemos o ano passado, e eles de repente começam a dar um passo em frente e “eles comem tudo, eles comem tudo, eles comem tudo e não deixam pá-pá [percutindo com palmas simulando os passos], e não deixam nada” e de repente parece que os pés estão a dizer a mesma coisa que a boca. E isso, é deixar a música falar, e eu tenho essa experiência. Por exemplo, também das óperas que fazia no São Carlos, fiz uma coisa do Lopes-Graça, à primeira não nos soava bem (porque nós achamos sempre que só gostamos do “Parabéns a você” porque é o que já conhecemos, mas depois a música começa a falar connosco. Quando encenei por exemplo, (mas isso não foi para a escola apesar de ter sido apresentado na escola), quando eu encenei o Babar e eu comecei a música do Poulenc, eu comecei a perceber “olha, aqui é o carro, olha aqui são eles a fazer ginástica”, percebes? Isto é subjetivo obviamente, outra pessoa ao meu lado pode ver outra coisa qualquer, mas, eu acho que, a música pede o movimento, mais do que transformá-lo em movimento, e portanto ele sai. E depois, e isso é uma coisa que faço no conservatório e que faço cá fora também que é, fazer coisas simples. Não quer dizer que sejam fáceis. Quer dizer que são simples, quer dizer que qualquer criança consegue fazer. Não precisa de grandes acrobacias. Eu quando peço aos meus alunos para dançar, não é a questão técnica que me interessa. A questão técnica seria se eles estivessem na escola de dança, “estica o pé, encolhe a barriga”, aqui é muito mais a questão da expressão: “diz-me”, “dá-me”.

Estamos a trabalhar com eles, como eu disse há pouco, uma coisa sobre o 25 de Abril que vamos apresentar na sexta-feira [23.04.2021] e quer dizer, quando eles percebem a importância do que foi o 25 de Abril para nós, para eles não foi nada e para mim quase também não foi porque tinha 3 anos, mas para o país foi e que eles são agora os porta-vozes, portanto “elah, isto não é brincadeira nenhuma, é uma coisa muito importante”. As coisas fluem, e depois como estamos a trabalhar por um lado muito criativo, eu tenho de ter sempre com os miúdos o lado jogo, o lado brincadeira a funcionar. Ou seja, eu não o faço mas imagino

que se se é muito exigente, (quer dizer, não sei como professor mas sei como aluno, porque eu fiz escola de dança), se é muito exigente e ralha ralha ralha e a seguir pede “agora vai, dança, diverte-te” é difícil. Como eu costumo dizer é ralhar por um lado e piscar o olho por outro. Perceber sempre que “ok, isto é muito importante porque é o melhor para nós”, mas quer dizer - calma, que não é o fim do mundo. Não podemos deixar que seja sempre o fim do mundo, para isso, existem outras coisas.

- ¶ 9 CG Foi muito interessante o que estavas a dizer sobre a ludicidade, no fundo é essa pulsão do “brincar” com eles, esse jogo como ludicidade.
- ¶ 10 P6 Eu faço aqui bem esta diferença entre uma coisa e outra, até porque o faço com eles. Ou seja, logo na primeira aula, seis anos de idade, segunda aula, “Quem é que sabe qual é a diferença entre jogar e brincar? O que é o futebol, o que é o jogo da apanhada”, de repente há um que diz “ah, espera, regras”, “Boa!”, e claro, com essa idade não se apercebem, percebem só que cumprindo as regras o jogo é mais giro de se fazer, e depois mais tarde, quando chegam ao quinto, sexto ano, dizem (ainda no outro dia alguém me disse) “Professor, já percebi, as regras dão-nos muita liberdade”, pois claro, porque depois dentro das regras, tu até podes ser muito mais criativo, do que se te derem uma folha de papel para a mão e disserem “faz aqui um desenho”, e a pessoa não sabe o que é que há-de fazer. Se disseres: “Desenha aí aquilo que esta música te lembra em cores não sei quê”. A pessoa de repente sabendo quais são as possibilidades, é quase como um GPS, quais as possibilidades para onde é que pode ir, a pessoa vai, vai em liberdade. E por isso é que eu digo sempre jogo, em vez de brincadeira.
- ¶ 11 CG Dentro desse jogo, dessa quase “urgência” de jogar, tu utilizas muito esse tipo de processos quando estás a preparar, e a fazer algum tipo de experimentação e criação artística?
- ¶ 12 P6 Eu não consigo dar duas aulas iguais. Eu tenho, imagina, por exemplo agora por causa da pandemia nós tivemos que dividir algumas turmas ao meio. Vem uma metade primeiro e outra metade a seguir. Eu mesmo que tenha alguma coisa pensada para aquele dia, (e tenho sempre), porque temos uma apresentação ou porque temos que ensaiar esta música ou aquela, a aula vai ganhar um caminho, sozinha, e com um grupo vai ser assim e com outro grupo vai ser assado. E eu ainda tenho o contraponto de trabalhar no ensino não vocacional pois dou aulas na Voz do Operário também, e no outro dia um aluno contou: “A outra turma fez não sei o quê, como é que tu sabes o que é que vais fazer, hoje?”, “São vocês

que me dizem, são vocês que me dizem até onde é que eu posso ir”. Posso saber como é que a aula vai começar, “ok, vou pôr uma música, vamos fazer o jogo da estátua, ou vamos espreguiçar-nos, ou vamos fazer o jogo do espelho, etc” e o outro a seguir já não é necessariamente aquilo que eu tinha planeado. Até pode ser melhor, até espero que seja melhor, mas já foi aquele exercício que levou ao outro. Isto no trabalho presencial, claro que depois o on-line já não é bem assim, porque no on-line, tivemos de o fazer, como toda a gente, e há um fosso enorme entre as crianças e os jovens adolescentes. As crianças fazem tudo o que a gente lhes pedir em frente a um computador, e mostram o gato, e mostram o quarto, e mostram os chinelos e mostram a mãe, e os outros mais crescidos já temos que puxar um bocado por eles, é um bocadinho complicado. Mas sempre lúdico.

¶ 13 CG O que é para ti a imaginação?

¶ 14 P6 A imaginação é um mundo, é o que nós quisermos. E isto é uma coisa que se desenvolve, que se trabalha. Eu lembro-me, por exemplo, eu começo, imagina, pequeninos. Eu trago um objeto, que às vezes é uma bolinha, branca. E eu vou dizer “agora isto não é uma bola branca, isto agora é...” e não digo, uso, e passo assim na cabeça, “ah, é um pente”. Então e para ti é o quê? E passo, e não dizes, faz, faz, faz. Os miúdos depois também uns são mais assim, outros mais assado. Já me aconteceu “isto é uma bola branca”, “então mas e se não fosse?”, “ah, mas é”. Então é talvez um miúdo mais ligado às questões científicas, matemáticas, mais concretas.

A imaginação é o nosso mundo interior, onde nós podemos ir fazer tudo. Imagina [risos], o primeiro sítio onde eu dei aulas, ainda nem sequer tinha acabado a Escola Superior de Dança, estava no primeiro ou no segundo ano, foi numa Associação na Damaia, com pouquíssimos meios, tínhamos o chão e a parede e já está. Uma das coisas que fiz foi, inventei um armário invisível num canto, onde os miúdos podiam ir buscar qualquer coisa que precisassem. Pronto. Menos dinheiro. Porque havia uns que queriam ir buscar dinheiro: “Para que é que tu queres ir buscar dinheiro se já lá tens tudo aquilo que tu queres, o dinheiro não serve para nada”. E então eles iam buscar chapéus, iam buscar carros, iam buscar aviões, iam buscar vestidos, iam buscar o que precisassem. E portanto, numa determinada idade, na idade do faz-de-conta, para os miúdos qualquer coisa serve, no sentido que eles acreditam, qualquer coisa serve do que se lhes dá, eles acreditam em tudo. Porque há um facto engraçado, que eu acho que nesse aspeto o teatro tem muito mais do que a dança ou a música que é, eu acredito, eu não estou à procura se é verdade ou não. Eu vou ao teatro e eu

acredito. Se me disseres que aquilo é um dragão, eu acredito que há dragões. Se me disseres que a princesa foi raptada e o cabelo cresceu até cá abaixo ao chão em pouco tempo, eu acredito. E depois os miúdos, isto já explicando a quem faz, vão perceber que “ok, o teatro é a arte da mentira, mas que só funciona se eu acreditar que é verdade”. E eu por exemplo faço uma brincadeira com os miúdos que é: “eu quero que vocês me digam, a mim e à turma toda, hoje, amanhã, na próxima aula não sei, eu quero que vocês me digam uma mentira que eu acredite nela”. Depois eles têm de andar à procura entre o que é verosímil ou não. Mas há aqui este pacto, que há entre quem cria e quem assiste, de “eu estou aqui para acreditar”. E isto não acontece tanto na televisão, quer dizer, se calhar acontece na Banda Desenhada, ou nos Desenhos Animados, também acontece nos Harry Potter, nos Senhores dos Anéis, ou seja há aqui um pacto em que eu acredito, eu quero acreditar. Por isso acreditamos que somos uma pedra, ou que somos um cão, ou que somos um lobo...

¶ 15 CG O que é que tu queres que eles acreditem, depois de passarem por todos estes processos imaginativos e artísticos contigo? O que é que eles vão levar com eles?

¶ 16 P6 Sabes que, nós de vez em quando, temos assim umas surpresas agradáveis de alunos que conseguem depois fazer disso a vida deles, atores já me aconteceu, miúdos que começaram comigo aos seis anos que agora são atores profissionais. Soube de uma aluna que entrou agora recentemente para a *Juilliard School*, e que disse que o trabalho que tinha feito comigo e com os outros, mas neste caso em concreto comigo, lhe tinha dado esta confiança. Eu quero que eles levem a convicção de que são capazes, ou seja, eu dou o meu melhor, mas nós não chegamos todos, nem adultos nem crianças, nós não chegamos todos aos mesmos sítios, nem temos de ir pelo mesmo caminho, mas, do que eu sou capaz de fazer, eu conheço, ou seja, preciso que os miúdos se conheçam um bocadinho a eles próprios, e depois de se conhecerem, são capazes de dar. Eu gosto muito de fomentar nos miúdos o lado artístico. Eu sou um artista. Eu faço coisas que algumas pessoas acham esquisitas, mas eu sou um artista. Eu faço de conta que sou um animal ou eu faço de conta que sou outra pessoa, ou que sou mais velho ou que sou mais novo. Há todo aqui um grande faz-de-conta, e eu não tenho nenhum problema com isso. Ou seja, para os miúdos, e depois para os menos miúdos, que isso não seja, que seja um fator diferenciador, sim, mas pela positiva. Quero que levem essa convicção de que conhecem um bocadinho o seu potencial. Depois há também um futuro a partir daqui. Tudo isto são pontos de partida, depois a vida segue por aí fora. Mas que há um potencial, que também é o da imaginação, também é o das ideias, também é o

da criatividade, também é o da pessoa perceber “posso ir por aqui, portanto vou deixar-me ir”.

- ¶ 17 CG Quando tu trabalhas com os coros, como é que tu consegues potencializar aquele trabalho que já está lá, mas levá-lo a um nível superior?
- ¶ 18 P6 Os coros depois também não são todos iguais e depende um bocadinho de quem dirige o coro. No conservatório tem sido assim. Fora do conservatório já me aconteceu, pessoas estarem à espera que eu chegue, ensine uma coreografia e vou-me embora, para aquela canção que é uma coreografia que eu preparei. Eu podia trabalhar assim, mas eu não quero trabalhar assim porque isso esvazia-me o trabalho. Eu gosto de acompanhar o processo e de ter um bocadinho mão em tudo. Eu também posso de repente chegar ao ensaio do coro e dizer “esta canção tem que não ter coreografia porque ela é difícil de cantar” mas em compensação posso interferir à mesma no sentido de arrumar o coro, postura... eu gosto mesmo até com profissionais e quando coreografo um musical de poder (não estou preocupado só com as canções ou só onde há coreografias) para mim é tudo. Se há uma cena no início em que a postura do ator me diz isto ou aquilo, eu vou interferir se o encenador me deixar, porque mais uma vez o espetáculo é um todo. Faz tudo parte de um todo.
- ¶ 19 CG Costumas envolver os alunos nesse processo experimental de criação dessas coreografias?
- ¶ 20 P6 Sempre. Sempre. Eu só conheço uma maneira que me tem interessado trabalhar, que é a questão da improvisação e composição. Ou seja, os alunos têm de estar tão por dentro do assunto, como eu. Claro que depois as abordagens e o trabalho de cada um é diferente. Mas por exemplo, naquela ópera Brundibár, a primeira coisa que eu faço, e já fiz isto duas vezes, vezes várias turmas e por isso é que eu sei, a primeira coisa que eu faço é fazer uma grande contextualização histórica à medida da idade de quem me está a ver, não é apresentar gráficos e diagramas e cronologias. Depois, ver o tal documentário. Esse documentário é muito giro porque tu vês crianças, que eram crianças no anos 40, a falarem hoje, e tu percebes que são as mesmas pessoas até porque são parecidas fisicamente. Mas, imagino eu, para quem criança está a ver aquilo, devem estar a pensar “olha eu, posso estar a dizer isto daqui a 70 anos”. E portanto, eles têm que estar dentro do assunto. Claro que depois tudo é um bocadinho romantizado, e convém não passar para os miúdos algum stress que existe.
- ¶ 21 CG Por fim, queria colocar-te um pequeno desafio. Se a imaginação fosse um poema, que poema poderia ser?

- ¶ 22 P6 Tenho que ir ao “Ser poeta” da Florbela Espanca porque não só é para mim uma das coisas mais bonitas que já alguém escreveu, como é uma das coisas mais bonitas que já alguém musicou. Eu acho que a música do João Gil para este poema é de uma imaginação e de um brilhantismo inacreditável, e depois porque fala justamente sobre o que é ser diferente e o que é estar apaixonado, porque nós começamos a ouvir “Ser poeta é ser mais alto/é morder como quem beija” e de repente parece que estamos a falar sobre um poeta, e afinal não. Afinal é só não saber o que se quer, ter cá dentro uma coisa que parece que quer saltar cá para fora, é amar-te assim perdidamente e não ter dúvida disso. Portanto é sem dúvida o “Ser poeta” porque este poeta não é um poeta, é o teu lado poeta que todos temos.
- ¶ 23 CG E se a imaginação fosse um verbo?
- ¶ 24 P6 Posso juntar dois verbos? É o verbo: deixar-se ir.
- ¶ 25 CG E se fosse um livro?
- ¶ 26 P6 Esta resposta não é nada original mas tem que ser um livro em branco, porque não tem limites. Um livro em branco e muito grande. E se fosse um prato de culinária, era abrir os armários todos e ver o que é que há e inventar qualquer coisa. Não é ir às compras e seguir uma receita. Não. É: “deixa-me cá ver o que é que eu consigo fazer com o que eu tenho”.
- ¶ 27 CG E se fosse uma obra musical?
- ¶ 28 P6 Isso é muito difícil porque a obra musical é fruto da imaginação de quem a compôs, e têm sempre muita coisa por trás. Ai, podia escolher muitas, acho que é melhor não escolher nenhuma.
- ¶ 29 CG Muito obrigada por tudo, sem dúvida que as tuas palavras vão ser muito especiais para o meu trabalho.
- ¶ 30 P6 De nada, obrigado eu.

Entrevista 7

**Data:** 29/04/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que eu queria colocar era se pode falar um pouco do seu percurso académico e profissional que a levou a fazer o que faz hoje.
- ¶ 2 P7 Eu sou de Braga, portanto de alguma maneira estamos a voltar às minhas origens também. E estudei no conservatório desde os seis anos, o conservatório em Braga de ensino integrado, e portanto o conservatório foi a minha escola, eu nunca tive outra escola sem ser o conservatório. Comecei com as minhas aulas de piano, na altura o instrumento só se começava no terceiro ano, na terceira classe, e a minha professora na altura implementou um projeto que até foi depois bastante falado cá em Portugal, com um método de Kurtág, que é um método assim muito diferente da abordagem do piano com muito mais procura de efeitos e de exploração total do teclado do que propriamente aqueles exercícios mais básicos de começar a articular um dedo de cada vez. E nesse projeto do Kurtág eu acabei também por compor música, e eu falo disto porque no outro dia quando estava no *Webinar* a fazer um resumo daquilo que tem sido a minha vida e pensei, eu comecei com uma coisa extremamente criativa, depois isso morreu durante muito tempo na minha vida, e depois voltou quando fui precisamente para a Universidade de Aveiro, com os projetos com o Paulo Rodrigues, que me abriram assim um caminho muito diferente no que eu achava que era capaz de fazer e no que eu achava que era artista. Eu sou pianista e portanto sempre toquei piano clássico, dito assim, e os projetos do Paulo puseram-me a cantar e a fazer um bocadinho de drama, e a fazer *covers* ou versões, ou roupagens diferentes de música clássica e etc. Depois disso eu acabei a minha licenciatura em 2003 e fui dar aulas para conservatórios, dei aulas na Figueira, agora estou na Escola de Artes desde 2007, e espero não ter de sair de lá tão cedo porque gosto muito de lá estar. E durante esse percurso de conservatório fui perdendo eu própria também alguma desta energia de tentar quebrar um bocadinho a caixinha, cada vez mais fechados sobre um determinado modelo do que é ser músico, ou do que é ser pianista no meu caso. E algures em 2009/2010, uma amiga que trabalha na Casa da Música disse-me: precisas de fazer o curso de formação de animadores musicais porque isso vai abrir-te muitas portas e vai te fazer olhar para a tua vida de outra forma. E ainda bem que eu aceitei este



desafio, porque esse curso fez-me entrar num mundo que eu não conhecia que é um mundo da música na comunidade, um mundo de trabalhar com grupos de pessoas em qualquer contexto, em qualquer situação, que não sabem nada de música, que nunca tocaram, que nunca pisaram um palco, etc E de que forma é que a música pode ser um espaço de partilha em que não há o professor e o aluno, há um conjunto de pessoas que contribuem todas para um mesmo fim. Neste percurso do curso uma das partes passou por um projeto feito na prisão feminina de Santa Cruz do Bispo, e foi de todos os bocadinhos que eu fui passando no curso, aquele que mais me marcou e o que eu digo é sempre, quando saí de lá pensei, a minha vida nunca mais vai voltar a ser a mesma e eu quero voltar a trabalhar aqui. E no meio de muitas coisas, de pensar em ir estudar para Londres, abandonar completamente a minha vida de professora de piano, e de conservatório, e de estudar *liedership* para a Guildhall, concorri, fui aceite e depois decidi não ir, mas também decidi não ir abrindo outra porta e fazendo o doutoramento cá, precisamente com o professor Paulo Rodrigues. Às vezes são ciclos da vida que se fecham, e que me levou a ir a uma prisão trabalhar durante nove meses com um grupo de senhoras, sendo que esse trabalho foi sempre feito a partir do piano. Eu arranjei forma de pôr um piano em Santa Cruz durante nove meses, um piano acústico. Só que foi um desafio permanente à minha forma de ser professora e aquilo que eu sabia e tinha sido muito treinada a fazer. E esse desafio constante de ter que me adaptar a quatro senhoras que eram adultas, todas bastante mais velhas do que eu, com nenhuns conhecimentos ou muito poucos em termos musicais, fez-me pensar que eu não iria nunca entrar lá com a pretensão de que iria ensinar piano como ensino no conservatório. E partimos muito de tarefas muito criativas, muito de improvisação e que me fez sair muito da minha caixa, que é o que estou habituada a fazer e é o que sei fazer melhor. E foi um percurso muito bonito de estar lado a lado com essas senhoras, e ir crescendo com elas. Elas iam-me dando mais ou menos os caminhos que gostavam de explorar, eu trazia os meus próprios caminhos, e daí nasceu um projeto que acho que é muito bonito e que eu acho que me vai inspirar até ao resto da minha vida. Nunca deixei neste curso de doutoramento de ser professora, até na escola de artes, e portanto tudo o que eu fui descobrindo que era capaz de fazer em Santa Cruz também fui trazendo um bocadinho para a minha sala de aula. E por isso esta experiência de composição com os meus alunos dentro da sala, ou de arranjo, ou de outro tipo de trabalho que vai muito para além do que está escrito numa partitura e pronto, acho que é assim um

resumo rápido do que foi o meu percurso e que explica mais ou menos o porquê de estar aqui.

¶ 3 CG E de que forma é que aborda essa experimentação e criação artística com os seus alunos? É algo que surge durante todo o ano? É algo que vai fazendo faseadamente?

¶ 4 P7 Numa primeira fase, mesmo antes desta epifania, como eu lhe chamo, de ter trabalhado em Santa Cruz, eu tentava explorar a parte da improvisação com os meus alunos o máximo que consigo sendo que o espaço de aula é muito curto quando nós temos de cumprir uma série de repertório que é obrigatório que eles toquem em testes e etc por isso fica-me a sobrar muito pouco. Mas principalmente com os mais pequenos, onde pelo menos na minha escola nós temos mais liberdade para fazer o que queremos fazer nas nossas aulas, eu guardo sempre um bocadinho para improvisar a quatro mãos. E essa improvisação vai sendo adaptada mais ou menos àquilo que os alunos sabem ou não sabem fazer. Quando são alunos muito pequeninos é só com um dedo, só nas teclas pretas, só nas teclas brancas, depois vai ficando progressivamente mais difícil. Eu tento quando introduzo por exemplo escalas e arpejos que são sempre exercícios aborrecidos de fazer, agarrar nas escalas e nos arpejos que estivemos a fazer e imediatamente passar aquilo para música, para que de alguma maneira se consiga perceber o fundamento e o porquê de fazer as escalas e os arpejos mas esse espaço é sempre curto. Mas como eu disse no *Webinar*, eu tenho a sorte de trabalhar numa escala onde há muito espaço para pensar nessas coisas e onde temos um diretor pedagógico que nos está permanentemente a tirar o tapete, a tirar-nos da nossa zona de conforto. E um dos anos quando eu estava a trabalhar em Santa Cruz resolvi experimentar compor em sala de aula, mas um período relativamente curto de três/quatro semanas no final do ano. E consegui fazer uma audição no final do ano com grande parte dos alunos, com as peças deles, em que eles também explicavam a inspiração da peça, o porquê de lhes terem dado um determinado título, etc Foi uma experiência que eu achei muito interessante e grande parte dos alunos também. Eu faço parte do Conselho Pedagógico e no ano a seguir propus ao Conselho Pedagógico introduzirmos na nossa disciplina de instrumento esta obrigatoriedade de fazer qualquer coisa à escolha dos alunos, muito também porque no meu percurso e acho que todos os professores de instrumento ouvem os mesmos desabafos “eu gosto destas músicas mas eu gostava de tocar outras coisas, gostava de fazer outras coisas” e portanto este nosso momento livre é o espaço possível, para já, não sei muito bem como é que será nos próximos anos, mas para já é o espaço possível na classe de instrumento para a criação,

para experimentar. Tendo em conta o calendário em que nos organizamos isto é uma coisa que está prevista que eles apresentem na prova do final do ano letivo e portanto nós fazemos a avaliação em semestres, fazemos duas provas por ano, na primeira prova é um bocadinho mais convencional, com os exercícios, os estudos, os Bach, as coisas normais do piano, e na segunda prova eles escolhem o seu momento livre. Ou seja, em termos de calendário é mais a partir de fevereiro/março que eu começo a pensar nisto com cada um dos alunos. Sendo que logo no início do ano, em setembro, eu pergunto-lhe se eles já têm uma ideia do que é que eles querem fazer. E depois vou-lhes perguntando se estão a pensar em qualquer coisa, se já fizeram, se não fizeram, mas sempre sem tomar tempo de aula para isso. No 2º semestre, a partir de março, aí sim, algumas aulas eu vou... é uma grande parte do tempo, às vezes uma aula inteira para ir gerindo este trabalho criativo, mas é muito pouco planificado. Eu vou muito ao sabor deles próprios, há alunos que precisam de muito apoio e que precisam de muita ajuda para desbloquear pelo menos numa fase inicial, qualquer coisa, seja ela criação a partir do zero, seja trabalho de ouvido, seja de como é que se faz cifras, etc há outros que são muito mais autónomos e eu vou só de vez em quando ouvindo as coisas e dando as minhas sugestões. É normal que com o aproximar do momento de apresentar este momento livre o tempo de aula seja cada vez maior para esta parte, partindo do princípio que o resto do repertório está mais ou menos controlado. Portanto é uma coisa um bocadinho irregular. Nesta semana, por exemplo, ou na semana passada, tive aulas inteiras a trabalhar no momento livre com alguns alunos, e houve alguns em que eu nem sequer ouvi esse momento livre e tive a trabalhar outro tipo de repertório. Ou seja, não sei se para o mal ou para o bem, não sou muito organizada. É um bocadinho ao sabor do que cada um deles precisa e do tempo que temos disponível para trabalhar.

- ¶ 5 CG E esse momento livre onde eles estão a experimentar, ele é guiado também pela imaginação, ou seja, a imaginação tem um papel importante nessa experimentação artística?
- ¶ 6 P7 Eu tento que tenha, muito. E mesmo se os alunos escolherem compor uma peça, eu tento não interferir absolutamente nada na fase inicial, ou seja, as ideias iniciais do que será depois a composição deles eu tento que não venham nem um bocadinho de mim, porque sinto que se for eu a dar o primeiro passo a música vai ser um bocadinho desenhada por aquilo que estava na minha própria imaginação. E portanto desafio-os, alguns têm mais receio, outros têm mais à vontade e gostam de arriscar. Mas, muitas vezes, quando estão bloqueados o que eu lhe peça é: pensa numa música que gostes muito (e às vezes até que já estudámos

para trás) e agora pensa porque é que gostas muito dessa música, e vai buscar os elementos que gostaste para começares a tua própria música, por exemplo. E é uma maneira de eu não ter que interferir diretamente, porque era fácil eu dar-lhes uma base e agora “a partir daqui podes continuar”, mas tento não fazer isso. Mesmo o trabalho, quando são trabalhos de arranjos de temas que eles escolhem, eu tento que eles pensem sempre em transformar aquilo que ouvem, e por exemplo às vezes mudamos as tonalidades porque a tonalidade original é fá# menor, e no piano não é nada cómodo fazer fá# menor, e então mudamos a tonalidade, e isso já é um bocadinho de experimentação de alguma forma, pelo menos do trabalho de ouvido, que pelo menos na minha opinião tem um bocadinho a ver com experimentação. Em termos de imaginação, depende muito dos alunos e depende muito... às vezes são eles que me surpreendem, muitas vezes eu estou a ver um caminho e de repente eles levam-me para um caminho completamente diferente. Às vezes tenho que ser eu a mostrar os caminhos, mas também depende das idades. Há alunos mais velhos que têm muito medo de experimentar, há outros que têm super à vontade e como já têm *skills* técnicas muito avançadas já não têm medo de arriscar muito. Por isso é sempre... eu consigo responder à sua pergunta sem lhe dar nenhuma resposta concreto porque acho que cada aluno é uma história para contar.

- ¶ 7 CG Nesse processo de experimentação também utiliza momentos lúdicos ou jogos para diversificar ou tentar pôr outros imaginários em ação?
- ¶ 8 P7 Não. Estou assim a tentar fazer um resumo do que tem sido o trabalho. Não. O que eu posso considerar como mais jogo, é o facto de por exemplo fazer coisas a quatro mãos com eles e o jogo é seguir por exemplo, eu mudo de métrica a meio do meu acompanhamento e eles têm que ir atrás de mim. Ou, com os alunos mais pequeninos, de aprenderem a controlar o som, tocar forte piano a crescer ou a diminuir, ou quando mudo o andamento das peças no meu acompanhamento que vou tocando mais depressa ou mais devagar. Talvez seja o mais lúdico que eu posso dizer que faça nas aulas. Porque depois propriamente em tarefas criativas de compor uma determinada música não chego lá por jogos, chego pelas ideias deles e basicamente depois a partir daí tento fazê-las crescer ou mostrar caminhos diferentes.
- ¶ 9 CG Se calhar esses caminhos também são outras explorações de outros imaginários?
- ¶ 10 P7 Sim, sim. O que eu lhes digo sempre é que não há certo nem errado. E esta semana tivemos estas ideias e elas não vão ficar fechadas, na próxima semana podemos dizer

“não, afinal prefiro ir por outro sítio qualquer”. E essa experimentação constante também me parece um desafio bom para eles, sempre com a ressalva de que, se há uma meta e se há uma data em que é preciso que as coisas estejam pensadas com certeza, temos que a certa altura travar, agora esta parte não pode mexer mais senão nunca mais temos a composição como terminada.

¶ 11 CG Se calhar alguns também funcionam melhor dessa forma, com o aproximar da data?

¶ 12 P7 Sim, a pressão do prazo a chegar ao fim faz milagres. Também há alguns que me pedem muito antes do que eu queria, trabalharmos o momento livre, porque preferem mil vezes fazer isso do que trabalho o repertório. Portanto há os que procrastinam, há os que adiantam muito cedo o trabalho. Eu dou muitas aulas, tenho mesmos muitos alunos, o meu leque de experiências é muito diverso.

¶ 13 CG E quando eles estão a experimentar esse outro lado, que não estão a experimentar, essa preparação do repertório também tem implícita algum desenvolvimento dessa parte imaginativa, ou no instrumento já estamos mais formatados para não o fazer?

¶ 14 P7 Sim, de certo que... eu vivo com um pé em mundos diferentes e gosto muito de ter um pé em cada lado. Eu gosto muito deste tipo de tarefas criativas e de sair de um modelo mais clássico e etc mas também gosto muito de tocar e de ensinar o clássico. E, o que eu faço muito com eles é não, a minha aula não é só tocar o que está escrito na partitura, é por exemplo saber quando é que aquela partitura foi escrita, coisas sobre o compositor que a escreveu, imaginar uma história, muitas vezes as peças têm títulos, se têm um título é porque de alguma forma está ali subjacente uma mensagem. Imaginar a história, o que está ali por trás. Já os pus a dançar se tocam minuetos de Bach, coisas do género, já imaginámos uma senhora de vestido com armações a dançar, vou muito pela imaginação, sim, e muito de não tocar só porque está escrito, de perceber o porquê de estarem escritas as coisas e de poder alterá-las eventualmente, porque na nossa linha de entendimento da música, ou do que nós sentimos que pode estar por trás da partitura, há ali coisas que não encaixam e que portanto não faz mal mudar. Desde que essa mudança não seja inconsciente e que seja coerente. Se se muda uma ideia, e se essa ideia aparece várias vezes na peça, a consistência de tocar da mesma forma deve existir, na minha opinião. Eu gosto muito de Bach e é o compositor que mais espaço dá para isso porque tento dar sempre as partituras sem indicações nenhuma, o mais próximo possível do que Bach terá escrito, e depois a partir dali construímos a nossa

própria interpretação da peça. Mas sim, eu acho que é muito por entender a música sem ser só reproduzi-la, tento que vá muito por aí e perco tempo de aula a falar-lhes não só a questões ligadas ao compositor ou à época em que a peça possa ter sido feita, mas também em questões musicais. A mim preocupa-me que um aluno a saiba tocar aparentemente muito bem e depois pergunto-lhe qual é a tonalidade e ele não me sabe dizer, ou qual é o compasso e ele não me sabe dizer. Por isso tento explorar essa compreensão da partitura que está para além de executar o que lá está escrito. Ou a estrutura, saberem que é um A e que há outro A no fim que é parecido com o início e eu digo-lhe que agora é o A', que dá-lhes alguma noção e compreensão da música.

- ¶ 15 CG No fundo eles têm um acumular de experiências que no fundo os vai preparando para a “fase 2”.
- ¶ 16 P7 Espero que sim. No fundo, o que eu gostava que acontecesse é que todos tivessem... que todos chegassem ao fim de tocar determinado repertório e soubessem dizer-me coisas sobre aquilo que acabaram de tocar. Não consigo que isso aconteça com todos os alunos, mas vou tentando pelo menos estimulá-los a pensar sobre aquilo que estão a fazer.
- ¶ 17 CG Também utiliza multissensorialidade nas suas aulas em que apelando diversos sentidos eles possam ter uma abordagem diversificada nas obras e no repertório?
- ¶ 18 P7 Não. O ouvir, para mim, é o mais importante do que tudo. Mas é sobretudo o ouvir, mais do que o olhar é o ouvir. Muitas vezes o trabalho que nós fazemos é muito focado no olhar, no olhar para a partitura e no olhar para os dedos para ver o que é que estão a fazer. E eu digo-lhes, tento que eles entendam que não vale a pena tocar direitinho se o som que sai cá para fora não é o que nós queríamos que saísse. Portanto tento muito que eles trabalhem a capacidade de se ouvirem a si próprios, coisa que não é fácil. Agora, se isto é multissensorial acho que não, acho que faz parte, a música tem que ser ouvida, de alguma forma, para além de ser tocado.
- ¶ 19 CG Mas há algum tipo de outros sentidos que se possam juntar que apele nas aulas para eles imaginarem uma determinada paisagem, ou uma determinada emoção, criar outros mundos?
- ¶ 20 P7 Sim, o tentar perceber uma história ou uma imagem, ou um momento ou um sentimento, qualquer coisa que os inspire a ir buscar um determinado efeito naquilo que estão a tocar. Isso sim. E muitas vezes eles próprios descobrem... ainda no outro dia estava a trabalhar com uma aluna uma peça que é bastante conhecida dos pianistas que são os

“Campanários” do Luís Costa, e eles não sabiam o que era um campanário. E depois ela disse-me “pois professora, na aldeia o sino toca parece muito parecido com isto”. E este tipo de coisas, obviamente que algumas peças podem ser mais inspiradoras que outras. Um estudo mecânico do Czerny inspira menos a imaginação. Mas, é um equilíbrio difícil e muitas vezes uma grande parte do tempo, infelizmente, é passado com o decifrar da partitura, tocar as notas certas. Infelizmente passamos muito tempo a fazer isso, mas por exemplo, eu tento no caso do piano, eles trabalham muito com as duas mãos em separado. E eu, muitas vezes tento que eles toquem uma e cantem a outra. E isto já desenvolve outro tipo de capacidade. Ou eu estou a tocar uma e eles estão a tocar outra. Isto também faz muita confusão porque é normal quererem encostar-se aquilo que estão a ouvir. Este tipo de desafios vai trabalhando um bocadinho esse mundo fechado de tocar as notas certas, mas são coisas que se eu faço, faço menos consciente, ou pelo menos, não tenho tanto presente que as quero fazer.

- ¶ 21 CG      Alguma vez lhes apresentou o tipo de trabalhos que faz, ou que realizou no âmbito de projetos na comunidade, nomeadamente na prisão?
- ¶ 22 P7      Sim, um bocadinho, depende muito das idades também. No ano em que eu estava mesmo a trabalhar em Santa Cruz falava bastante disso nas aulas com os alunos mais crescidos e mesmo com os mais pequenos. Obviamente que a primeira pergunta é “a professora não tem medo de trabalhar numa prisão?”, é logo, imediatamente. Mas os meus alunos mais velhos, e que acompanharam este meu trabalho na prisão, conhecem esta minha faceta de trabalhar fora do conservatório e inclusivamente é curioso que me faça essa pergunta, porque tenho uma aluna que entretanto chegou ao fim do conservatório foi para a universidade para um curso que não tem nada a ver com música, mas teve que apresentar um trabalho sobre educação de adultos em contextos extraescolares, e lembrou-se do trabalho que eu fiz em Santa Cruz. E acho que amanhã vai ter uma apresentação sobre o meu trabalho. Leu a tese, fez-me uma entrevista e pediu-me algum material áudio que eu pudesse partilhar e etc. Os alunos têm conhecimento disso, os pais têm conhecimento disso, até porque a logística de gerir estas duas vidas às vezes não é muito fácil e eu de vez em quando tinha que mudar aulas e faltar porque tinha concertos ou assim, e fui dizendo aos pais o porquê dessas coisas, e inclusivamente tive pais a assistirem a um concerto que foi feito fora da prisão, convidei-os e volta e meia ainda me falam disso “professora, foi tão inspirador”. Sim, têm algum conhecimento disso.
- ¶ 23 CG      É inspirador para eles ao verem que a professora também tem essa outra faceta.

- ¶ 24 P7 Sim, os alunos gostam de nos ver fora da cadeira do professor. Gostam de nos ver tocar, muito. Eu também canto, de vez em quando, em concertos lá da escola e em espetáculos que fazemos, e é “uau, a professora estava lá a cantar”. Acho que todos, cada um deles, quando vê o seu professor a fazer algo em cima do palco sente um certo orgulho de ter aquele professor e sim, eu lembro-me de adorar ver a minha professora tocar. Todos nós passamos por este caminho de ter ali alguém que é um modelo, alguém que nos guia e de que nós temos bastante orgulho em fazer parte da vida.
- ¶ 25 CG O que é para si a imaginação?
- ¶ 26 P7 É viver uma coisa que não existe. Que não existe e que nós se calhar podemos fazer com que passe a existir e deixe de ser imaginação, passe a ser realidade. Para mim é mesmo sair da realidade de mim própria e viver num mundo, num espaço que não existe. Não me estou a conseguir fazer explicar muito bem mas acho que é mais ou menos isso.
- ¶ 27 CG Quando trabalhou na prisão sentiu que as pessoas com quem esteve a trabalhar estavam no fundo a viver aquilo que não podiam viver na realidade?
- ¶ 28 P7 Sim, e de uma maneira muito cruel, que é dentro da prisão, que é onde ninguém quer estar, tiveram a oportunidade de terem uma experiência que provavelmente tendo saído, nunca mais terão. E, dentro da prisão eu acabei por chamar ao meu projeto “Nas asas do piano aprendo a voar”. Porque uma das senhoras a certa altura... várias foram-me fazendo uns desabafos, mas uma disse-me mesmo: “Eu quando estou aqui a tocar, parece que voou daqui para fora e sinto que não estou aqui na prisão”. De alguma forma o espaço onde eu trabalhava com as senhoras, que era um sítio na prisão onde elas normalmente não vão, só iam mesmo porque o piano estava ali, era um refúgio, um lugar quase sagrado do dia-a-dia delas e onde elas podiam voar não literalmente, metaforicamente é quase literal quando se está a tocar e se entra assim nessa viagem sente-se mesmo alma a voar dali para fora. Gostava, e de vez em quando fazem-me essa pergunta, se eu continuo a contactar com essas senhoras e se sei de que forma elas continuam a viver a vida delas, e onde é que ficou o projeto que passaram comigo. Eu tenho um contacto esporádico com uma das senhoras, com as outras perdi completamente o contacto, também porque trabalhar numa prisão levanta questões muito sensíveis, é criar uma ligação e ao mesmo tempo uma separação, é difícil de conseguir, mas acho que cada uma delas tenho quase a certeza que continuam a viver este projeto não da forma prática, porque imagino que nunca tenham tocado mais desde que deixei



de lá ir, mas continuam a fazer parte delas e que as tenhas, que tenha lá deixado um espacinho guardado com estas memórias e com estas experiências.

- ¶ 29 CG Agora tenho aqui um desafio pequenino. Se a imaginação fosse um verbo, que verbo é que poderia ser?
- ¶ 30 P7 Voar.
- ¶ 31 CG E se fosse uma história?
- ¶ 32 P7 A minha [risos].
- ¶ 33 CG Ou um livro?
- ¶ 34 P7 Eu estou precisamente a olhar para uma estante cheia de livros. O principezinho.
- ¶ 35 CG E por fim, e se fosse uma obra musical ou uma peça?
- ¶ 36 P7 Uma das improvisações que eu faço a quatro mãos com os meus alunos pequenos.
- ¶ 37 CG Muito obrigada por este bocadinho.
- ¶ 38 P7 De nada, espero ter ajudado um bocadinho e ter contribuído para o seu trabalho.
- ¶ 39 CG Eu acho que esse é o propósito, começarmos num sítio e irmos para outro descobrir, por isso, muito obrigada, sem dúvida que sim.

Entrevista 8

**Data:** 04/05/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

¶ 1 CG A primeira pergunta que eu queria colocar era que me falasses um bocadinho do teu percurso profissional e académico, que foi mais marcante para ti, para fazeres o que fazes hoje.

¶ 2 P8 Eu acho que toda a vida tive a sensação que ia ser professora. Não sabia bem de quê, mas que ia ser professora e a verdade é que acabei por estar a ensinar toda a vida das várias coisas em que me fui metendo. A parte assim mais marcante na área da música foi ter de repente aula com a Elisa Lamas, continua a ser mas era uma professora incrível e que fazia imenso trabalho oral connosco e de repente tu percebes que há outra forma de dar as aulas de formação musical e que não é estar a repetir, a repetir, a repetir até descobrir, pronto. No fundo a metacognição da própria música, que ali é uma sensível, que estamos a fazer uma modulação, tudo isso, e nós passámos o primeiro período inteiro de aulas a fazer ditados orais, ou seja, fazíamos numa aula, sei lá, uns seis ou sete porque era tudo, fosse ritmo, fosse polifónico, fosse o que fosse. E tive com ela também, exatamente quando entrei no antigo quinto ano, que agora é mais ou menos o sétimo, quando entrei na formação musical no quinta ano comecei a fazer com ela harmonia. E eu que até ao quarto ano, tocavam-me um acorde e eu pensava como é que isto se escreve porque não fazia ideia do que estava a ouvir, tive a sorte de dispensar de exame porque se tivesse ido a exame tinha tido o ditado de acordes todo errado, ela começou a relacionar de repente tudo. Aquilo que tu ouves e que sentes de repente tinham nomes, tinham funções, tinham lógica e portanto para mim abriu-se um campo extraordinário que tem a ver com a harmonia. E isso acabou por ser também marcante no meu percurso a partir daí. Depois comecei... desisti do Técnico, comecei a acabar o piano, que era o que se tinha de fazer para se ser professor de formação musical e portanto fiz o curso e tive sorte porque depois acabei e passado um ano estava a dar aulas no conservatório. Portanto, correu bem. Depois, no fundo acho que todas as aulas de formação musical que dei foram um bocadinho baseadas naquilo que aprendi com a Elisa Lamas, ou seja fazer compreender, não fazer decorar. E então, comecei a trabalhar muito assim e realmente houve casos surpreendentes. Lembro-me por exemplo do Rui Baeta que quando chegou à Escola

Superior dizia que não percebia nada de música, e tinha aulas de apoio de formação auditiva porque não sabia nada, e a única coisa que eu fiz foi relacionar conhecimentos e pôr rótulos nas coisas porque ele sabia tudo. No fundo esta disparidade entre conhecimento e inteligência musical não faz sentido nenhum. E talvez porque eu até ao quarto ano fui uma aluna mediana de formação musical e de repente vi a luz, eu não tenho um ouvido excecional, foi só de repente poder pensar. Vi também a formação musical no meu percurso como a necessidade de explicar às pessoas o que é que, como é que se entendia a música e isso fez parte do meu percurso. Só quando nascerem os meus filhos é que eu comecei a eventualmente a criar coisas. Portanto eu inventava histórias para eles, era tipo uma brincadeira de fim de dia e depois começou a ser uma brincadeira muito regular, e depois houve uma amiga minha que disse que achava que eu devia escrever as histórias. E eu fartei-me de rir porque achava que não tinha jeito nenhum mas ela insistiu tanto que eu de facto houve uma altura que eu comecei a escrevê-las e metade das coisas foram para o lixo. Mas o mais engraçado é que no meio desta conversa, isto foi no verão e a primeira canção que eu escrevi foi durante a noite no dia 26 de dezembro de 1993, portanto, imagina tu, sei a data porque um amigo meu faz anos e nós fomos à festa de anos e quando voltei havia uma coisa que estava dentro da minha cabeça e que eu tinha que fazer, e pronto. E então escrevi essa primeira canção, que foi a do inverno, foi a primeira canção que eu escrevi. E o engraçado é que foi assim uma sensação muito boa, de repente poder construir, não sei, foi uma coisa muito boa. E por isso, por causa dessa sensação, da noite de insónia, comecei a pensar se seria verdade escrever as histórias. As primeiras foram todas para o lixo como tem que ser mas depois comecei a trabalhá-las e a construir. E aquilo que eu senti foi que no fundo tudo aquilo que nós fazemos, no fundo não muito criativo, uma forma só de fazer o que nos mandam, no fundo não descobrir o que são as coisas isso não faz sentido, mas não faz sentido para toda a gente. Ou seja, eu não sou uma sobredotada, eu sou uma pessoa perfeitamente normal. Nunca me puseram foi a construir coisas desde pequena. E quando volto atrás à minha infância lembro-me que tive uma professora primária extraordinária que fazia umas mnemónicas, se vires uma palavra só com “u’s” é porque é um urubu, para desconfiarmos porque há sempre uma espécie de equilíbrio entre os “o’s” e os “u’s” e tal. E ela de facto fomentava esta inteligência de olhar para as coisas e o meu pai que fazia comigo, acho que ele queria que eu tivesse sido um rapaz e então fazíamos muita coisa juntos, construíamos rádios, andávamos a rever a instalação toda elétrica, volta e meia, e inventávamos muitas soluções, por exemplo, se

tínhamos um fio muito curto e o candeeiro precisava de um fio maior, e portanto, foi assim a única parte mais criativa que eu tive. E depois realmente as canções começaram, mas começaram sobretudo a nascer para pessoas em concreto, para grupos em concreto, e por exemplo a canção do amigo foi escrita para um grupo de crianças. Porque essa eu escrevi-a, foi assim uma coisa de impulso, depois deixei-a de parte e voltei, e quando cheguei à aula desses miúdos, que era no Centro Nacional de Cultura, eu disse: “olhem, escrevi uma canção e não faço ideia se ela está boa ou se está péssima”. E havia um que dizia que era o chefe das letras, porque eu esqueço-me muito facilmente das letras das canções e ele era aquele que dizia “não espera, isso não é aí” porque ele era o controlador das letras e disse “canta que nós já dizemos”, eles tinham seis anos na altura. E então, eu toquei e cantei e ele disse: mais uma vez. E eu toquei com aquela sensação tipo, “credo”. E à terceira vez ele disse: “canta só mais uma vez”. Eu cantei mais uma vez e depois ele disse: “Agora podes tocar que nós cantamos”, e eles cantaram a canção toda sem pestanejar. E eu, desmanchei-me a chorar como faço normalmente nessas situações, e tive a certeza que aquilo... eu pensava, ou está muito lamechas ou está muito boa, mas não conseguia ter essa noção sabes? E foi isso que aconteceu e repara, é uma das canções mais fortes que escrevi e é uma canção minúscula, é uma canção muito pequenina. E pronto, foram sendo escritas. A do girassol foi escrita para a minha sobrinha que ia fazer uma coisa de canções na escola dela. E no dia em que ela veio cá, era tão engraçado, nós ainda só tínhamos metade da casa, agora temos o direito e o esquerdo, na altura a minha mãe e a minha irmã viviam num lado, depois a minha irmã casou e foi-se embora, teve os filhos, e a Irica era a tal que ia ter o concurso, e então veio cá para casa e quando estava a trabalhar ali perto do piano, acabámos por nos sentar de joelhos com uma organeta em cima da cama e eu comecei a ensinar-lhe a canção. E foi muito engraçado porque, para já o Rui era muito pequenino naquela altura, o Miguel tinha menos dois anos que a Irica, eles deviam ter todos 8, 6, 4 ou 7, 5,3, não sei, eram muito pequeninos. E então comecei a ensinar e de repente o Miguel diz assim: “Ah, tu fizeste essa canção por causa de mim!”. E eu de repente, sabes o que é ter noção que ele descobriu? Eu não fiz de forma consciente, mas realmente o Miguel tinha muitos pesadelos, terrores noturnos, não, eram mais velhos... mas o Rui era muito pequenino ainda. E eu escrevi aquilo sem pensar no Miguel mas com ele por trás. portanto, “ah, a canção é para a Irica mas tu pensaste foi em mim”. Mas lá está, aquelas que nasceram com uma ligação forte às pessoas a quem se dedicavam, acabavam por ser sempre as que foram mais bem recebidas e isso é muito interessante. E

pronto, depois andavam imensas canções minhas que eu escrevia para os alunos de harmonização ao piano na Escola Superior de Música. Eu escrevia porque me irritava a maior parte das coisas que haviam para crianças, irritava-me, então punha as minhas e tal, e punha o nome só por descargo de consciência, e então uma vez telefonam-me da Juventude Musical Portuguesa para saber se eu queria publicar as canções. “Como assim as canções”, “ah porque nós temos acesso às canções”, porque as canções andavam por aí. E foi muito engraçado porque nos lançamento as pessoas diziam: “Ah esta canção é tua? Que espetáculo!”, “ah, esta canção também é tua?”. Portanto as canções andavam por aí e eu não fazia ideia, porque só as usava nas minhas aulas de iniciação e pronto, não imaginei isso.

¶ 3 CG No fundo esta criação artística que tu tens desenvolvido com grupos de crianças e esta experimentação não só ao nível do texto mas da imaginação e da própria música, qual é a importância que tu vês na aprendizagem delas? Qual é o impacto que tu sentes que a longo prazo isso lhes causa?

¶ 4 P8 Eu acho que temos que ter consciência que de facto só se aprende fazendo. É escusado andarmos... enfim. O mundo da educação vai mudar no momento em que nós trouxermos no fundo a metacognição para aquilo que fazemos e sobretudo porque a relação com o que tu aprendes com aquilo que crias é tão forte que supera tudo aquilo que possas ter dito, que possas ter memorizado, não tem realmente nada a ver. E portanto, eu acredito que... vou-te contar um percurso que eu acho que é importante que aconteceu na Pedreira dos Húngaros. Quando foi o lançar do projeto *Muse*, a Cristina [Brito da Cruz] pediu-me para ficar, mas eu já estava a trabalhar a escrita criativa com imensas crenças e portanto fiz um choradinho enorme para ela me deixar. Eram duas aulas por semana para eles terem uma aula de música e uma aula de escrita. E portanto aí comecei a fazer imensas coisas na área de escrita mas como dava música também, fizemos muitas vezes a junção das duas coisas, ou seja, fazíamos a música e depois na aula de escrita fazíamos a letra e outras vezes ao contrário. Partíamos primeiro de uma letra e depois musicávamos. E isto é tao incrível, voltando à harmonia, que eu expliquei-lhes o que é que fazia no piano, que havia três funções básicas que era a tónica, a dominante e o quarto grau. Percebi que é muito mais fácil trabalhar com três coisas do que com duas, ou seja, foram mais bem sucedidas as aulas em que trabalhávamos com tónica, dominante e subdominante, do que as aulas em que trabalhávamos só com tónica e dominante, o que é interessante. Às vezes a comparação não é bom, mas ter três hipóteses. Eles tinham no fundo a consciência emocional das funções, e

portanto às vezes era por tentativa e erro. Se estavam no primeiro grau e depois de repente diziam “tens que mudar, tens que mudar” e eu: mas para qual? Para o quarto ou para o quinto?, eu tocava o quarto e eles diziam: “não, não é esse”. A construção harmónica da canção servia muito mais coisas do que a canção porque a afinação melhora logo, tudo o que é feito de forma afetiva a chamada afinação que é sentida não tem nada a ver com o resto. Nós sabemos logo se eles estão a cantar por frete ou se adoram a canção e isso vê-se na afinação. E por outro lado a construção harmónica da própria linha melódica é muito importante para estruturar todo o contexto em que estás a cantar. E portanto aí eu fiz imensas coisas assim. Mas é muito engraçado porque eu tive a turma piloto durante três anos. Tive no segundo ano, no terceiro e no quarto ano. Era uma escola primária e havia muita violência, era uma escola muito complicada. Mas quando cheguei ao quarto ano eu tinha duas turmas, uma das turmas era com uma professora angolana extraordinária que fazia tudo, enquanto eu não ia, às vezes reinventava canções porque não tinha uma memória assim muito concreta, e às vezes eu chegava lá e a canção estava um bocadinho diferente mas era super entusiasta e fazia tudo com os alunos. Mas a outra não, a outra assim que eu entrava queria era ir-se embora e um dia disse-me: ah, os meus alunos cantam, e cantam e cantam mas não sabem música. E eu disse: como assim não sabem música? “Porque aqui na sala ao aula já estão a ler coisas na pauta”. E eu passei-me e então disse-lhe: “então queres ver como os teus alunos sabem música?”. Fui ao quadro, arrisquei imenso nessa altura, fui ao quadro, pus uma linha e disse “Bom, os músicos escrevem bolas para dizer como é a melodia, e portanto se está abaixo da linha é mais grave”, porque eles sabiam, eles sabiam tudo, não era só a harmonização, era a divisão binária ou a ternária e mesmo sentido em grande como compasso, em pequeno como tempo, sabiam maior e menor, sabiam o que era uma sensível, portanto eles sabiam isso tudo. E houve logo um que disse: “Ah mas isso não é só com uma linha, isso é com cinco.” “Porquê, querem que eu coloque as cinco linhas?” “Sim.” Então eu pus as cinco linhas. Isto tudo numa aula. Marquei uma bola mais escura e disse: “Pronto aqui é a tónica.” E eles: “Vamos cantar em maior ou menor?” “Vamos cantar em maior.” E escrevi uma linha sem saltos, obviamente só para ver o que é que eles faziam. Eles aprendiam com dó móvel portanto eu disse: “Se aqui está o dó, o que é o resto?”, e eles leram tudo. E ela diz: “Mas eles estão a ler certo?” “Estão. Então e agora se lêssemos em menor?” E eles leram em menor. E portanto fizemos imensas adivinhas, tipo pôr várias leituras e eles descobriram. E houve um que disse: “Então e aquelas coisas com aqueles rabinhos?” “Ah o ritmo, então

vamos ao ritmo.” Então dividi o quadro a meio e disse: “Vamos pensar que deste lado vamos a dois, aqui vamos a três.” E pus de um lado a semínima e duas colcheias e do outro lado a semínima com ponto e três colcheias. E há um logo que diz assim: “Porque é que aquela tem aquele ponto?” “Tem aquele ponto para tu saberes que estás do lado ternário.” “Ah, está bem, ok.” Não me pus a explicar, era a primeira vez que eles viam as figuras, então escrevi três leituras de um lado e três leituras do outro, coisas pequeninas obviamente tipo dois compassos, e pus numeração 1, 2, 3, 4, 5, 6, e disse-lhes assim: “Então vou ler uma e vocês dizem-me qual é.” E eu fiquei tao contente porque assim que eu começava a ler eles viravam a cabeça para o lado certo, ou seja, em vez de terem seis leituras tinham três. E ela dizia: “Mas como é que eles sabem? Como é que eles sabem?” “Porque eles sabem música, a notação é só um código.” E portanto esta forma de construir o conhecimento fazendo eu acho que vai ser sempre o futuro de toda a educação, não faz sentido ser de outra forma. Então, houve nessa experiência, pediram-nos para fazer canções para o Natal e foi muito interessante porque eles construíram uma das canções numa das turmas foi da letra para a música e na outra foi da música para a letra, mas eu era a mesma professora. De repente, havia já uns que estavam a trautear os versos e portanto eram essas ideias que levávamos depois para a música e aquilo foi tão impressionante que nós fomos fazer a festa de Natal, aquilo eram dezoito turmas por isso podes imaginar a quantidade de coisas, eram dezoito apresentações, e quando chegou a altura dos meus alunos as professoras pediram para apagar as luzes todas o que era muito arriscado porque havia imensa gente que roubava coisas durante os espetáculos e entram os miúdos, eu não sabia disto, foram os professores que fizeram isso, e entram os miúdos cada um deles com uma vela, com um arame que fazia um abat-jour. Nós tínhamos pedido para eles entrarem de uma forma assim muito profissional e que depois cantassem a canção. E eu começo a tocar a introdução e eles cantam as canções e houve pessoas que nem sequer eram pais e mães dos miúdos que choraram. Aquilo foi cantado completamente com o coração e portanto no fundo eu acho que quando nós aprendemos a fazer juntamos uma parte emocional e de motivação tão forte que acaba por superar imenso trabalho chato e de repetição que às vezes se faz tanto na música como na escrita e por causa disto depois comecei a fazer com o Francisco Cardoso aquelas semanas intensivas de construção dos espetáculos. E então no primeiro dia, os miúdos eram sempre entre os oito e os doze, no primeiro dia eles acham que nós somos completamente loucos, porque nós dizemos que vamos construir um musical que vamos apresentar na sexta-feira à tarde. Houve

um uma vez que até foi vomitar porque achou que não era possível, coitadinho, assustou-se. Começamos por fazer com eles, fazemos imenso trabalho mental com eles, ou seja, fazemos exercícios de alguns de meditações muito leves, ou trabalho da atenção, e às vezes quando a turma começa a ficar cansada, paramos, fazemos um exercício de atenção que normalmente envolve o corpo e imensos enganos e portanto dá para rir e aquilo liberta a energia que tem que libertar e portanto quando tu voltas a pôr os miúdos a trabalhar eles estão muito bem. E portanto, a primeira coisa que fazemos é um mapa de história para pensar qual é a história que vamos contar para definirmos mais ou menos as personagens, e depois vamos no fundo escrevendo as canções e o texto, depois às vezes eles estão mais comigo do que com o Francisco, outras vezes mais com o Francisco do que comigo. E então vamos construindo o texto para servir aquele mapa. O mapa de história é uma coisa que dá mesmo muito jeito, é um mapa circular em que vais pondo as várias etapas cronologicamente, as etapas em itens, uma coisa assim minúscula, mas depois podes decidir que vais do um para o quatro, mas depois vais do 2 ou 3, mas depois vais ao 6 e depois é que contas o 5 porque o 5 era do momento de viragem. Depois de decidido isto começamos a construir as canções e a parte musical da orquestra. Porque fizemos sempre isto com miúdos que tocam e então o que eles fazem é no fundo, vão treinando cada um com a sua possibilidade, às vezes temos miúdos que só dá para tocar notas longas, mas isso o Francisco faz essa parte toda, e portanto ele vai construindo a parte da orquestra, mas todos os temas aparecem em improvisação e portanto, muitas vezes o Francisco dá-lhes uma base harmónica e fica a tocar e depois há um que diz: “Ah, acho que sei.” E pega no violino e toca qualquer coisa. E pronto, vão improvisando e os temas vão sendo construídos com base nessa improvisação. Na quarta-feira à tarde, isto é sempre manhã e tarde, a quarta-feira à tarde temos o grande momento que é construir os adereços em cartolina com elásticos e portanto, imagina podes ter um fato de um polícia desenhado numa cartolina, fazes assim redondinho para o pescoço e depois fazes as costas e depois prendes um ao outro com elásticos. O que é que isto permite? Permite que tu consigues tirar aquilo facilmente para eles mudarem de personagem e voltarem à orquestra. Ou seja, há sempre uma grande agitação no entra e sai porque depende de quem é que está a cantar e de quem é que está a falar e depois da orquestra. E é impressionante porque depois na sexta-feira normalmente vamos para o sítio onde vamos, se não estamos já no sítio onde se vão apresentar, nos Amadores de Música já estávamos, mas quando fizemos no Museu do Oriente com os da Metropolitana, e morrem de medo, quer dizer, entra-se por



cima, vê-se o palco lá em baixo, temos de fazer outra vez muito trabalho mental. Com isto tudo juntamos outra coisa que tem imenso a ver com imaginação e que é o trabalho de imaginarem-se em palco. “E então, o que é que fazemos hoje?” Ficam todos sentados na orquestra com os instrumentos debaixo das cadeiras, fecham os olhos, concentram-se um bocadinho na respiração e depois nós começamos, o Francisco vai tocando a parte de piano que acompanha a peça toda. E cada um vai imaginando o que está a tocar, e quando há falas ou canções faço eu, e eles estão só a imaginar, e depois quando acaba nós dizemos: “Ok, então agora vão abrir os olhos, devagarinho, agarram nos instrumentos, preparam-se para tocar.” O Francisco dá a entrada e tu assistes a uma coisa com uma afinação, com um empenho, uma coisa espetacular. De repente tu juntas também esta função de convencer o cérebro de que já fizeste isto e muito bem e portanto, eles têm capacidades incríveis e nunca entramos em palco na sexta-feira à tarde, sem eles primeiro terem a postura de guerreiro nos bastidores. Ou seja, eu estou de um lado, o Francisco está do outro, eles estão com os pés à distância dos ombros, com o peito direito, e mesmo que estejam cheios de medo o que acontece é que o corpo e a mente têm que estar coerentes, ou seja, se a mente está aflita tu pegas na postura do corpo e aos poucos a nossa mente vai descansando porque estás numa postura de força. E portanto só entramos em palco com eles já assim nessa postura. E é impressionante para quem vê de vê-los entrar assim com essa presença. Claro que há sempre percalços, mas é sempre tão giro que quando aquilo acaba eles nem ligam propriamente aos aplausos que recebem porque estão todos a abraçar-se uns aos outros como quem fez uma coisa impossível, é engraçado.

¶ 5 CG Tu falaste um bocadinho da imaginação e desse treino mental que antevem a performance. Mas qual é para ti esse papel da imaginação no desenvolvimento de toda essa etapa?

¶ 6 P8 A imaginação depende de várias coisas. Na escrita para mim isso foi muito claro mas aplica-se a tudo. Nós temos primeiro que fazer brincadeiras com algum constrangimento, ou seja, com premissas, não é: “Imagina lá em branco”. Esquece, porque as pessoas ficam com a cabeça em branco, não dá. A ideia é primeiro dar qualquer coisa e que seja mesmo muito... imagina, a cada três palavras tem que aparecer uma que começa com “D”. E portanto, o que acontece é que os miúdos não se preocupam em fazer um texto bom, preocupam-se com a regra. E estão a jogar porque aquilo é uma brincadeira, quer dizer, ninguém vai acreditar que aquilo vai dar um texto especial. E à medida que se envolvem no

jogo começam a descobrir muita coisa. Para já, quando têm que contornar obstáculos alargam o vocabulário, alargam a própria sintaxe, porque de repente depois há ali um “D” e o que é que eu vou fazer aquele “D”, ou seja, tem imensos efeitos secundários e tem a mais valia de ser um jogo. E portanto tem que haver sempre para já um primeiro trabalho muito apertado de brincadeira, de ver como é que... sei lá, escrever uma carta de amor sem usar um “A”. Parece impossível, mas não é. Fica piroso, mas é verdade, nós conseguimos. E depois, lançar algumas ideias. Por exemplo, quando estamos a construir o mapa da história, nós vamos dizendo: “Olhem, queríamos três personagens, dois que se dessem e um que fosse fora do baralho para ter conflito. E querem animais, pessoas, objetos...”. E vamos fazendo assim, ou seja, vamos dando opções, porque a liberdade total dá um vazio total. E portanto, depois o que fazemos é um bocadinho pastorícia das ideias. Normalmente temos turmas de trinta, trinta e tal, e há uns que vão dando umas ideias e depois os outros não concordam e portanto tens de fazer ali um bocadinho de pastorícia. Mas a tua imaginação depende de tu aprenderes a brincar com o que tu estás a fazer, tanto na música como na escrita. E custa-me muito pensar que eu fiz o meu curso todo de música sem uma única vez improvisar. E só consigo improvisar se estiver sozinha, se estiver alguém a assistir eu fico super envergonhada. Imagina que me sento ao piano para improvisar qualquer coisa. Não consigo. E isto é uma falha gravíssima no nosso ensino. E pronto, por exemplo, dar uma base harmónica e pedir para improvisarem sobre isso cria uma ginástica melódica que tem o constrangimento da harmonia, e vamos fazendo tentativa e erro, depois de repente sai uma frase que ficou muito bonita, guardamos essa frase e depois o que é que pode continuar? Ou seja, a imaginação depende do que podemos brincar com o que estamos a aprender tendo essas premissas que nos levem a construir, porque um zero sobre zero não acontece e depois, também fazemos, e isso fazemos muito nessas coisas de orquestra, fazemos muito, estarmos a tocar a sequência harmónica e eles estarem só a ouvir e a pensar que melodia é que poderiam ter feito. Ou seja, o trabalho da audição interior nestes casos é importantíssimo e portanto eles vão criando, criando, criando, e depois quando há um que diz: “Ah, tenho uma”, e canta, o trabalho está a ser feito pela turma toda e vão-se aproveitando bocados de um e de outro que nós vamos gravando, mas está toda a turma a trabalhar. É trabalhar essa imaginação do antes e que não tem nada a ver com escrita, nem registo, pode ser o registo de um telemóvel, mas tem sobretudo essa parte de construção imaginando. E sabes que uma coisa muito interessante é que levando a audição interior para as dificuldades de leitura na escola, os

miúdos avançam muito mais depressa assim que tu comesças a trabalhar a audição interior. E é muito engraçado porque os miúdos com muita dificuldade normalmente têm uma grande paixão por música, sempre que tu dizes que vamos fazer uma canção, eles estão logo, porque no fundo naquilo eles safam-se, e vais das canções para sílabas, para frases, e fazes a leitura do texto em pequenas frases mas repetidas muitas vezes, às vezes os professores querem que se leia um texto enorme e como eles não conseguem, não passam para além da sílaba, não conseguem entender o que estão a ler. E é muito engraçado porque tu pões a audição interior, e fazes repetir várias vezes a mesma frase com entoações diferentes ou com várias coisas dificultando no fundo a tarefa e depois quando é para ler só a frase parece facilímo e é muito engraçado ver isso. Ou seja, foi uma estratégia da música para a escrita, mas que às vezes me acontece e eu dei agora uma formação de escrita de canções e eram quase todos de música. Só havia uma que era professora de música mas com muito pouca formação, portanto fez com dificuldade. Agora a próxima turma vão ser só professores primários, não vai haver ninguém de música por isso muda um bocadinho a forma como se dá. Mas o engraçado é, quando eu falei da audição interior e da imaginação na música, eles disseram que isso é tão difícil trabalhar. E eu pensei: “Difícil trabalhar porquê?”. Eu acho que nunca dei aulas a crianças que não houvesse uma parte da aula dedicada audição interior. Para nós imaginarmos na nossa cabeça temos de ser capazes de fazer isso. e portanto acho que não é assim tão evidente esta imaginação musical. Por acaso ontem, estamos a escrever um artigo para o plano nacional de leitura e por causa das metáforas descobri um artigo da Janete Ruiz e da Helena Vieira da Silva. Foi extraordinário, deu-me jeito para as metáforas mas deu-me muito mais jeito porque eu nunca tinha feito a pesquisa de artigos ao contrário, pegando na metáfora. E fui descobrir o texto delas, adorei o artigo, gostei imenso do artigo e deu-me imenso jeito. Mas realmente há pessoas para quem a audição interior não é algo que se repita todas as aulas e isso dá que pensar. Porquê? Devia ser sempre, digo eu.

- ¶ 7 CG E ao contrário? O que é que levas da escrita que agora aplicarias na música?
- ¶ 8 P8 A verdade é que a sintaxe é um ritmo, no fundo. Quando tu escreves frases, elas podem soar melhor, soar pior. E portanto, na parte da construção do próprio texto existe um balanço que é próprio de cada pessoa. E eu trabalho por exemplo com escrita com adultos. E ao fim de uns meses tu já reconheces de quem é o texto. Sabes sempre de quem é o texto, independentemente de saberes quem o escreveu, porque no fundo tem a sua própria vida. E esse brincar com a escrita e descobrir que não há, não posso ir por ali, tenho que ir por outro

sítio, isso aplicado à música também funciona. Imagina que eu digo: “Então eu vou cantar uma melodia, sempre que cantar errado vocês gritam”, e comesas a fazer o acompanhamento, comesas a cantar e comesas com notas que desafinam ou que estão erradas e é incrível como eles descobrem. Assim como se descobre nas frases. Portanto é muito interessante. E eu acho que é sobretudo por ter começado a trabalhar escrita criativa que eu comecei a arriscar escrever canções com os miúdos, e de repente as ferramentas da escrita para escrever as letras das canções fazem todo o sentido, porque depois é respeitar o ritmo, o balanço de cada frase transformando-a em verso para uma canção. E portanto há uma série de coisas que tem a ver com brincar, e brincar com coisas às vezes impossíveis, ou seja, coisas que parecem mesmo impossíveis, olha por exemplo: na última que fizemos do CantaHistórias lá com a Renascença, achei imensa graça porque eu enviei uma canção para o Francisco e passado um bocadinho ele telefona-me a dizer: “Mas que ideia genial! Nunca tinha pensado nisto”. E o que é que era? Era só isto. [entoa] Isto é normal, mas se tu fizeres com 5ª fica surpreendente, e é isso que eu explico também na história da escrita. Às vezes as soluções que parecem não ser exatamente as certas podem trazer uma outra força porque no fundo apreciar a arte é ser travada pela observação. Quando tu estás a ler um texto e de repente, como por exemplo um texto do Valter Hugo Mae, eu uso imenso este exemplo. A certa altura diz: “Esperaram pelo sono para se mudarem para o dia seguinte”. O que ele conseguiu foi, com uma palavra, travar a leitura. A pessoa fica ali a olhar para a frase. Como tens o Afonso Cruz que está cheio dessas... são pessoas que fazem do inesperado, da diferença, a forma de fazer arte. Quando às vezes são coisas que já toda a gente cantou, “então e se nós fizéssemos ligeiramente diferente? O que é que podíamos mudar para não ser tão banal?” na escrita por exemplo, às vezes dou formação na área da escrita e peço correções de um texto feito por um aluno, e os professores dizem: “Ah, faltam-te muitos adjetivos para enriqueceres o texto.” E é mentira, quanto mais adjetivos tu puseres, mais fraco é o texto. Uma das coisas que no texto tem a ver com a pontuação, agora as pessoas escrevem muito como se estivessem no *Facebook* e portanto é muitas reticências e muitos pontos de exclamação e portanto tu tens de ir doseando isso e explicar que é um bocadinho como o Pedro e o Lobo, quando é uma reticência a sério ninguém liga porque já teve cinco ou seis antes, e portanto, a pontuação é o ritmo do texto. Só deves usar coisas extra quando de facto ela está nesse sentido. E na música é muito engraçado porque os miúdos tendem a encher toda a harmonia com melodia. Quando, às vezes, nós podemos pura e simplesmente ter uma

pausa e só dizer o resto do verso no final. E essa descoberta, é uma coisa extraordinária que é, sei lá, por exemplo, no “E depois do adeus” tu tens: “Quis... sa...”, se calhar se estivéssemos a encher e estivesse cheio tínhamos imensas palavras, mas não... até a própria forma de cantar o retardar. Nós muitas vezes pensamos que se tivéssemos de pegar nas músicas de qualquer músico, e se tivéssemos que escrever o ritmo certo ficaria tudo cheio de ligaduras, porque até a própria forma de cantar, antecipar ou recuar ou acelerar tem a ver com o ritmo da música, exatamente como nas frases e temos que ter essa possibilidade. Por exemplo, um ponto final pode ser um silêncio e não é porque temos reticências, as reticências são para outras coisas e é engraçado pensar nisso.

- ¶ 9 CG Uma das coisas que retive do que disseste foi o saber encontrar esse inesperado, aquele inesperado que faz a diferença. Como é que podemos trabalhar esse inesperado na sala de aula?
- ¶ 10 P8 Acho que há dois passos na construção de qualquer coisa. Uma coisa é aquilo que tu constróis, outra coisa é aquilo que tu reconstróis. E esses dois momentos têm que ser separados em termos de tempo. Essa distância é o que vai permitir olhar, sem estar lá dentro com o coração, onde é que podemos criar esses inesperados. Eu acho que a primeira condição é: quando estamos a criar, deixar criar, vai andando, e depois parar. O ideal seria parar uma semana, não pegar naquilo, e depois voltar e descobrir porque tu só consegues descobrir o que já é banal com distanciamento. E portanto quando distancias e de repente comesças a conseguir descobrir uma coisa que já ouviste muitas vezes e é muito engraçado porque tu não precisas muito dirigir. É muito óbvio para eles, é muito engraçado. Desde que haja este distanciamento, depois de repente começa a ser óbvio e há sempre quem diga: “Isso é assim muito...” “Está igual a muita coisa não é? Então como é que podemos mudar?” e começamos a cantá-lo, se mudarmos o ritmo, se cortarmos notas. Às vezes é o próprio texto que nos está a obrigar a ter aquele ritmo, então vamos olhar para o texto outra vez e pensar... acontece muito agora na música que se ouve, no que se escreve agora, escreve-se como se fala. E escrever letras não é, nem é escrever poesia, embora haja poemas que possam ser musicados, mas letra é outra coisa. “Era uma vez um soldadinho que andava a marchar no jardim”. Isto é o que tu dizes mas se tu queres transformar isso num verso: “O soldadinho/marcha sozinho” é pegar no que à partida ia encaixar ali e pensar, mas eu preciso de encaixar isto tudo, mas será que é assim tao necessário? Acho que também se prende com isso com a capacidade de no fundo conseguirmos criar o hábito de fazer a revisão, a

reescrita. Reescrita mesmo que seja improvisada, mas que não esteja anotada. Porque por exemplo, uma das coisas que eu digo na formação das canções é, não escrevam canções com a partitura.

¶ 10 CG Com a partitura como?

¶ 11 P8 Não podes estar a anotar o que estás a cantar. Não podes. Assim que tu comesças a pôr na partitura, comesças a focar com construção de elementos de ritmo, “Ah, se calhar este salto é muito difícil”. Não, tem que ser tudo feito... ainda por cima agora é tao fácil, com o telemóvel gravas. Não se regista logo. Não pode ficar logo construído em notação porque a partir do momento em que tu fizeres isso tu perdes a tua liberdade. Vamos pensar na notação como forma de transmitir. Claro que nós adultos, nós podemos depois de pensar “esta ideia é gira”, mas eu por exemplo registo, registo as notas só para me lembrar, e não escrevo o ritmo. Porque depois há coisas que podem não estar ali. Podem ser cortadas. A partir do momento em que tu comesças a escrever tu perdes as antecipações, perdes a beleza do que é interpretar. E a verdade é que quando começamos a cantar já com o distanciamento, já foi feita a canção, agora vamos melhorá-la, esse distanciamento permite-nos ao cantar, sentir. E ao sentir, começa a ser muito óbvio. Mas tem que haver distanciamento. E de facto quando tu pensas nisso, pensas que cada vez que pedes uma composição aos miúdos, só estás a ler rascunhos, aquilo não é a versão final. Não é de todo. E se eles pudessem pegar na semana depois seria muito melhor. E é este o drama em que vivemos sistematicamente. Estás sempre a pegar em rascunhos. E portanto, o primeiro rascunho pode estar foleiro, pode estar previsível, mas depois quando começamos a cantar e a ver a beleza da canção, então aí começamos a sentir o que é que podemos ou não cortar e é muito engraçado. Às vezes até com os erros de se cantar mal um intervalo, e fica tão giro e aproveita-se, mas sem escrita. E é tão fácil agora fazer isso. Tinha um gravador assim pequenino de jornalista, mas antigo, não tinha nada digital, carregas e gravas. Foi muito útil nessa altura. Agora é facilímo com os telemóveis é facilímo estarmos a fazer isso.

¶ 12 CG Tenho um desafio para ti. Se a imaginação fosse um verbo, qual é que poderia ser?

¶ 13 P8 Descobrir acho eu. Eu acho que imaginação é descobrir, voar. Porque a imaginação precisa da liberdade de descobrir, portanto se calhar descobrir. Até mesmo quando... imagina que estás a escrever um conto. Acontece-me imenso andar com as personagens dentro da cabeça e não fazer sentido escrevê-lo e depois de repente há qualquer

coisa, descobre-se uma coisa que é sobretudo emocional, uma descoberta, e de repente comesças a sentir tudo e portanto é descobrir. Eu acho que imaginar é descobrir soluções, é redescobrir, é todo esse trabalho de lançar sempre novas hipóteses e é engraçado porque às vezes vemos que as pessoas tendem a corrigir em vez de sugerir, que é uma diferença brutal. E isso em escrita então é extraordinário, porque as professoras dizem: “Aqui deves fazer uma frase mais curta”. Isso não é descobrir, não é aprender, não é nada. Agora, se tu disseses, como é que tu podias pôr isto em frases mais curtas? Consegues lembrar-te de alguma solução? E aí eles partem à descoberta e vão imaginar soluções e portanto no fundo essa descoberta de novas soluções não tem nada a ver com corrigir. E mesmo quando falo em revisão não é na perspetiva de correção é mesmo no sentido de redescobrir o que fizemos. É essa parte que é a mais importante, descobrir.

- ¶ 14 CG É muito interessante pensar nisso no dia-a-dia e no contexto pedagógico, não corrigir mas sugerir. É encaminhar, é direcionar.
- ¶ 15 P8 É porque no encaminhar tu não dás soluções, tu dás pistas. Há uma coisa muito interessante, tem um nome asqueroso, chama-se ditado ao adulto e nós chamamos-lhe caneta do aprendiz que é, imagina, querem escrever uma carta a um diretor para comprar um aquecimento. E tu só fazes de caneta, os miúdos vão sugerindo e tu vais escrevendo e depois há uns que dizem, “Mas não podemos tratar por olá” e depois olham para mim e dizem “Se calhar tem de ser uma coisa mais formal” mas não digo como é, “Então escreve Exmo. Sr. Diretor” e tu não dizes nada, vais escrevendo, escrevendo, escrevendo e paras. Lêes o que escreveste e depois uma semana depois vamos olhar para a carta para ver se está tudo bem. E é essa descoberta, tu nunca fazes nada. E se te perguntam: “Dá-nos aí hipóteses para terminar a carta”. E tu dizes várias, vais dando duas, três, quatro hipóteses, e eles discutem entre eles e decidem. Não tem preço. Porque foi construído por eles. Aprenderam construindo. E portanto, coisas tão simples como: “Ah é? Era melhor ser noutra parágrafo porque é outro assunto.” Eu podia-lhe ter-lhes explicado já isso não sei quantas vezes, não interessa. E é incrível como para os professores de português não conseguem sequer entender o ditado ao adulto, não sabem entender como é que se faz. Isso é muito simples, tu só tens de escrever o que eles puseram. E as pessoas dizem: “Mas eu vou corrigindo, vou dando sugestões.” Não, não, não. E se te pedirem uma ajuda mesmo dramática, tu tens que dar muitas hipóteses para serem eles a descobrir como é que querem fazer. E isto faz-se desde o pré-escolar o que é muito interessante, porque eles ainda não lêem, mas vêem a mancha, e quando tu lêes o

que lá está eles já sabem se está bem ou não. E depois uma coisa tao simples como esta que é separar a correção da sugestão. A sugestão é dar liberdade para descobrir a solução. Quem é que me garante a mim, que a minha sugestão é a melhor que a dele? Às vezes as pessoas estragam como por exemplo dizer: “Tens que enriquecer o texto com adjetivos.” Uma coisa é sugerir, outra coisa é corrigir. Até costumo dar o exemplo da revisão editorial. Se tu quiseres publicar qualquer coisa, dantes era em papel agora é tudo nos *PDF's*. No papel a revisão era feita ao lado com aqueles sistemas todos mas havia uma que vinha a tinta. O que vinha a tinta são erros. E esses tinham que ser corrigidos. Tudo o resto vinha a lápis como sugestão. E às vezes a sugestão era melhor, outras vezes não. Portanto, esta grande diferença entre corrigir e sugerir é uma coisa, pedagogicamente é a parte mais importante. Agora como estamos ainda com várias aulas online de música aqui, às vezes estou a ouvir, e o Nuno faz muito isso, vai sugerindo: “Mas aqui o que é que vocês sentem? Isto é realmente o modo de mi ou não? Pensem lá o que é que para vocês é o modo de mi?”, ele não diz: “O modo de mi tem de começar com meio tom”, é através do conhecimento. Mas realmente fazemos muitas vezes o contrário. Damos soluções. E dar soluções é como se tu colocasses um post-it que tu queres que fique na parede durante um ano, mas ele vai cair. Agora, se a pessoa escrever com a sua própria letra, se a pessoa construir o conhecimento, construir a canção, tudo isso fica gravado para sempre. E eu não tenho dúvidas que os miúdos ficam marcados. No outro dia houve um que estava em aulas no Instituto que a mãe foi dizer ao Nuno: “Ah pois, eles fizeram aquele musical, aquilo para eles foi tão importante, foi tão decisivo” e estivemos uma semana a brincar e a descobrir soluções. Nós não ensinámos nada. Mas eles aprenderam tudo, o que é extraordinário. É uma diferença muito pequenina mas faz toda a diferença.

¶ 16 CG É “A” diferença.

¶ 17 P8 As pessoas pensam que é a mesma coisa mas não é. Isso acontece muito nas 77 Palavras. Coisas que nós pedimos que construam um leque de palavras com determinadas letras e depois escolham daquelas palavras que foram postas no quadro para a turma toda. Estão lá vinte e que escolham oito para pôr no texto. E depois descobres na mesma turma que as oito são iguais para todos. Não. Se lá estão vinte eles podem escolher as oito [palavras] que quiserem. Fizeram um trabalho de alargamento do vocabulário. Fizeram um trabalho de construção de palavras. Divertiram-se imenso com as soluções. E depois têm uma série de hipóteses no quadro e vão escolher a sua. É diferente. É completamente diferente. Tu recibes às vezes três turmas, todos com as mesmas palavras. E eu penso na minha ingenuidade que



aquele trabalho de construção de palavras foi feito, espero que sim. À medida que vais subindo no ensino cada vez tens mais soluções e menos sugestões. Tens muitas vezes o ensino universitário a debitar conhecimento e opiniões, e não há espaço para construir conhecimento. Encontro correntes um bocadinho alternativas. Uma das coisas que eu sigo e que me serve imenso para refletir é a “Edutopia”. Tem sempre tantas coisas interessantes e é muito nesta perspetiva, aquilo é gigantesco, tem muita coisa, muito direcionada para os Estados Unidos, mas coisas às vezes de outros países, e é sempre nesta perspetiva de mudar o ensino para ser um ensino construído.

- ¶ 18 CG Muito obrigada por esta construção e esta descoberta.
- ¶ 19 P8 Espero que te ajude.
- ¶ 20 CG Muito, foi muito artístico, muito bonito e sem dúvida que foi uma boa aula para mim.
- ¶ 21 P8 Porque tu já fazes isso. Eu estava a dizer-te estas coisas e estava a pensar. Quando se vê o que tu trabalhas e quando mostrar o teu trabalho, podes não ter consciência disso, mas acredito que já o estás a fazer.
- ¶ 22 CG Muito obrigada por tudo.

Entrevista 9

**Data:** 05 e 06/05/2021, Plataforma Zoom

### **Transcrição**

*Foi iniciada a entrevista com uma descrição breve do propósito do estudo.*

¶ 1 CG A primeira pergunta que lhe queria colocar era que me falasse um bocadinho do seu percurso profissional e académico, que a levou a fazer o que faz hoje.

¶ 2 P9 Eu ingressei no Conservatório de Braga com seis anos. O conservatório de Braga na altura ofereceu-me uma formação muito completa porque era um Conservatório de ensino integrado e portanto eu vivenciei toda a minha vivência académica, naquela escola, naquele conservatório, com música, com português, com ballet, com tudo em simultâneo. Foi muito importante para mim porque esse cruzamento de linguagens, eu acho que é algo que eu transporto ainda hoje. Portanto, tanto a parte do movimento que uso imenso no meu trabalho, principalmente no meu trabalho coral, que eu acho que vem também desse trabalho que eu tive, que eu fiz ballet até aos 15 anos, tudo na mesma escola, como essa aproximação com essa linguagem, nunca senti que estava a fazer dois cursos em paralelo. Sempre senti que a minha formação tinha estes ingredientes todos. Depois no 10º ano o meu instrumento base era piano. Com o piano obviamente eu tinha reforço de prática coral porque era um instrumento harmónico, portanto eu canto em coro desde os 6, e no 10º ano tinha de tomar uma decisão, e quando foi para tomar a decisão eu tinha a possibilidade na altura de seguir ou a área de instrumento, portanto seguiria com piano, ou então faria o curso de formação musical, que era o que estava disponível na altura, porque como profissão só abri posteriormente, e canto normalmente ou não era muito comum ir-se para o curso de canto, porque o curso de formação musical para personalidades indecisas como a minha, era o ideal, porque o curso de formação musical naquela turma, algures nos anos 90, o curso de formação musical tinha a possibilidade de continuar com o primeiro instrumento, que foi o que eu fiz, ter acesso a um segundo instrumento, que foi o que eu fiz também, e ter canto. Portanto eu estava na minha felicidade e fiz esse curso. Portanto, aí foi quando eu fiz canto lírico, o repertório que eu fiz foi maioritariamente, acho que todo, o percurso clássico normal, e chego ao meu 12º ano totalmente dividida. Não sabia se iria para canto. Não sabia se iria para a formação musical. Não sabia se ia para ciências musicais, porque eu também tinha um fascínio por história e investigação. E acabei por decidir mais uma vez pelo curso também ele

que me continuasse em vez de afunilar, que me continuasse a dar espaço para a expansão, que foi o curso de formação musical. Na altura também, não havia curso de formação musical/direção coral. Nós tivemos direção coral inserido no curso e saímos com essa habilitação mas não havia uma formação específica, pena minha. Mas, havia um curso de formação musical, não havia no Porto, na ESMAE na altura, e havia em Aveiro, e eu estava na dúvida entre Ciências Musicais ou se iria para Aveiro para Formação Musical, e acabei por ir para Aveiro para Formação Musical, nesta perspetiva de não saber bem o que quero ser. Isto foi uma dúvida que eu ainda hoje tenho e que tem a ver com a minha personalidade, e que ainda hoje tenho. Mas eu sentia que de certa forma que a área da formação musical e da direção coral era tudo muito genérico e havia um preconceito muito intrínseco de quem ia para esta área era quem não tinha jeito para mais nada. E eu não sentia isso. eu sentia que de certa forma eu não era uma *performer pianística*, e eu não sou. Aos 18 anos eu tinha certeza que não seria piano performativo que eu iria seguir, embora agradeça toda a formação que tive em piano porque hoje na minha prática é, enfim, para trabalhar em formação musical, coro, arranjos, é sem dúvida um instrumento... eu chamo-lhe o meu amante, é a minha ligação privada, a minha voz é com eu quem estou casada, mas o piano é a minha relação secreta, porque sem dúvida eu não gosto muito de tocar piano em público mas uso frequentemente no meu trabalho. O canto, eu na altura também, e acho isto hoje, na altura não tinha essa noção, não tinha a certeza, mas hoje com este afastamento consigo perceber que apesar da minha ligação e respeito com o repertório clássico tradicional do canto, belcanto, as árias antigas, Mozart, enfim, não tinha feito muito repertório prático porque ainda estava a desenvolver a minha voz, mas eu sentia que não era a área onde eu me conseguia expressar melhor, portanto apesar de eu sempre ter assim uma alma de cantora, também no 12º ano eu tinha essa perspetiva que não me imaginava associada a esse repertório. Eu sempre achei que queria trabalhar de uma outra forma. Tem a ver com a minha personalidade apenas, não em relação a um estilo ser melhor que o outro, tinha mesmo a ver com a minha identidade ou com a falta dela na altura. Na altura achava que estava um bocadinho perdida e portanto acabei por ir mais uma vez para um curso que me dava possibilidade de ter direção coral, de continuar a cantar, de trabalhar o meu ouvido, as minhas práticas pedagógicas porque eu sempre tive uma ligação, sempre gostei de trabalhar com pessoas portanto eu sabia que de certa forma ia passar por educação de forma prática, não tanto investigação mas educação, mas portanto quando fui para o curso em Aveiro fui com essa expectativa de continuar a

estudar, a tocar, a praticar, eu também tinha prática de acompanhamento, enfim. Fiz a minha licenciatura em Aveiro, portanto, foram cinco anos de licenciatura e esses cinco anos foram cinco anos muito ricos. Porque eu tive acesso a uma série de práticas muito importantes. As disciplinas de laboratório que eram mais experimentais. Tive didática com uma professora que me inspirou imenso, nesta minha área agora da criatividade que foi a Helena Caspurro. Onde para além de ter contacto com os pedagogos, com as correntes pedagógicas que sustentam, suportam o ensino da formação musical, a Helena acabou por também me incentivar a mim, e à minha turma, num processo de responsabilização de certa forma, como interveniente. Ou seja, o meu papel como professora, ou neste caso como formadora ou como workshop leader, mas comecei a sentir os passos do nosso papel como identidade. Ou seja, cada professor encontrar o seu espaço para também criar, pegar no melhor de cada um do que já foi feito mas também aplica-lo a nós próprios e às turmas. Eu aí já comecei de certa forma com o bichinho de criar, de adaptar, de fazer arranjos de canções, perceber como é que nós podemos trabalhar a criatividade quer em instrumental Orff, quer na sala de formação musical. E depois tive uma pessoa muito importante na minha vida que eu considero um mentor, alguém que eu admiro profundamente, que foi o Paulo Maria Rodrigues. Que, no meu primeiro ano, regressa à Universidade de Aveiro como professor, e regressa com uma perspetiva na altura, muito inovadora, de procurar criar projetos, que pudesse juntar os alunos dos três cursos do departamento. Ou seja, foi a primeira vez que eu me vi como música numa linguagem com outras artes. Portanto, eu no conservatório nunca tinha trabalhado assim, era tudo muito dividido, nunca tinha trabalhado a palavra com a música, ou o design, ou a expressão, ou o visual para projeção, e de certa forma ele quis criar, teve esta iniciativa de juntar alunos dos três cursos, que era na altura Novas Tecnologias, Design e Música e criar um laboratório semanal e o projeto chamava-se “Bach2Cage”, que é uma coisa enorme. Bach, do barroco a Cage. E esse projeto foi um clique muito grande no meu desenvolvimento como música porque enquanto estudava e fazia as minhas disciplinas clássicas, portanto eu estive no Coro de Música Antiga do Vasco Negreiros, eu fiz parte do primeiro grupo, eu fiz parte do grupo que o Vasco usou de certa forma, com que ele trabalhou para o seu doutoramento, portanto, mantinha na mesma as minhas ligações mais clássicas, neste caso dedicado à música antiga, eu mantinha na mesma o meu trabalho mais técnico, mais formal, mas ao mesmo tempo todas as quartas à noite, nunca me vou esquecer, era o dia, a meio da semana, mesmo todas as quartas, eram muitos anos sem nenhuma falha, todas as quartas à noite nós

reuníamos uma série de alunos e o Paulo lançava-nos para o trabalho. Dava-nos pequenos motes, colocava-nos a pensar, a fazer parte do processo, a criar, fazer arranjos, e a reajustarmo-nos ao nosso grupo. Eu de certa forma, tive uma formação, sem contar, muito contínua e acompanhou o meu cinco anos de licenciatura e ainda mais dois, nós estivemos quase sete anos de trabalho. Mesmo quando eu acabei o meu curso eu continuei a ir ao trabalho de laboratório. No Bach2Cage eu acabo a minha licenciatura como toda a gente, e quando acabo o meu curso ingresso logo no Conservatório, e no mesmo onde eu dava aulas, ou seja, eu nem tive muito tempo para me separar, e quando eu entro no Conservatório eu já entro com este espírito de fazer diferente, fazer mais associado a mim própria, e tentar de certa forma cativar os alunos para a disciplina, que eu sabia que a disciplina de formação musical era uma disciplina com muita resistência por parte dos alunos. Eu sempre achei que a disciplina de formação musical era fortíssima para trabalhar tudo, técnica, ouvido, improvisação, escuta, voz, trabalho de grupo e portanto eu vesti a camisola nesse sentido. E ao mesmo tempo que eu ingresso como professora, começo a trabalhar na música para bebés, portanto, o bichinho que também vinha da universidade, eu acabei por ir para várias áreas, começo a fazer workshops de música para bebés, começo a fazer as minhas experiências também nesse âmbito, e começo essas experiências pedagógicas na altura eram vanguardistas, agora já há muito, mas na altura ainda estávamos todos a experimentar, a estudar, muito associados ao Gordon, a tentar encontrar a nossa própria voz artística, eu recebo um convite da Casa da Música, já tinha feito em Braga, em Coimbra algumas sessões, e recebo um convite da Casa da Música para desenhar um workshop como formadora lá, e reencontro-me com o Paulo Maria Rodrigues na Casa da Música como diretor pedagógico, acabei por desenhar um projeto e fui ficando. E na Casa da Música, não sendo académico, para mim é como se fosse, foi uma escola de vida. Eu na casa da música acabo por, por volta dos meus 25, usar tudo o que tinha sido a minha formação, os anos de ballet, o canto, o piano, o segundo instrumento, o coro, o Bach2Cage, a didática da Helena Caspurro, a técnica do Vasco Negreiros, enfim, acabo por misturar isto tudo e começo a criar projetos. Portanto, todos os projetos eram desenhados por nós. Ao criar projetos mais me desenvolvo neste aspeto de pensar como é que as pessoas vão ler os workshops que nós criamos, como é que os workshops na casa da música são variadíssimos, vai desde a primeira infância à parte mais senior, a músicos com formação, sem formação, a pessoas que só vêm um dia, uma semana, eles são completamente diferentes quer em duração, quer em idade, quer na própria

formação de cada um dos participantes. Na casa da música acabo por ter esta formação que culmina com um curso de formadores de formação de animadores que o Paulo Rodrigues criou, ou convidou os professores que na altura lecionavam na Guildhall em Music Leadership, eu entro logo, mal entro para a casa da Música, vou logo para aquele curso, passo para a primeira geração desses cursos. Esse curso foi o clique final. Se eu já estava em ebulição com esse curso eu começo a aprender abordagens, começo a associar coisas que o Paulo fazia connosco enquanto alunos no Bach2Cage, estratégias de *icebreaking*, estratégias colaborativas circulares, como criar uma frase rítmica em que cada um possa intervir com um pequeno motivo, como criar uma canção, como associar este uau à música, enfim, foi assim um bocadinho um curso mesmo, se eu pudesse desenhar um curso à minha imagem era aquele, eu senti-me como peixe na água, e claro, obviamente este curso acabou por me despertar para este mestrado em Londres, não fui logo de imediato, não fui logo aos 26, demorei algum tempo para ganhar coragem, porque eu nesse momento já estava com muito trabalho no Conservatório e na Casa da Música, com muitos projetos, mas decidi. E portanto cheguei a uma altura, depois de cerca de 9 anos a lecionar, eu estava a ficar com tanta comichão, tinha tantos bichinhos a despertar que vou fazer o mestrado, é a segunda parte da minha formação académica, fui para Londres e fiz este mestrado em Music Leadership de 2012 a 2014. E portanto passo lá dois anos e aí foi um ciclo que se fechou, abrindo-se. Porque em Londres eu tive algum tempo apesar de eu ter trabalhado paralelamente, tive muita sorte, a minha experiência na casa da música em termos curriculares abriu-me muitas portas eu acabei por trabalhar com o serviço educativo da London Academy Orchestra a fazer música para bebés para lá. Como já não era uma menina, eu pensava que tinha desvantagem por ser mais velha, porque os meus colegas tinham todos 23, 24, mas acabei por perceber que não, que até tive vantagem na experiência mas ao mesmo tempo que eu trabalhava paralelamente, não tinha a carga de trabalho que tinha em Portugal, portanto foram mesmo dois anos de mergulho, muito mais tempo para explorar as coisas, tudo o que era projetos eu voluntariava-me. Nós tivemos dois *placements* eu trabalhei na Argentina com músicos argentinos, mas também tive ao mesmo tempo um projeto com órfãos na Argentina, na Palestina trabalhámos com músicos palestinianos, mas também trabalhámos no conservatório com músicos palestinianos, trabalhei em coros sem abrigo, trabalhei com orquestras, enfim, foi dois anos de muita procura, de muita vivência, e depois destes dois anos regresso a Portugal e volto curiosamente aos mesmos sítios. As portas abriram-se, continuaram abertas, eu pensava que

se iriam fechar, e não, nada acontece por acaso. Eu fiz esta formação e regresssei a Portugal. Neste momento, sou professora do quadro, portanto entretanto agora a coisa já se oficializou, do quadro do conservatório de Braga, em termos de lecionação eu dou especificamente formação musical e laboratório, que é uma disciplina nova do curso de formação musical, que é lá está a minha cara. Laboratório como o nome indica é o espaço mais criativo e dou aos alunos que seguem formação musical no secundário, portanto trabalho no âmbito do laboratório com esses alunos e faço regularmente parte do grupo que dirige os musicais da escola. Há todos os anos um projeto musical que varia, já fizemos Beatles, já fizemos West Side Story, portanto vai variando, e nessa altura é um projeto extracurricular e nestes últimos anos estive sempre associada à parte coral, trabalho com os alunos em grupo. E depois paralelamente sou formadora na casa da música há muitos anos e o meu trabalho normalmente está direcionado ou para a música para a infância, onde eu trabalho com os pequenitos e com os pais, ou com os coros. Portanto eu estive na equipa base que fez o recrutamento do coro infantil, e entretanto o meu trabalho tem sido nesse âmbito, há um outro espectro profissional que também me define de certa forma, eu comecei a trabalhar muito com o Tim Steiner que foi com quem eu fiz o curso no Porto e depois também trabalhei com ele em Londres, mas o Tim Steiner acabou por ser o inglês que frequentemente vem a Portugal associado a uma produtora chamada Onda Amarela e faz trabalhos com grandes comunidades, ou seja, vai às cidades, à uma implementação do projeto artístico em termos presenciais, trabalha com as comunidades locais, seja uma banda filarmónica ou um coro daquela cidade e ele normalmente faz um trabalho e depois há um concerto final e esse concerto final é sempre construído com aquilo que as pessoas trazem e com a direção dele. Eu durante muito tempo ficava sempre responsável pelas vozes, portanto os grupos corais que dessas cidades, fiz isso em Ovar, fiz isso em Bragança, em Malta na capital europeia da cultura, portanto eu curiosamente eu não sou maestrina de nenhum coro e têm-me pedido “por favor, faz um coro” mas estou sempre a trabalhar com coros, por isso de certa forma sou aquela visita, sou o pai-natal que apareço e que vou trabalhar com estes coros e é esta miscelânea de coisas que tem sido aqui a minha procura. Pelo caminho fiz canto jazz, pelo caminho fui fazer o curso livre de canto jazz porque sentia que era mais a minha área de expressão, a bossa-nova, o jazz, tinha mais a ver com o meu timbre, com a minha liberdade, esse curso livre eu fiz dois anos, fiz com a Sofia Ribeiro onde trabalhei os *circle singing*, enfim,

acho que é isso já me tinha esquecido. Ainda andei pelo jazz pelo caminho, ainda fiz isso também já após licenciatura.

¶ 3 CG Com uma experiência tão rica e tão vasta, com esse percurso que acabaste de me descrever, como é que encaras as possibilidades de ensino-aprendizagem imaginativos na sala de aula, neste caso na formação musical e no coro. Ou seja, uma experiência tão vasta, como é que depois vais buscar todos os elementos e integrá-los na tua prática pedagógica.

¶ 4 P9 Aquilo que eu sinto é que essa experiência, eu acho que de certa forma para mim é muito natural,... a primeira coisa que te queria dizer é que, não é fácil, eu compreendo, eu vejo colegas meus que têm dificuldade em conseguir nas suas aulas, criar este ambiente, que favoreça à improvisação e à criatividade e não o fazem não por não acreditar que isto é importante, não o fazem porque eles próprios não conseguem descodificar que estratégias devem levar para o fazer. E eu acredito, acho eu, que também tem a ver por eles não ter passado por esse processo. Aquilo que eu sinto é que, sem qualquer tipo de falsa modéstia, eu não sou especialista em improvisação nem em criatividade, mas para mim é-me natural, não é difícil, não vejo nenhum monstro, eu quando dou por ela, portanto, eu faço a planificação e a minha planificação nunca é igual, e nunca é igual porque eu tenho os meus sentidos muito abertos, e esses meus sentidos estão muito abertos porque eu vivenciei isso na prática, por isso é que eu mencionei a Helena e o Paulo porque eu acho, que mesmo no meu percurso universitário, e o conservatório porque de certa forma também o meu ensino integrado, apesar de nessa altura não ter tido estas experiências mais criativas, esta voz, mas o facto de conviver com as linguagens com uma proximidade muito grande eu também acho que hoje com esta distância consigo valorizar esta prática porque acho que foi isso que me ajudou também quando tive estes professores a também ser mais fácil, “ah afinal aquilo que eu aprendi está tudo aqui dentro, não se perde” é o ditado: tudo se transforma. É isso que eu sinto. Tudo o que eu fui procurar, e muitas vezes me senti frustrada, porque acaba por ser um caminho mais... eu via colegas meus mais realizados por sempre saberem que queriam ser o pianista, e estudar aquela obra, e o objetivo deles era completar aquele repertório e ter o curso com aquela pessoa. Eu às vezes sentia que a minha falta desse tipo de objetivos mais fechados me fazia sentir um pouco menor. Com menos voz, se calhar. E portanto, quando eu encontrei esse espaço neste trabalho com a Helena e com o Paulo, ao ser cobaia de certa forma, ao vivenciar na pele todos estes exercícios que eu faço aos meus alunos, faz com que para mim neste momento seja muito fácil exercitar. Eu não tenho nenhum livro, eu não leio livros sobre



criatividade, eu fui vivendo nestas experiências, é claro que, Londres, a casa da música por exemplo foi um espaço que eu tenho que referir que ao trabalhar com outros colegas formadores que estavam nesta procura também, a tentativa e erro fez com que nós criássemos de certa forma quase que era um livro, um livro um bocado com os nossos pensamentos. E portanto, eu acho que respondendo ao que te quero dizer é que no meu processo individual não faz sentido de outra forma porque ele faz parte de mim porque o vivenciei para mim é natural. De certa forma também porque eu não gosto de monotonia, tem a ver com a minha personalidade, também seria incapaz de ensinar da mesma forma a alunos diferentes, de idades diferentes. Eu não consigo, nem que eu quisesse, aliás, se assim fosse eu nem conseguia ensinar, se fosse uma coisa assim tao fechada. Como me habituei a trabalhar com comunidades diferentes, até de países diferentes, e noutras línguas, também para mim é fácil de certa forma, acho que tenho essa vantagem de conseguir ler o grupo que tenho, e tentar reajustar à minha forma o programa que está estipulado mas ao mesmo tempo tentar semanalmente colocar uma sementinha, mas compreendo que esta mudança, esta mudança mais visível é um processo que vai demorar algum tempo, porque se nós nunca o vivenciamos, não podemos de repente pedir a uma classe inteira que, olha, vai para a tua sala de coro e sê criativo. “ser criativo como?” “pega nesta canção e vira-a ao contrário” “faz com que, esta canção que foi escrita por esta pessoa, os teus alunos sintam que esta canção também tem uma parte de composição deles”. E portanto, isto tem que vir de raiz, ou seja, tem que vir desde o início, as próprias licenciaturas têm de ter práticas de laboratório, quem está a estudar para ensinar tem de ter estes projetos de laboratório, os miúdos têm que os sentir. Agora nas aprendizagens essenciais que foi tudo remodelado, já aparece criação. Aparece finalmente ali criação. Não é muito mas aparece. E portanto, de certa forma eu lido com muito entusiasmado. Eu espero um futuro risonho porque eu vibro com esta possibilidade e falando dos nomes que nós conversámos ontem, eu recentemente estive portanto, convidaram-me três grandes amigos meus, o Óscar, o Duarte Cardoso e a Inês Lamela, estiveram numa conferência organizada pela Universidade de Aveiro, até era uma aluna de doutoramento, exatamente pela aplicação, como é que eles próprios nas suas salas de aula, inseridos em conservatórios conseguem dar espaço exatamente para a criatividade e eu estava a escutá-los e identifico-me muito com eles portanto acabei a sessão a fervilhar e a pensar “que bom, que bom, que bom que isto está a acontecer”. Claro que a Inês teve a mesma vivência que eu, ela também passou pelo Paulo, também passou pela Helena. O Duarte esteve

em Londres comigo, também passou pelo serviço educativo da casa da música. Lá está, as pessoas são também aquilo que vivenciaram e acho que tem que haver mais espaço para que um professor com 20 e 25 anos de carreira, não se sinta desconfortável nessa pele. Para isso também tem de haver espaços colaborativos para que o processo não seja muito exposto. Porque não é fácil nem para os alunos nem para os professores dizer: cria. Porque a criação implica um salto daquilo que eles não sabem que não conseguem controlar. Isto é difícil.

¶ 5 CG Quando falaste dos laboratórios que tinhas, utilizas algum tipo de processos ou de metodologias para trabalhar com esses grupos no âmbito da criação?

¶ 6 P9 Eu na verdade, não sendo especialista, ou seja, não estudei aquele pedagogo que utiliza aquela estratégia e portanto não posso dizer que faço parte de uma corrente, mas é verdade que utilizo técnicas que já foram aplicadas comigo e que já testei várias vezes com várias idades. Por exemplo, a nível vocal quando estamos a fazer algum trabalho vocal, tento fazer um trabalho de leitura à primeira vista, por exemplo, a quatro vozes ou a cinco vozes consoante o número de alunos e eu utilizo pequenas técnicas de virar do avesso a obra. Por exemplo, uma das técnicas que eu uso é uma técnica que trabalhei em Londres, curiosamente foi em Londres porque depois eu já nem consigo perceber muito bem onde é que eu fui buscar estas ideias todas porque isto vai passando de boca em boca, de experiência em experiência, por exemplo como é que tu pegas numa determinada obra que tu lês de uma forma convencional e como é que tu comesças a integrar os teus alunos em sonoridades atonais, numa peça tonal. Por exemplo, uma das estratégias que eu começo a usar e que eles ficam fascinados, porque se tu deres uma peça atonal a um aluno assim a seco ele vai estranhar de tal forma, como não vai ter referência harmónica vai errar, vai sentir que está a errar, então eu uso determinadas estratégias para que eles comecem a habituar-se a linguagens e sons que não estão habituados a fazer em conjunto. Por exemplo, a técnica *freeze* é uma técnica tão simples como ler a peça e depois têm que seguir mentalmente a linha melódica, ou as linhas melódicas, ou a linha melódica que está escrita mas podem congelar na nota que quiserem, e a regra é: eu posso congelar no segundo tempo do segundo compasso, mentalmente estou a continuar a ler a partitura, quando voltar a integrar a melodia que normalmente é feito em *loop*, que é outra das coisas que te vou explicar, porque eu uso muito *loops*, porquê? A repetição faz uma certa acomodação, as pessoas vão estranhando, vão entrando, o *circle singing* também é muito interessante, vão-se sentindo confiantes pela repetição até que a voz sai e depois podemos dar azo a que eles próprios comecem a criar.

Portanto esta técnica *freeze* é uma técnica tão simples, se cada um congela numa sensível, num suspenso, obviamente começam-se a criar texturas que são diferentes, esse trabalho de escuta interior e esse trabalho de amplitude cria imediatamente em quem está a cantar, um olhar diferente desperto. Além de que, sonoramente dá resultados mesmo bonitos, e mais, nunca são iguais. Nunca são iguais, não consegues controlar nenhum aluno, a não ser que ele marque num caderno o tempo ou o sítio onde decidiu parar, ou faça sempre parar no terceiro tempo que nunca ninguém fez, aliás, podes dizer isso como regra, não criem, não fechem. Outras estratégias são coisas pequeninas, por exemplo eu dar o primeiro mote. Estamos a trabalhar funções harmónicas de repouso ou de suspense, coisas tão simples como tónica e dominante, ok, eu faço uma estrutura por exemplo ABA, definimos que o A e dou eu o A, eles têm que criar um B. Cada um deles cria um B baseado num A que eu já dei, porque é sempre mais fácil para quem não está habituado a criar e a improvisar, criar baseado num motivo. Quando é tudo do zero, quando de repente tu dizes a um aluno, ou a um músico, ou a uma comunidade que tu encontras e tu dizes: faz uma canção com cinco compassos. Como? Quando? Portanto eu acabo sempre por tentar que os conteúdos que são dados, haja uma parte criativa. Por exemplo, não há compasso misto que eu trabalhe sem que eles criem uma frase rítmica naquele compasso. Porquê? Porque isso obriga-os primeiro a saberem como escrever corretamente, porque eles depois têm que o apresentar e às vezes escrevem e não sabem ler o que escrevem. Depois, ao escreverem eles conseguem perceber que às vezes colocam células rítmicas por ambição que depois não são exequíveis e portanto conseguem perceber que o processo de composição também tem de ser pensado, não se coloca qualquer célula de qualquer forma, ele tem de fazer sentido senão a pessoa não consegue executar. Portanto eu consigo com exercícios muito simples chegar a aplicar vários conteúdos. Não há modo que eu trabalhe que eles não criem uma melodia no seu próprio modo. Porque eles habitam-se a perceber que para aquele modo soar ao modo têm de utilizar determinados intervalos, porque às vezes pensam que se usarem as notas e aquilo fica a soar a maior na mesma. Mas eu tenho uma lista, estou a fazer aqui de cor. Modo, compasso. Por exemplo, turmas de quinto ano que não têm laboratório, por acaso agora estou a falar especificamente de laboratório, também fazemos acompanhamento porque como são alunos que supostamente estão num curso de formação musical eu nesse âmbito também trabalho um bocadinho técnica de acompanhamento de teclado, fazem arranjos de canções tradicionais portuguesas, sempre, escutamos muita música popular portuguesa porque eu também tenho

um gosto pessoal muito à voz, principalmente na polifonia feminina, portanto introduzo e cantamos, isto na aula de Laboratório. O que é que eles estão a fazer neste momento? No Laboratório do 10º ano, o primeiro trabalho foi com prosódia rítmica, trabalhar lengalengas, adivinhas, aplicar em canções, criar ritmos e criaram-se peças, cada um deles, porque eles eram cinco na turma e fizemos uma apresentação para nós com uma gravação, em que depois escutamos o que fazemos e avaliamos. Para a prosódia rítmica claro que também trabalhei com eles peças antes, ou seja fiz a peça “Vai Queimar o Judas” do Quiné, [então] portanto eles primeiro trabalham uma peça para depois poderem fazer. Não dou a seco, não dou “vamos fazer prosódia, pega numa lengalenga e faz” é preciso dar as bases para dar uma estrutura, para essa confiança estar, eles sentem primeiro e depois sentem-se com confiança para treinar, para eles próprios se lançarem. Fiz por exemplo o John Cage, “A Living Room”, para trabalhar o texto e o ritmo e depois eles criaram uma peça. Neste momento já estamos na melodia, portanto no segundo período já eles foram procurar canções tradicionais, por acaso uma trouxe uma música popular brasileira porque tem familiares brasileiros, claro que sim, muito bem-vindo, se eles me quisesse trazer uma canção tradicional inglesa provavelmente não faríamos no segundo período porque queria trabalhar primeiro a nossa própria língua, mas faríamos depois. O laboratório tem essa vantagem, eu poder adaptar aos alunos que tenho. Mas por exemplo no quinto ano estivemos a trabalhar uma peça, o paralelismo a duas mãos e uma das coisas que eu disse para eles fazerem, que eu faço muitas vezes é, numa peça rítmica, ler ao contrário, chamo-lhe virar do avesso, e viro ao contrário mesmo, literalmente, e nessa peça rítmica fazemos várias versões, por exemplo, cânone, primeiro faço cânone com ritmo, às vezes faço cânone com 13 elementos, ou seja cada um deles entra a seguir, adoram, porque de repente começam a sentir texturas muito diferentes, outras vezes faço uns da frente para trás outros de trás para a frente, uns lêem a mesma peça de trás para a frente, outras vezes crio momentos de pausa, pegam na mesma leitura e eu digo: “este compasso está em branco e o quinto está em branco”, tu crias esta parte que falta, são coisas muito simples, isto não é nada do outro mundo. As partituras humanas, por exemplo, primeiro projeto que eu fiz com o Paulo Rodrigues, e nós, interpretávamos cada pessoa, a simbologia dava-nos uma referência de um ritmo, e portanto se tu usasses óculos, se tivesses uma t-shirt com riscas eram duas colcheias, se fosses menina (porque agora já temos de ter cuidado com estas coisas, hoje em dia por exemplo já tento evitar as coisas de género, já tento procurar outras características, vamo-nos reajustando, temos de ser sensíveis

a isso também, agora já uso coisas como óculos, cabelo escuro, sapatilhas de cor ou sapatilhas brancas, já procuro outras soluções, há uns anos atrás eu começava com menino/menina/óculos e era uma risota porque eles adoravam, eu fazia uma partitura humana e trabalhava com alunos de iniciação, o tempo e a divisão do tempo em segundos, e a pausa. Depois já trabalhava polirritmia, porque punha um grupo a ler uma metade e outro grupo a ler a oposta. E estas estratégias, lembro-me perfeitamente que a partitura humana eu fazia com o Paulo Rodrigues, que depois apliquei em Londres e que hoje em dia se usa como *Icebreakings*, ou seja dão-se nomes a coisas que eu vivenciei que eu nem sabia que existia um nome técnico, quem é que inventou isto?, Eu não faço ideia qual foi o pedagogo que inventou, mas Dalcroze usa movimento, usa a associação do ritmo ao gesto há muito tempo. Gordon trabalha improvisação com os bebés, de pergunta-resposta-reposo há léguas, portanto, na verdade nós todos bebemos destas vivências, portanto, aquilo que eu voto obviamente é: conhece muito, faz muito, só o conhecimento é que te vai dar a prática para depois seres um músico rico na criatividade, não sigas só uma linha, e eu quero conhecer muito mais ainda. Agora há uma coisa chamada Vocal Leadership, eu fiz Leadership, agora ando a pesquisar o Vocal Leadership que é o *vocal painting*, na verdade eu já fazia vocal painting, tu associas gestos e os teus coros trabalham em tempo real e eu já fazia isso e nem sabia que se chamava o *vocal painting* mas agora já houve alguém que aprofundou. Tem que haver vivências para que cada músico se sinta confortável na sua sala de aula a fazer as coisas, porque senão não vai soar, não vai sair bem e vai ser forçado. Por exemplo em termos corais, eu trabalho com os coros a mesma coisa. Quando eu trabalho com coros não trabalho só voz. Faço exercícios de espacialização, de escuta, ao sinal eles param, duas palmas avançam, exploração do espaço, (para quê?) para quando eles estiverem a cantar não fazerem canções coreográficas mas usarem movimento para poder a voz estar projetada de uma outra forma, tornar-lhes um ouvido mais esperto, como a Helena Caspurro dizia “orelhudos”, o ouvido esperto, o ouvido que associa, acho que o ouvido esperto é meio caminho andado para a criatividade, se o ouvido não for aberto não vais arriscar, não vais criar. Em termos vocais, faço muitas vezes com 1º, 4º, 5º improvisação a fazer o baixo e eles trabalham com acordes, faço também em termos corais e formação musical, porque eu não faço ponte, como eu sou a mesma, eu uso tudo, não dissocio, por exemplo se quero trabalhar as terceiras maiores e as terceiras menores eu faço o jogo do 1º, 5º, 3ª maior, 1º, 5º, 3ª menor, faço isso também em coro na parte do aquecimento, o *circle singing* é uma coisa que eu já usava para criação

coletiva, entretanto descobri que havia este nome posteriormente, que veio do Bobby McFerrin, com a Sofia como te disse que é uma grande mentora que tem desenvolvido muita prática nisso, mas na verdade nós em Leadership em Londres, quando fazíamos trabalho de improvisação coletiva, por exemplo rítmica, nós formávamos o comboio rítmico, tu crias um *loop*, a máquina rítmica, nós estávamos a fazer *circle singing* e eu nem sabia que nós estávamos a fazer *circle singing*, de facto estavas a cantar de forma circular, usavas uns motivos mas aquilo tinha um nome, qual é a diferença? É que eu uso duas técnicas diferentes. Eu tanto faço *circle singing*, o tradicional que é efetivamente primeiramente eu lidero, crio as pequenas camadas e divido em grupos, e cada grupo vai-se juntando, e depois até faço uma improvisação ou convido alguém a improvisar naquela camada, mas depois faço o oposto, que é, não sou eu que crio, primeiro mostro, depois envolvo, porque são eles que dão, depois de alguma experiência comigo a liderar para eles ganharem alguma, perceberem os vários exemplos, tento usar estilos diferentes também, já proponho aos vários alunos a possibilidade de: “ok, agora vamos fazer um bolo de camadas, cada um vai construir a sua camada baseada no que o outro fez” e aí já não sou eu. Posso às vezes ser eu a primeira a dar o motivo, já fiz eu a primeira, quando depois vejo o chip confiante já arrisco, na Joana, o Luís, e o outro, vão fazendo camadas. Acho que o segredo, de certa forma é primeiro dar estrutura, exercícios simples que eles sintam que são capazes, se sentirmos que estamos a ir demasiado à frente e que não estão confortáveis não insistir, o que não leva a lado nenhum, dá um passo atrás, simplifica porque depois eles vão chegar lá. Estas aprendizagens nestas idades são irrecuperáveis, ou seja, eu tive a sorte, eu tive aos 18, mas penso eu, quem me dera ter tido aos 10, porque quando eles são mais pequenos é quando eles têm menos filtros. Se este trabalho for feito quando eles são mais novos, eles quando chegarem ao secundário vão ter o ouvido mais esperto, mas muito esperto mesmo, e imagina um aluno que tenha um currículo e que em termos virtuosos está lá e que ainda por cima tem um espírito para criar, uma voz artística e passou por estas experiências, passou para outro nível de expressão no meu ponto de vista, por isso é que eu acho que tem de ser desde pequenino, e não é à toa que a desmotivação coral e de formação musical começa nos doze, treze anos, que odeia as disciplinas, já ninguém quer cantar e já ninguém quer formação musical, e é nessas idades que nós temos de os voltar a aproximar de nós e não é só com Fontaine’s e Hindemith’s da forma tradicional. Eu também faço Fontaine’s, mas viro-os do avesso muitas vezes, tenho que os virar do avesso porque senão, são rezas. É atenção, eu acho até muito importante, eu

também sou chatinha, também uso técnica e repetição. Claro, temos que repetir. Mas tento sempre, lá está, semanalmente tentar que cada aula haja uma voz, muitos deles não querem, e agora também há um aspeto que é importante falar. Nós não vamos criar a ilusão que eu sempre que faço estas propostas tenho os meus alunos super felizes, não não não, porque muitos deles preferem fazer *by the book*, porque o *by the book* não os transtorna, não os expõe, é tipo não não não, eu prefiro fazer exatamente como está escrito, ler como está escrito e a música que está escrito, eu inventar não quero, mas não há hipótese. Não há célula rítmica comigo, desde a iniciação musical, não há célula rítmica que tu leciones que eles não inventem uma frase com a célula rítmica, eu dou, eu ensino, eu repito, eles imitam, eles fazem ostinato, e a seguir é, cria a tua própria frase rítmica usando, sempre, sempre, é a melhor forma de eles dizerem o que aprendem, do que estar ali a ler uma panóplia de leituras, eu também dou as leituras rítmicas para eles lerem, mas, muito rapidamente ensino. Mais, ditados rítmicos, os primeiros, são eles a ditarem as próprias frases rítmicas aos colegas. Ou seja, eu faço os ditados na mesma, eu cumpro com o programa à risca. Marco tarefas semanais, marco sempre uma tarefa semanal, acho a rotina importante, nem que seja criar uma frase rítmica. Eu gosto de uma aproximação à minha disciplina, não marco duas por semana, não marco de uma aula curta para uma aula curta, mas marco de uma semana para a outra, sempre, alguma coisa, nem que seja uma lengalenga. Trabalho de casa: traz uma lengalenga para a aula, faz um ostinato para esta melodia. Marco sempre. Não sou livre, leve, professora do mundo, muito menos tenho a solução de todos os problemas mas admito que procuro, eu tento, eu dou todos os graus de ensino, desde o básico ao secundário e não altero as minhas práticas. O secundário também faz, também cria, igual. Aliás, o secundário cria com alguma ordem, frases em que eu começo e eles têm que reproduzir mas pronto, estou longe ainda de conseguir tudo o que eu gostaria. Queria uma sala grande, não queria ter tantas cadeiras. Há umas coisas que eu gostaria de ter que ainda não tenho, mas tenho uma sala de Orff este ano, estou a dar Orff no conservatório este ano, para reduzir a prática coral o conservatório resolveu criar um horário de Orff e somos nós da Formação Musical que damos, e portanto nós quando estamos a dar Orff, a sala de Orff é uma sala grande, cheia de sol, e acho que dei pela primeira vez uma partitura esta semana portanto tem sido uma maravilha porque Orff estou mesmo a curtir, passo a expressão dos miúdos, tenho-me divertido imenso, porque eles têm formação musical, tinham prática coral, e eu na classe de Orff pego nestas lengalengas, nos ritmos, nos ostinatos, na criação, no pentatónico, improvisar, cria tu o teu bordão.

- ¶ 7 CG O que é imaginação para ti?
- ¶ 8 P9 De uma forma mais poética, é um espaço livre, de liberdade, que nós temos para contar aquilo que os outros não vêem. É essa liberdade da voz que está dentro e que eu não consigo associar imaginação sem essa liberdade. Também não consigo dissociar imaginação de algo que não é visível nem palpável e que precisa de ser transmitido. Para mim é mesmo isso, é um espaço de liberdade onde nós temos, guardamos, aquilo que não dizemos, a não ser quando somos estimulados para isso. é esse mundo, esse lugar especial.
- ¶ 9 CG E onde é que entra essa liberdade, essa criação, nas criações artísticas em que estás envolvida?
- ¶ 10 P9 Entra sempre [risos]. Não consigo apresentar-te uma metodologia de quando é que ela entra. A única coisa que te consigo dizer pela minha experiência é que está intrínseca em todos os projetos a criação de um outro espaço, que é o espaço cá fora, que seja confortável para que essa imaginação surja. E cabe-me a mim, quando estou a liderar esses projetos, criar esse ninho. E esse ninho para mim é um ninho de conforto. Tens de criar um ninho para que espaço possa acontecer. A minha responsabilidade quando estou nas minhas aulas ou quando estou a trabalhar os meus projetos artísticos, é tentar orientar para que esse espaço crie. Quando sou eu do outro lado, é tentar não bloquear aquilo que eu tenho para dizer. Principalmente para quem orienta, quando voltamos para o outro lado, travamos esse nosso lado criativo porque estamos sempre a avaliá-lo, está sempre em processo de avaliação, portanto eu vejo-me sempre nessas duas perspetivas. Para mim, curiosamente, não tendo tu me feito essa pergunta, para mim, é mais fácil criar o ninho do que eu me sentir confortável nesse ninho, porque acho que me autoavalio muito, me coloco muitas barreiras e porque perco um bocadinho dessa espontaneidade. E a espontaneidade é importante também para que a imaginação se crie.
- ¶ 11 CG Se a imaginação fosse um verbo, que verbo seria?
- ¶ 12 P9 Ser. Mas foi muito difícil escolher. Porque também é estar.
- ¶ 13 CG E se fosse uma obra musical ou uma peça?
- ¶ 14 P9 Os 4'33'' de Cage, tem todo o espaço... é assim. É um contrassenso, porque tu ao pedires-me uma peça eu já estou a fechar a imaginação. Já estou a metê-la dentro de um sítio portanto teria que ser uma pauta em branco. Não sei. Estou a sentir que ao dar uma resposta já não me estou a sentir livre. Portanto, ou é uma pauta em branco ou a única coisa que eu sei é que será sempre bonita. Porque se vem desse sítio, desse imaginário, não há



como não ser. Se para mim imaginar é esse espaço livre de voz, é uma voz, para mim obviamente quando falas nisso para mim é seria uma peça onde todos cantávamos, mas a imaginação abrange muito mais que isso, e imaginação não é só uma peça musical, é um espaço de entrega para um limbo, para algo que nós não sabemos e que não controlamos. E essa entrega pode estar associada à parte musical, mas pode estar associada a um texto, a um ritmo, a um movimento, é muito difícil de categorizar.

¶ 15 CG Muito, muito obrigada.

¶ 16 P9 Foi um prazer.

## 8.5 | Transcrições de grupos de foco

**Grupo de Foco:** GF C3<sup>o</sup>a

Alunos do 3<sup>o</sup> ano de Coro – Grupo 1

**Data:** 24/03/2021, AMSC, recreio do 2<sup>o</sup> ciclo.

### Transcrição

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG A primeira coisa que vos queria perguntar é quais os sentidos que vocês acham que usamos nestas aulas. Quais são os nossos cinco sentidos?
- ¶ 2 A1 O Olfato, o tato, o paladar.
- ¶ 3 A2 A visão.
- ¶ 4 A3 A audição.
- ¶ 5 CG Então, quais é que vocês acham que foram os sentidos que nós utilizamos?
- ¶ 6 A4 O olfato.
- ¶ 7 CG Podes explicar quando é que nós utilizamos o tato?
- ¶ 8 A5 Hm... Quando cheiramos o chá e os ingredientes do chá.
- ¶ 9 A6 O paladar. Bebemos o chá. Audição, quando estivemos a ouvir a música.
- ¶ 10 CG [dois alunos baixam o braço] Era o que vocês iam dizer?
- ¶ 11 Vários Sim [risos].
- ¶ 12 CG Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?
- ¶ 13 [abanam a cabeça]
- ¶ 14 CG O que é que vocês acham que é a imaginação? Quem é que quer responder? O que será a imaginação?
- ¶ 15 A1 São coisas que nós imaginamos na cabeça.
- ¶ 16 A6 É uma coisa que nós criamos na cabeça.
- ¶ 17 A5 Nós estamos a pensar uma coisa e na nossa cabeça parece que existe.
- ¶ 18 A2 Estamos a pensar.
- ¶ 19 A7 Provavelmente são os nossos pensamentos.

- ¶ 20 CG Então e digam-me lá, vocês acham que nestas duas aulas nós usámos a imaginação, isso que vocês acabaram de dizer?
- ¶ 21 Sim [vários alunos].
- ¶ 22 CG E em quê?
- ¶ 23 A7 Em músicas.
- ¶ 24 A6 Em dizer o que é que era o chapéu da bruxa.
- ¶ 25 A4 Trocámos... escolhemos outros ingredientes para pôr no chá, tipo chá de laranja ou chá de limão.
- ¶ 26 CG Qual é que foi a vossa atividade preferida em que nós tivéssemos experimentado ou criado alguma coisa?
- ¶ 27 A4 Quando criámos o chá.
- ¶ 28 A5 Era isso que eu ia dizer.
- ¶ 29 A1 Quando cheirámos os ingredientes do chá.
- ¶ 30 A2 Quando juntámos outras coisas.
- ¶ 31 CG Que coisas?
- ¶ 32 A2 Quando juntámos outras coisas no chá.
- ¶ 33 CG Mais alguma ideia? Há mais alguma coisa que vocês gostassem de dizer?
- ¶ 34 A8 Eu gostei muito de trabalhar com a professora.
- ¶ 35 CG Obrigada. Obrigada a todos.

**Grupo de Foco:** GF C3ºb

Alunos do 3ºano de Coro – Grupo 2

**Data:** 24/03/2021, AMSC, recreio do 2º ciclo.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Queria perguntar-vos que sentidos acham que utilizámos nestas duas aulas. Quais são, em primeiro lugar, os nossos sentidos?
- ¶ 2 A1 O tato, o paladar, a audição, a visão e o... hm... o cheiro?
- ¶ 3 CG O cheiro? Qual é que é o nome desse sentido?
- ¶ 4 A2 O olfato?
- ¶ 5 CG O olfato, boa.
- ¶ 6 A3 Também há o paladar.
- ¶ 7 CG Também há o paladar, mas a tua colega já tinha dito o paladar. Eu queria perguntar-vos então quais é que vocês acham que foram os sentidos que nós utilizámos nestas duas aulas. A primeira aula foi on-line e a segunda já foi cá na escola. [um aluno levanta o braço] Queres responder?
- ¶ 8 A4 A audição?
- ¶ 9 CG Onde é que nós usámos a audição?
- ¶ 10 A4 Hm... Quando a professora cantava uma parte da música e nós repetíamos.
- ¶ 11 CG Mais alguma coisa da audição ou de outro sentido que queiras dizer?
- ¶ 12 A4 A visão.
- ¶ 13 CG Onde é que usámos a visão?
- ¶ 14 A4 Para ver o gengibre, a hortelã.
- ¶ 15 CG Já sabem que não há respostas certas nem erradas, é a vossa opinião.
- ¶ 16 A5 E também usámos o olfato foi... hm... como é que se diz? Foi naquelas coisas de “pomadas bem fresquinhas”.
- ¶ 17 CG E usámos o olfato para fazer o quê?
- ¶ 18 A5 Para cheirar.

- ¶ 19 CG E mais ideias? O que é que vocês acham de outros sentidos que tenhamos usado ou dos mesmos em sítios diferentes.
- ¶ 20 A6 Ouvir.
- ¶ 21 CG O que é que estiveste a ouvir?
- ¶ 22 A6 Este trompete que está a tocar.
- ¶ 23 CG Mas isso não foi nas nossas duas aulas pois não? [risos]
- ¶ 24 A6 Ah ok.
- ¶ 25 CG O que é que vocês acham que é a imaginação?
- ¶ 26 A1 As nossas criações, o que nós criamos na nossa mente e o que imaginamos.
- ¶ 27 A2 São coisas que nós criamos nos nossos sonhos e criatividade.
- ¶ 28 A7 Eu acho que a imaginação é... é uma coisa que pode acontecer não na vida real mas sim na nossa fantasia mas também pode acontecer na vida real e também na imaginação ou neste caso na fantasia. E, para mim, acho que a imaginação é uma coisa que... para nós é talvez diferente do mundo real, então é isso que eu acho.
- ¶ 29 A5 Acho que a imaginação é uma coisa onde nós... guardamos o que nós queremos sentir, o que nós queremos que aconteça, os desejos, hm... hm... o que nós imaginamos na nossa cabeça e o que pode hm... e o que disse a “A7” o que nós desejamos que pode acontecer na vida real e eu acho que é isso.
- ¶ 30 CG Nestas duas aulas, a aula on-line e a aula que tivemos a semana passada, onde é que acham que nós utilizámos a imaginação? O que nós fizemos que usou a nossa imaginação?
- ¶ 31 A4 As bruxas são da nossa imaginação.
- ¶ 32 CG Será que nós fizemos alguma atividade que puxou mais pela nossa imaginação?
- ¶ 33 A2 A letra da música.
- ¶ 34 CG Podes explicar melhor?
- ¶ 35 A2 Hm... Quando nós imaginámos a bruxa a fazer... hm... o xarope de gengibre e hortelã e... acho que é só.
- ¶ 36 CG Tenho mais uma pergunta para vocês. Que atividades nestas duas aulas é que vocês gostaram mais de criar ou de experimentar algo? Quais foram as que vocês mais gostaram?

- ¶ 37 A Eu gostei mais de cantar a música da bruxinha.
- ¶ 38 A5 Eu gostei muito quando a professora trouxe os... o caldeirão, o gengibre e a hortelã porque... é como se estivéssemos na música. Por causa que a bruxa usou o caldeirão e precisou de gengibre e hortelã para fazer o chá.
- ¶ 39 A8 Eu gostei de aprender aquela canção da bruxinha porque eu achei muito engraçada.
- ¶ 40 CG Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?
- ¶ 41 A3 Eu gostei muito da música que nós aprendemos.
- ¶ 42 CG Tenho uma última pergunta para vocês. Têm alguma coisa que queiram dizer para eu acrescentar no meu trabalho sobre a imaginação?
- ¶ 43 A5 Eu gostava que a professora pusesse... hm... quando a bruxa ficou com a gripe eu gostava que a bruxa fosse para... como é que eu posso dizer bem... era uma bruxinha e queria que a bruxa... eu gostava que a bruxa fosse para uma escola e nessa escola tivesse uma pessoa com gripe e assim a bruxinha apanhasse a gripe dessa pessoa.
- ¶ 44 CG Para depois a curarmos outra vez é isso?
- ¶ 45 A5 Sim.
- ¶ 46 A4 Eu acho que a imaginação é essencial para a vida das pessoas.
- ¶ 47 CG Queres explicar porquê?
- ¶ 48 A4 Porque é saudável imaginar.
- ¶ 49 CG Muito obrigada a todos!

**Grupo de Foco:** GF C4<sup>ª</sup>

Alunos do 4<sup>º</sup> ano de Coro – Grupo 1

**Data:** 21/04/2021, AMSC, Sala Camões.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que eu vos queria colocar tem que ver com os nossos sentidos. Nós temos cinco sentidos, correto? E eu gostava de vos perguntar, que sentidos é que vocês consideram que nós utilizámos aqui nestas duas aulas.
- ¶ 2 A1 O ouvido.
- ¶ 3 CG Ou seja a...
- ¶ 4 A1 Audição.
- ¶ 5 CG E quando é que usámos a audição?
- ¶ 6 A1 Quando estávamos a ouvir a professora a cantar e a ouvir a melodia.
- ¶ 7 A2 O tato. Porque utilizámos para fazer os gestos.
- ¶ 8 A3 A visão que utilizámos para imaginar as coisas.
- ¶ 9 A4 A visão quando estávamos a ver os gestos que a professora estava a fazer.
- ¶ 10 A5 A audição quando estávamos a ouvir a nós próprios e se cantávamos bem ou mal.
- ¶ 11 A3 O olfato. Quando a professora estava a dizer para nós imaginarmos coisas e estávamos a cheirar alguma coisa.
- ¶ 12 A6 Nós também utilizámos a visão para ver os gestos que a professora estava a fazer, e também para... pronto, para vermos os gestos e o que a professora estava a utilizar de instrumentos e a fazer aqueles barulhos quando a bruxa tocava.
- ¶ 13 A4 O paladar quando estávamos a imaginar aquelas sopas de sapos e minhocas.
- ¶ 14 A7 A audição para ouvir a professora a cantar e para conseguir depois cantar melhor.
- ¶ 15 A5 A visão para nós imaginarmos a misturar a sopa enquanto cantávamos.
- ¶ 16 CG Obrigada. Agora queria colocar-vos uma outra questão.

- ¶ 17 A3 Professora...
- ¶ 18 CG Sim...
- ¶ 19 A3 Eu acho que há um sexto sentido que é o sentido do equilíbrio.
- ¶ 20 CG E achas que usámos esse?
- ¶ 21 A3 Acho que não.
- ¶ 22 CG Então a pergunta que vos queria colocar agora, o que é que vocês acham, na vossa opinião, que é a imaginação?
- ¶ 23 A8 É para imaginar as coisas que não existem e que nós queríamos que existissem.
- ¶ 24 A9 Acho que a imaginação é também imaginarmos que estamos na casa a fazer tudo o que dizia na música.
- ¶ 25 A5 Para criar coisas novas que não existem na nossa imaginação.
- ¶ 26 A3 Precisamos de criatividade sempre para imaginarmos alguma coisa.
- ¶ 27 A6 A imaginação é um sítio, é um lugar imaginado que nós pensamos o que é que imaginamos e depois acontece tudo o que nós quisermos.
- ¶ 28 A1 A imaginação é um mundo que nós criamos e escolhemos o que é que acontece sempre nele.
- ¶ 29 A11 A imaginação é um sítio onde nós podemos ser livres e fazermos o que nós quisermos.
- ¶ 30 A3 A imaginação nós podemos... pode existir tudo o que nós quisermos lá.
- ¶ 31 A6 Eu acho que a imaginação pode ser uma coisa real e outra que não é real, pode juntar uma coisa diferente e especial. Pronto, é isso quando é uma coisa muito especial e que seja uma ideia grande.
- ¶ 32 A10 A imaginação pode ser usada para fazer os nossos sonhos.
- ¶ 33 A5 Também podemos usar a imaginação para imaginar uma coisa que nós queríamos só que não temos e que existe.
- ¶ 34 A4 A imaginação pode ser uma coisa que existe mas nunca vimos e queríamos ver.
- ¶ 35 CG Nós utilizámos a imaginação nestas aulas da bruxa?
- ¶ 36 [Vários] Sim!
- ¶ 37 CG Em que momentos é que utilizámos?
- ¶ 38 A12 Como é que era a casa feita de chocolate.



- ¶ 39 A7 Como é que é a bruxa.
- ¶ 40 A5 Quais é que eram os instrumentos que ela usava.
- ¶ 41 A3 Quando nós desenhámos, por exemplo a lira de erva, e as outras coisas.
- ¶ 42 A9 Quando descobrimos o que ela fazia, para imaginar.
- ¶ 43 A12 Como a bruxa fazia a música.
- ¶ 44 A2 Como é que ela limpava.
- ¶ 45 A6 Quando nós desenhávamos também e pensávamos no que é que ela fazia e também quando a professora tocava com os instrumentos.
- ¶ 46 A4 Imaginar aquelas sopas e como é que estavam cem gatos na sala, como é que ela escrevia com os fios de água, como é que ela fazia música e... não sei mais.
- ¶ 47 A3 Imaginámos o cheiro do que a professora disse.
- ¶ 48 A5 Como é que ela fazia a sopa de sapo e isso.
- ¶ 49 CG Nós experimentámos ou criámos alguma coisa?
- ¶ 50 A1 Criámos a música, os instrumentos que a bruxa utilizava.
- ¶ 51 A5 Criámos a sopa. As sopas.
- ¶ 52 A3 Criámos muitas coisas. A professora criou aquela coisinha de lavar a roupa, só que a fazer assim de reco-reco [exemplifica e emite um som vocal similar a um reco-reco, referindo-se à *washboard*]. E também aquela coisinha que fazia [emite sons tentando imitar o *frog buzzer*].
- ¶ 53 A9 Criámos coisas da vida da bruxa.
- ¶ 54 A1 Criámos a bruxa na nossa imaginação.
- ¶ 55 A2 Criámos a casa da bruxa na nossa imaginação.
- ¶ 56 CG Última pergunta, vocês gostavam de dizer mais alguma coisa relacionada com a imaginação para incluir neste meu trabalho? Algum pensamento vosso sobre a imaginação?
- ¶ 57 A1 É um sítio onde podemos pensar sozinhos?
- ¶ 58 A3 Professora, eu não sei se é assim muito relacionado com a pergunta mas a casa de chocolate, fez-me lembrar o filme Charlie e a Fábrica de Chocolate.
- ¶ 59 A9 A imaginação é tipo um mundo e nós é que mandamos no mundo todo e podemos fazer o que quisermos lá.
- ¶ 60 A5 A imaginação é uma coisa onde nós na nossa cabeça podemos criar coisas para o futuro.

- ¶ 61 A10 A imaginação é um sítio em que fazemos novos amigos, imaginários.
- ¶ 62 A6 A imaginação é um sítio... é mais ou menos um sítio mágico, é como se não existisse mas na nossa cabeça existe. É como, imagine professora, é como se nós fôssemos cães e cheirássemos os [incompreensível] ou qualquer coisa assim.
- ¶ 63 CG Como se cheirássemos o quê?
- ¶ 64 A6 Cheirássemos por exemplo, não sei, cheirássemos a comida, não sei, qualquer coisa assim. É como se fosse... mas com a imaginação.
- ¶ 65 A5 Nós podemos usar a imaginação mas eu acho que a imaginação usa-se mais quando nós vemos nos sonhos. Porque nos sonhos é que nós vemos o que nós imaginamos.
- ¶ 66 CG Muito obrigada a todos pela vossa participação e muito obrigada ao professor António.

**Grupo de Foco:** GF C4<sup>o</sup>b

Alunos do 4<sup>o</sup> ano de Coro – Grupo 2

**Data:** 21/04/2021, AMSC, Sala Camões.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que eu vos vou colocar tem que ver com os nossos sentidos, ou seja, o paladar, a audição, a visão, o olfato e o tato. Que sentidos é que nós utilizámos nestas duas aulas?
- ¶ 2 A1 A visão e a audição.
- ¶ 3 CG Em que momentos?
- ¶ 4 A1 A ver quando a professora tinha posto aquelas imagens naquele quadro e ouvimos a música.
- ¶ 5 A2 O paladar? Ah, o paladar não utilizámos. Eu queria dizer a voz, mas isso não é um sentido.
- ¶ 6 A3 O olfato porque ela tinha meias sujas e isso, então devia cheirar muito mal.
- ¶ 7 A4 Eu acho que é o paladar porque nós tivemos a cantar e p'ra cantar usa-se a boca e...
- ¶ 8 CG O paladar é a boca?
- ¶ 9 A4 É a língua.
- ¶ 10 CG É a língua? O que é que será o paladar?
- ¶ 11 A4 Para sentir os sabores e também saborear. Então o paladar, porque devia ser bom o chocolate e podíamos imaginar que estávamos a comer.
- ¶ 12 A5 Eu acho que usámos o paladar para saborearmos a casa da bruxa.
- ¶ 13 A6 Eu acho que nós utilizámos a visão porque a professora trouxe os instrumentos que a bruxa utilizava e também a audição para ouvirmos e conseguirmos cantar a canção.
- ¶ 14 A7 Eu acho que nós utilizámos a audição para ouvir aqueles instrumentos que a professora também trouxe muito giros.
- ¶ 15 A1 O paladar para comermos as peúgas da frigideira que ela fazia.

- ¶ 16 CG Pois foi, a sopa de peúgas da frigideira.
- ¶ 17 [Vários] E com pelos de gato.
- ¶ 18 A8 Usámos a audição para ouvir o barulho que a professora fazia com os seus instrumentos.
- ¶ 19 A2 A audição porque... para ouvirmos a professora, os instrumentos que a professora trouxe para fingir os sons da bruxa, e a audição, ah não, a visão para vermos os instrumentos e o que a professora tinha colado no quadro.
- ¶ 20 A4 Também usámos... acho que também usámos a audição para ouvir os garfos a limparem o pó com farinha, a fazer ruídos.
- ¶ 21 A9 Eu acho que também usámos o paladar para comer sopa de peúgas e pelos de gato.
- ¶ 22 A5 Também usámos a audição para ouvirmos os gatos a miar.
- ¶ 23 CG Então queria perguntar-vos o que é para vós a imaginação.
- ¶ 24 A6 Para mim a imaginação é uma coisa que só nós conseguimos ver porque é a nossa imaginação, e a seguir também é uma coisa que normalmente não existe e somos nós a criar e é muito criativa.
- ¶ 25 A10 A imaginação é coisas que não existem.
- ¶ 26 A4 A imaginação para mim é, mais ou menos o que a [A6] disse, que é coisas que não existem que nós imaginamos. Por exemplo, as panelas com... a bruxa a cozinhar as panelas com, (ai!, a bruxa a cozinhar as panelas) [risos]... a cozinhar as meias nas panelas, isso é imaginação.
- ¶ 27 A1 A imaginação é um lugar mágico onde podemos criar coisas estranhas onde ninguém possa não acreditar mas nós acreditaremos.
- ¶ 28 A11 Para mim a imaginação é que os pais não sabem o que é que é, mas nós sabemos o que é que é.
- ¶ 29 A2 Para mim a imaginação é uma base. É uma base resumida das coisas que existem na vida real, e que nós fazemos.
- ¶ 30 A3 Para mim, a imaginação, é uma coisa que nós gostamos de utilizar, por exemplo nos sonhos, onde também costumamos utilizar quando brincamos com os nossos amigos e isso.
- ¶ 31 A8 Para mim a imaginação é algo que nós pensamos, que mais ninguém pensa, e que só nós é que conseguimos imaginar de forma espontânea.

- ¶ 32 CG E nós utilizámos a imaginação nestas aulas?
- ¶ 33 [Vários] Sim!
- ¶ 34 [Vários] Muito!
- ¶ 35 A1 Muitas vezes, como a casa de chocolate, ela cozinhava no bidé e comia no bidé, dormia na cozinha, e dormia sempre de pé, deitava cem gatos na sala, limpava o pó com farinha, metia as meias na frigideira, [ofegante] agora outra pessoa que eu já estou cansado da voz.
- ¶ 36 A5 Eu acho que a imaginação é um lugar onde tudo é possível.
- ¶ 37 CG E nas aulas, onde é que usámos?
- ¶ 38 A5 Na casa de chocolate, em tudo também, como o [A1] disse.
- ¶ 39 A10 Usámos na casa de chocolate, quando a bruxa limpava, quando dormia e quando comia das coisas.
- ¶ 40 A7 Para mim a imaginação é um sítio onde nos faz alegres, onde não nos sentimos sozinhos porque estamos sempre fazer o que nós queremos.
- ¶ 41 CG E quando é que usámos aqui na aula?
- ¶ 42 A7 Em toda a aula porque não existem casas de chocolate. Ela fazia as coisas todas ao contrário. Acho que isso foi o que nós utilizámos na imaginação.
- ¶ 43 A6 Nós nas aulas chegámos a utilizar a imaginação, por exemplo ela punha cem gatos na sala, a casa de chocolate nunca derretia, era muita imaginação aí.
- ¶ 44 CG Nós estivemos a experimentar ou a criar alguma coisa?
- ¶ 45 A1 O quê?
- ¶ 46 CG Nós experimentámos ou criámos coisas nestas aulas?
- ¶ 47 A5 As sopas de meias com os pelos de gato.
- ¶ 48 A11 Nós tínhamos de criar aqueles instrumentos que a professora mostrou na aula, das colheres e da coisa que ela lavava a roupa.
- ¶ 49 CG E vocês fizeram os vossos, não foi?
- ¶ 50 A11 Sim.
- ¶ 51 A2 Inventámos os risos da bruxa! Aqueles que eram muito graves, muito agudos, muito estranhos. [emite sons graves]
- ¶ 52 A3 Inventámos quando a bruxa dormia na cozinha...
- ¶ 53 A1 Inventámos os nossos próprios instrumentos com a nossa imaginação grande.

- ¶ 54 A12 Quando estávamos a ouvir a música, quando sentimos a música, com as coisas todas estranhas que a bruxa fazia.
- ¶ 55 A4 Várias coisas. Por exemplo, quando a professora nos deu a folha para inventarmos alguma coisa que a bruxa podia fazer. Também a gargalhada que a professora pediu para fazermos. E também os instrumentos que a professora trazia, por exemplo aquele instrumento que fazia a máquina para lavar a roupa e... outros instrumentos, as colheres e essas coisas.
- ¶ 56 A10 Inventámos também a bruxa que punha a frigideira lá meias.
- ¶ 57 A6 Inventámos... a professora trouxe um instrumento musical que era a bruxa a levantar-se das cadeiras e isso [referência ao *frog buzzer*].
- ¶ 58 A7 Inventámos os risos das bruxas e experimentámos uma nova professora.
- ¶ 59 CG Por fim, gostava de vos perguntar se vocês gostariam de dizer mais alguma coisa para eu colocar no meu trabalho, relacionado com a imaginação.
- ¶ 60 A3 Que ela podia ter um jardim grande, e que como plantava as plantas era com uma panela e depois regava-as com o bidé.
- ¶ 61 A11 Ela podia ter um jardim com... e podia plantar doces e...
- ¶ 62 A12 Para nós, a imaginação, nós pensarmos que nunca vai existir, nunca vai acontecer mas, há gente que imaginou alguma coisa, como o Cristiano Ronaldo. O Cristiano imaginou que ia ser um grande jogador e ficou um muito bom jogador. Pode-se tornar real o que nós imaginamos. E por isso é que há um ditado: cuidado com o que pedes.
- ¶ 63 A1 Foi bom ter uma nova professora e gostei muito destas aulas que era para imaginar que eu sou um *pro* a imaginar.
- ¶ 64 A2 Bom, eu gostei destas aulas porque nós usámos muuuuuuito a imaginação. E a imaginação é uma coisa que todos temos e que nunca, por causa da imaginação, nunca vamos ser imaturos. A imaginação que toda a gente tem, é uma coisa que toda a gente tem em comum.
- ¶ 65 A13 A imaginação é um templo onde a nossa criação, na mente, pode construir.
- ¶ 66 A6 Por exemplo, nestas aulas nós utilizámos a imaginação que é uma coisa que é impossível de nos tirar. E tal como os instrumentos que nós inventámos, isto vem tudo só de um ponto: isto é inesquecível!

- ¶ 67 A4 Por exemplo, eu acho na imaginação, por exemplo, nós quando formos mais velhos podemos inventar coisas que agora dizemos que não existe e que nunca vai existir enquanto daqui a uns anos pode existir. Por exemplo, a tecnologia antes não existia e pensavam que não ia existir e agora afinal há, a mesma coisa do que o Covid, só que o Covid não é uma coisa boa.
- ¶ 68 A10 A bruxa podia ter ali flores e as flores eram de chocolate e depois ela comia-as na sanita.
- ¶ 69 A3 A chaminé em vez de produzir fumo podia produzir, ai... pipocas.
- ¶ 70 CG Muito obrigada a todos e ao professor António também.
- ¶ 71 [Vários] Obrigado/a.

**Grupo de Foco:** GF C6°

Alunos do 6ºano de Coro

**Data:** 22/04/2021, AMSC, Sala Camões.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Que sentidos utilizámos nas nossas aulas?
- ¶ 2 A1 Utilizámos o tato, naquilo das chaves que fizemos com a [A3]. Utilizámos a audição. O paladar... não, o paladar não.
- ¶ 3 A2 Também usámos a visão para vermos... por exemplo a letra, e o que estava no quadro e isso.
- ¶ 4 A3 Nós também usámos a audição para ouvir o piano e essas coisas.
- ¶ 5 CG O que é para vós a imaginação?
- ¶ 6 A3 Para mim a imaginação é como se fosse uma forma de fugir à realidade para um mundo onde tudo é possível. É basicamente uma porta, entre aspas, para um novo mundo que nós criamos.
- ¶ 7 A4 Eu acho que a imaginação é o nosso mundo como a [A3] disse, e que às vezes podemos sentir... fazer com que fiquemos mais contentes porque tornamos as coisas... pronto, como nós gostamos, e pronto, sentimo-nos bem.
- ¶ 8 CG A minha próxima pergunta é se nós imaginámos nas aulas...
- ¶ 9 [Vários] Sim.
- ¶ 10 CG Quando?
- ¶ 11 A5 Quando cantávamos. Quando nós...a fazer a parte do ritmo. Quando nós tivemos de descrever imaginação numa palavra e... acho que foi isso.
- ¶ 12 A4 Eu acho que foi quando nós cantamos e quando nós fizemos o nosso trabalho, aquele desenho, nós tivemos de imaginar como é que nós gostaríamos de fazer as coisas.
- ¶ 13 A3 Eu acho que nós também tivemos de imaginar bastante quando nós fomos fazer aquele trabalho do desenho porque nós tínhamos de interpretar à nossa maneira as frases.



- ¶ 14 CG E agora, queria perguntar-vos se nós experimentámos ou criámos alguma coisa.
- ¶ 15 A6 Nós criámos vários gestos para acompanhar a música e ritmos diferentes com várias partes do corpo.
- ¶ 16 A4 Eu acho que nós criámos os nossos desenhos e que colocámos um pouco da nossa imaginação no mundo.
- ¶ 17 CG Por último, gostaria de vos perguntar se gostariam de acrescentar mais alguma coisa sobre esta temática que vocês gostassem de partilhar?
- ¶ 18 [sem resposta dos alunos]
- ¶ 19 CG Muito obrigada a todos e obrigada ao Professor António.

**Grupo de Foco:** GF C9°

Alunos do 9ºano de Coro

**Data:** 20/05/2021, AMSC, Sala Camões.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Que sentidos utilizamos nas nossas aulas?
- ¶ 2 A1 Utilizamos o tato, por causa da tala. Utilizamos a audição para nos ouvirmos uns aos outros... e acho que não usamos nem o olfato, nem o paladar, nem a visão. Quer dizer, sim, nós estávamos de olhos abertos, nós vimos mas não precisamos dela, podíamos estar de olhos fechados a fazer se soubéssemos de cor, senão, tínhamos de estar a olhar para a partitura.
- ¶ 3 A2 Eu acho que a visão ajuda bastante no início, quer dizer, depois podemos saber de cor e não ter que estar com olhos abertos, mas ajuda muita na aprendizagem. É isso que eu acho, que a visão também é importante.
- ¶ 4 CG De que forma?
- ¶ 5 A2 Enquanto a professora está a ensinar nós precisamos de estar a ver. Eu sou muito visual, tenho que ver mesmo, não basta... acho que é importante a visão enquanto estamos a aprender. É isso.
- ¶ 6 CG O que é para vocês, na vossa opinião, a imaginação.
- ¶ 7 [vários] wow... Isso é difícil.
- ¶ 8 A2 Eu acho que é algo que não é real e que somos nós a senti-lo e nós não conseguimos nunca pôr imaginação em algo real. Ou seja, é uma coisa que está dentro da nossa cabeça, a nossa visão interior é que consegue observar o que é que é imaginação, e é muito variável com cada ser humano. Cada ser humano tem uma imaginação completamente diferente e é como se fosse o mundo de cada pessoa dentro da própria cabeça. Acho que é um bocado disso.
- ¶ 9 A3 Eu acho que é um bocado a capacidade de criarmos algo. Eu não acho que seja uma coisa só da nossa cabeça porque nós podemos pôr a nossa imaginação em prática. Acho que a imaginação é a capacidade que nós temos na nossa cabeça de

criarmos algo que nós queremos e que gostamos, por exemplo. Quer dizer, também podemos imaginar coisas más, mas... é a capacidade de criar. Pronto, é isto.

- ¶ 10 A1 Eu acho que a imaginação, isso é uma pergunta difícil de responder. Mas assim tipo, resumido, é tudo o que não é físico, e é tudo o que nos permite planejar, imaginar, sonhar, e vivermos à nossa maneira, sentir as coisas à nossa maneira. Ou seja, basicamente, a imaginação é mesmo o que não for material, físico. Ou seja, tudo que nós vimos na nossa cabeça, tudo o que nós imaginámos, é a imaginação.
- ¶ 11 A2 Posso só dizer mais uma coisa? É que acho que é importante. Eu acho que a imaginação está muito ligada à liberdade, porque acho que se nós não tivermos liberdade nós não conseguimos imaginar nada. Eu acho que essas duas coisas estão muito ligadas. Só isso.
- ¶ 12 CG Pegando nestas respostas e nas outras que ficaram a imaginar nas vossas cabeças, nós imaginámos nestas aulas?
- ¶ 13 A4 Sim, eu imaginei. A professora disse que aquela música com palavras que não tinham sentido eram da Índia. E acho que deu para imaginar a Índia e os indianos a cantarem.
- ¶ 14 A1 Eu imaginei os indianos ali a dançarem e a cantarem ao mesmo tempo, com aquelas roupas que até estão quase semi-despidos, eles têm poucas roupas, com aquelas tangas e tal.
- ¶ 15 [Vários] [risos]
- ¶ 16 CG Deixem-me fazer um parênteses. A música não é Indiana, ela não foi feita por uma pessoa indiana. Ela utiliza sílabas...
- ¶ 17 A4 indianas.
- ¶ 18 CG Exatamente. De percussão rítmica indiana, o *konnakol*. Esta música foi composta por dois australianos. Só para contextualizar novamente.
- ¶ 19 A4 E estavam na Índia?
- ¶ 20 CG Não...
- ¶ 21 A4 Estavam na Austrália.
- ¶ 22 CG Sim, esta peça foi composta em 2014.
- ¶ 23 A4 2014?
- ¶ 24 CG Sim, salvo erro, creio que sim. Mas continuamos, nós imaginámos nestas aulas?

- ¶ 25 A1 Sim. A resposta final é sim. Para além disso, então deixe-me a pensar...
- ¶ 26 A4 O que é que as sílabas têm de significado, o que queriam dizer. Por exemplo “tin-tá”.... Tinta.
- ¶ 27 [Vários] [risos]
- ¶ 28 A4 Acho que podíamos imaginar o que é que as sílabas, sem nada, queriam dizer.
- ¶ 29 CG E será que naquele contexto, daquela peça, faria sentido tinta?
- ¶ 30 A4 Não, acho que não.
- ¶ 31 CG Então que outra coisa poderia ser?
- ¶ 32 A4 Felici... não... a mim parecia-me um ritual de iniciação.
- ¶ 33 [Vários] [risos]
- ¶ 34 A4 Não sei.
- ¶ 35 A5 Podemos imaginar que as sílabas tinham sentido, que eram uma letra.
- ¶ 36 CG E qual poderia ser a temática dessa letra?
- ¶ 37 A5 Temática? Como assim?
- ¶ 38 CG Se tivesses de atribuir um tema, um sentido àquelas sílabas, que tema poderia ser tendo em conta a música?
- ¶ 39 A5 Não sei.
- ¶ 40 A2 Ok, então, o facto de nós não sabermos o que é a letra e isso, ajuda a ter imaginação e dá a capacidade de imaginar o que é que a música nos faz sentir. Eu... este é um bocadinho tonto, mas foi o que eu imaginei quando ouvi a música: uma pessoa a acelerar uma bicicleta. Porque começava com um ritmo devagar, e a bicicleta é... a roda vai sempre para o mesmo sítio e é ritmado mas começava a aumentar, e era uma pessoa a acelerar a bicicleta. E como também tem a ver com a liberdade e com sentir livre, foi isso que eu imaginei, uma bicicleta, não sei porquê.
- ¶ 41 A1 Eu imaginei quando (acho que isto não tem nada a ver com a Índia) mas acho que no Egipto quando eles mumificavam os corpos, eu imaginei agora, eu pensei, lembrei-me tipo eles estarem a mumificar os corpos e estarem lá os outros atrás [entoa] “tha ka thin, tha ka dju nu”. Uma ideia.
- ¶ 42 CG E mais ideias.
- ¶ 43 A4 E a professora?
- ¶ 44 [vários] [risos]

- ¶ 45 CG Não quero influenciar-vos.
- ¶ 46 [vários] Oh.
- ¶ 47 CG Mais ideias?
- ¶ 48 A6 Eu imaginei uma noite numa floresta, um ritual numa floresta, com uma fogueira. Parece-me.
- ¶ 49 CG Não há respostas erradas, não há um tema definido.
- ¶ 50 A4 E os autores não escreveram nada.
- ¶ 51 CG Não.
- ¶ 52 A4 É pura imaginação.
- ¶ 53 CG É mesmo a vossa imaginação.
- ¶ 54 A2 Eu acho uma ideia engraçada, cada um ser completamente diferente. Era o que eu estava a dizer à bocado. Acho que cada pessoa tem uma imaginação completamente diferente. Acho que também tem um bocado a ver com as vivências das pessoas no passado, influenciam a imaginação que cada um tem e isto dá para ver bastante bem, cada um diz a sua coisa.
- ¶ 55 A4 É só para dizer que os autores da peça tiveram uma grande imaginação ao criar a peça, porque se não diz nada, se não quer dizer nada, foi apenas da cabeça deles.
- ¶ 56 CG Mas não foi no vazio, eles inspiraram-se
- ¶ 57 A4 Na Índia.
- ¶ 58 CG E no konnakol. De seguida, queria vos perguntar se acham que estivemos a experimentar ou a criar alguma coisa.
- ¶ 59 A2 Nós experimentámos como é que é este tipo de sílabas, este tipo de ritmo, no nosso corpo. Tivemos a experiência de senti-la que nunca tínhamos sentido antes. Criámos a música que 'tava só em papel, pronto, antes, e nós somos, tipo, o 9º ano, mas este grupo criou música diferente do que outras pessoas criariam porque eram outras vozes e nesse sentido criámos algo novo mas baseado em algo que já estava criado e que experimentámos ao mesmo tempo.
- ¶ 60 A3 Eu acho que nós experimentámos algo de novo mas nós não criámos porque não foi ideia nossa, e não fomos nós que percebemos como fazer mas experimentámos algo de novo.

- ¶ 61 CG Quando estávamos a experimentar as partes em *konnakol*, quando cada um dos naipes intervía, o que é que vocês acharam dessa parte?
- ¶ 62 A2 Como assim?
- ¶ 63 CG As partes que fizemos isoladamente, com solistas e com todos, acham que foi uma experimentação?
- ¶ 64 A2 Foi, nós nunca fizemos nada parecido antes. Quer dizer, cada um tinha a sua letra não era? Nós fizemos uma vez uma música, eram três músicas diferentes, não era professor? Isso é o que eu acho que fizemos mais parecido até agora.
- ¶ 65 A1 Não, isso eram espirituais negros.
- ¶ 66 A2 Eram três diferentes. Foi o mais parecido porque tínhamos todos letras diferentes mas encaixavam perfeitamente um no outro e isso foi um bocadinho parecido com isso. Foi o que mais comparo com isso.
- ¶ 67 CG Querem partilhar mais alguma coisa sobre a imaginação ou sobre alguma coisa que gostaram mais ou menos destas duas aulas?
- ¶ 68 A2 Eu acho que a imaginação, o movimento que o nosso corpo faz, também é muito influenciado pela imaginação. Quer dizer, dependendo do que nós imaginamos, nós sentimos de forma diferente e agimos de forma diferente. E também que uma coisa, que pelo menos para mim, na minha imaginação, existe muito dentro da minha imaginação, são as cores. Por exemplo, esta música era um bocadinho mais alegre, talvez, via sempre cores na minha imaginação, cores mais em tons alegres de amarelo, laranja, verde, e acho que a imaginação baseia-se imenso nas cores, pronto, é isso.
- ¶ 69 A4 Eu gostei desta interação desta aula. Acho que é bom e deu para refletirmos um bocado.
- ¶ 70 CG Que tipo de reflexão?
- ¶ 71 A4 Acho que dá para abriremos a nossa mente a outras coisas.
- ¶ 72 CG Como por exemplo...
- ¶ 73 A4 A imaginação de outro ponto de vista.
- ¶ 74 A2 Eu acho também que o facto de termos a *tala* no tempo, ajuda a nossa imaginação e ajuda com que nós sintamos a música de outra maneira, porque muitas vezes, às vezes é um bocadinho esbatida a ideia de que a música é algo que nós temos de sentir no nosso corpo e a *tala* ajuda a nos dar ritmicamente, a saber como é que é, pronto, ajuda a sentir. Eu acho que isso é importante também.

- ¶ 75 [vários] Sim. Bastante.
- ¶ 76 CG Quem é que disse bastante?
- ¶ 77 [vários] A8. [risos]
- ¶ 77 A4 Conta a tua história.
- ¶ 78 [vários] [risos]
- ¶ 79 CG O que é que gostaste mais na peça?
- ¶ 80 A8 Não sei. Eu gostei da peça, eu gostei.
- ¶ 81 CG E houve assim alguma parte especial?
- ¶ 82 A8 Não.
- ¶ 83 CG Houve alguém que não tivesse gostado da peça?
- ¶ 84 [silêncio]
- ¶ 85 CG Houve alguém que não tivesse gostado de fazer a *tala* ou que tivesse sentido dificuldade?
- ¶ 86 A1 Eu só senti dificuldade na parte que é a, de meter tudo num, então, primeiro nós metemos uma sílaba em cada tempo, depois são duas, depois temos a de quatro que era muito rápida, era a parte final em que nós tínhamos “*tha ka di mi ta ka dja nu tha*”. Essa parte aí era muito rápida, era confusa.
- ¶ 87 CG Por causa da velocidade.
- ¶ 88 A1 Era complicado. E é desafiante também, é preciso trabalhar.
- ¶ 89 CG Como tudo não é?
- ¶ 90 A1 Como quase tudo.
- ¶ 91 CG Muito obrigada a todos e obrigada ao professor António.

**Grupo de Foco:** GF C10°

Alunos do 10°ano de Coro

**Data:** 21/05/2021, Sala Camões, AMSC

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Que sentidos utilizámos nas nossas aulas?
- ¶ 2 A1 A audição. Acho que se calhar a visão, quando nós estávamos a ver aquelas fotos que a 'stôra disse para nós vermos. Ai não me estou a lembrar dos outros.
- ¶ 3 A2 O tato quando nós estivemos a tocar nos instrumentos e isso tudo.
- ¶ 4 A3 Eu diria a visão mas no sentido de imaginarmos que estamos lá no lado a fazer a peça, a cantar a peça, para imaginarmos que estamos lá.
- ¶ 5 CG E o que é para vocês, na vossa opinião, a imaginação?
- ¶ 6 A4 Ver coisas que por exemplo não conseguimos ver todos os dias, que não temos sempre a oportunidade de ver. Coisas que imaginamos, por exemplo, nos sonhos.
- ¶ 7 A5 Eu acho que é vermo-nos numa situação que realmente não está a acontecer. Pronto, basicamente é isso.
- ¶ 8 A6 Eu acho que é a capacidade que nós temos de com uma certa ajuda, de como o A4 disse, imaginar que não está mesmo à nossa frente, ou ouvir o que não está mesmo à nossa frente.
- ¶ 9 CG Será que nós imaginámos nestas aulas? Será que nós usámos a imaginação?
- ¶ 10 [Vários] Sim.
- ¶ 11 CG Em que momentos ou de que forma?
- ¶ 12 A3 Acho que, pelo menos, quando estávamos a fazer a peça, era aquilo que eu estava a dizer de imaginarmos que estamos lá, para tentar fazer o nosso melhor na peça.
- ¶ 13 A7 Eu acho que nós imaginámos o lago a começar a entrar água e os pássaros e os animais quando estávamos a cantar ao longo da canção, e acho que foi isso.



- ¶ 14 A1 Eu acho que nós também estávamos a imaginar quando estávamos a usar aqueles instrumentos para imitar o som dos pássaros, ou a A7 quando estava a fazer aquela coisa assim a imaginar que era o som do vento [*referência movimentos com mão na superfície do hand drum em movimentos circulares*].
- ¶ 15 CG O que é que estivemos a experimentar e/ou a criar?
- ¶ 16 A8 Eu acho que estivemos a experimentar os sons que estavam a acontecer naquele momento e também fizemos isso com a imaginação pois nós não sabíamos exatamente quais eram, foi um bocadinho isso.
- ¶ 17 CG O que é que acham mais que conseguimos imaginar, ou experimentar, ou criar naqueles momentos mais livres, na primeira parte da peça.  
O que é que gostaram mais de experimentar ou de ouvir...
- ¶ 18 A8 Eu acho que para além dos instrumentos que nós usámos de imitar os pássaros e de imitar o vento e a água, eu acho que também o trabalho que nós fizemos com as vozes e a capacidade de a nossa voz, que é um instrumento que é só nosso e que todos nós já temos, conseguir fazer tantas coisas que nós se calhar às vezes nem pensamos que são possíveis.
- ¶ 19 CG Vocês acharam que experimentaram coisas com a voz que não achavam ser possíveis para aquele determinado efeito por exemplo? Alguém que falar um bocadinho sobre isso? [grande silêncio]  
Mais alguém quer partilhar alguma coisa? [silêncio]
- ¶ 20 A2 Eu gostei muito, achei que era uma coisa mais diferente. Gostei também imenso daqueles exercícios que a professora fazia, ficávamos mais coordenados com o ritmo, eu gostei imenso, e achei que isto é uma coisa para repetir porque ao cantar este tipo de coisas que normalmente não cantamos, imaginei estar no sítio, deu assim asas à minha criatividade e então, muito obrigada.
- ¶ 21 CG Obrigada.  
Mais alguma ideia que queiram acrescentar? A9 queres dizer alguma coisa, se foi desafiante, se foi difícil, se foi muito grave, se não foi...
- ¶ 22 A9 Era um bocadinho grave, senti que atingi a puberdade pela segunda vez.
- ¶ 23 [Vários] [Risos]
- ¶ 24 A9 Eu gostei e é giro. Foi desafiante de uma certa forma.

- ¶ 25 A3 Eu acho que quando nós estávamos a criar os sons dos pássaros e da água, eu acho que também estávamos a ajudar a que, pronto, se fizessemos num concerto, que as outras pessoas também imaginassem que estavam num lago, por isso, espalhar a imaginação também ao público, acho que isso foi também muito interessante.
- ¶ 26 A7 Eu acho que era sobre a imaginação e nós estarmos a fazer os sons e também com a voz, e como é sobre a imaginação é uma coisa que funciona diferente para toda a gente, ou seja, se estivéssemos a apresentar, pronto, se o público estivesse a ver, cada pessoa teria uma sensação diferente do que é que estávamos a fazer, e isso é giro.
- ¶ 27 CG Muito obrigada a todos e ao professor António.

**Grupo de Foco:** GF FM2°

Alunos do 2ºano de Formação Musical

**Data:** 30/04/2021, AMSC, Sala D1

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG A primeira pergunta que eu vos vou colocar tem que ver com os nossos sentidos, ou seja, o paladar, a audição, a visão, o olfato e o tato. Que sentidos é que nós utilizámos nestas duas aulas?
- ¶ 2 A1 Nós usámos os nossos sentidos. O tato para apalpar o que a professora tinha dentro do saco.
- ¶ 3 A2 Nós usámos a audição para ouvirmos quando é que era a nossa vez de cantar.
- ¶ 4 A3 Usámos a visão para ver quando devemos tocar.
- ¶ 5 A4 Usámos o paladar para quando íamos cantar, a professora indicava-nos quando era a vez.
- ¶ 6 CG O paladar serve para quê?
- ¶ 7 A4 Para cantar.
- ¶ 8 A5 O paladar serve para comer. Para saborear.
- ¶ 9 CG Será que nós saboreámos alguma coisa?
- ¶ 10 A5 Não.
- ¶ 11 CG Nós não pusemos nenhum alimento na boca. Mas será que através da nossa imaginação tivemos de saborear algo nestas aulas?
- ¶ 12 A4 Tivemos.
- ¶ 13 CG O quê?
- ¶ 14 A4 Nós também usámos a imaginação para fingirmos que éramos um gelado e... uma marioneta também, nestas aulas. Eu acho que foram uns dias espetaculares.
- ¶ 15 A2 Nós também usámos a visão para ver os objetos que a professora pôs à nossa frente para nós usarmos.

- ¶ 16 A5 Nós também usámos o tato, não foi só naquilo que o [A1] disse também foi para nós sentirmos os instrumentos e também para nós fingirmos que éramos um boneco de neve a derreter, no Verão.
- ¶ 17 A6 Nós usámos a audição... mas eu não me lembro... se a audição é aquela coisa que ouvimos?
- ¶ 18 [Vários] Sim, é.
- ¶ 19 A6 Para quando mexemos naquelas dunas, ouvimos o som e descobrir o instrumento.
- ¶ 20 A3 Nós usámos a audição para ouvir a professora e ouvir os instrumentos que a professora nos dava para tocar nas dunas, e também quando a professora tocava sozinha.
- ¶ 21 A7 Não sei se isto é, mas nós também usámos a visão para quando a professora tem alguma dança, alguma daquelas danças que temos de fazer em conjunto e para nós sabermos tocar todos em conjunto.
- ¶ 22 A8 Imitámos caracóis e minhocas.
- ¶ 23 CG E que sentido é que usaste para fazer isso?
- ¶ 24 A8 O tato e a audição.
- ¶ 25 CG Então agora quero perguntar o que é para vocês, na vossa opinião, o que é a imaginação?
- ¶ 26 A4 Na minha opinião, e acho que todos quase iam dizer isto, a imaginação é para nós imaginarmos as coisas porque eu achei giro inventarmos, estarmos a usar a imaginação durante estas aulas. Fingimos que éramos uma marioneta, como eu disse há pouco, e acho que a imaginação é quando nós imaginamos alguma coisa que não acontece realmente.
- ¶ 27 A9 A imaginação serve para imaginarmos coisas que existem ou coisas que não existem.
- ¶ 28 A5 A imaginação é uma coisa normal que nós temos só que nos ajuda muito a imaginar porque podemos inventar brincadeiras com isso, jogos, canções e outras coisas como eu acho que a professora inventou o jogo que era para nós sentirmos o objeto e tentarmos adivinhar que estação do ano era.
- ¶ 29 A10 A imaginação serve para nós inventarmos e desenharmos o que nós inventámos.

- ¶ 30 A11 A imaginação serve para nós vermos dentro das nossas coisas o que podemos fazer e o que não podemos fazer. Quando eu faço os trabalhos de casa uso a imaginação que é para... às vezes os trabalhos de casa têm desenhos e eu uso a imaginação para fazer os desenhos.
- ¶ 31 A8 A imaginação é um bocadinho para evitar como estamos a ver as coisas mas também é coisas para animar um pouco a vida.
- ¶ 32 A2 A imaginação serve para nós inventarmos coisas tipo jogos, canções e comidas.
- ¶ 33 A1 Eu já inventei um jogo que se chama: O tubarão pequeno.
- ¶ 34 CG E o que é a imaginação?
- ¶ 35 A1 A imaginação é uma espécie de mistura de coisas que podemos imaginar que este chão é uma coisa que está aqui uma cama e depois tem aqui um sofá e depois podemos imaginar muitas mais coisas aqui na sala.
- ¶ 36 A3 A imaginação fica dentro do cérebro, mas podemos inventar várias coisas. Nas químicas podemos fazer várias reações químicas, e isso também, a imaginação, serve para nós desenharmos, inventarmos. Podemos ver qualquer coisa, até o que não existe, e também podemos inventar animais e muitos outros objetos e... tudo.
- ¶ 37 A6 A imaginação é uma coisa que nós temos na cabeça que podemos imaginar coisas que não existem e que existem, e que nós inventamos e depois ficamos com ideias e até fazemos essas ideias a brincar.
- ¶ 38 A11 E também dá para fazer seres que não existiam.
- ¶ 39 CG Nós usámos a imaginação nestas aulas?
- ¶ 40 [Vários] Sim.
- ¶ 41 CG Em que momentos é que usámos?
- ¶ 42 A7 A imaginação também nós podemos usar pa'... como os colegas nossos estão a tentar inventar um animal, e também podem, podemos imaginar outras coisas.
- ¶ 43 CG E nós usámos a imaginação aqui nas aulas?
- ¶ 44 A9 Utilizámos a imaginação para fazer o gelado, o boneco de neve e outras coisas.
- ¶ 45 A4 Também usámos a imaginação quando a professora trouxe um livro, nós imaginarmos que aquilo era realidade mas não era.

- ¶ 46 A5 Nós também usámos a imaginação quando fingimos que éramos uma marioneta e também nós dançávamos ao som da música.
- ¶ 47 A10 Nós usámos a imaginação quando nós fingimos que éramos minhocas e caracóis.
- ¶ 48 A8 Usámos a imaginação para... eu pensava que íamos dizer coisas que não aconteceram na aula...
- ¶ 49 CG E nós imaginámos na aula?
- ¶ 50 A8 Imaginámos que éramos um espelho, na primeira aula.
- ¶ 51 A2 Nós usámos a imaginação para tocarmos uma música inventada na aula e para fingirmos a imitação de caracóis e minhocas.
- ¶ 52 A1 Nós usámos a imaginação para fazer os gestos da música do caracol e da minhoca: o chapéu, o girassol e outras coisas.
- ¶ 53 A3 Usámos a imaginação para quando nós fingimos que éramos um gelado, um cubo de gelo, quando éramos caracóis e minhocas...
- ¶ 54 A6 Usámos a imaginação depois do jogo que tínhamos de adivinhar a concha.
- ¶ 55 CG Tenho mais uma pergunta para vocês.
- ¶ 56 A4 Sim, perguntas!
- ¶ 57 CG Tem a ver com aquilo que nós experimentámos e criámos nestas duas aulas.
- ¶ 58 A2 A professora num momento perguntou quais eram os animais para a música que a professora inventou e nós escolhemos a minhoca e o caracol.
- ¶ 59 A4 Nós experimentámos juntar... então, já tínhamos a personagem escolhida e a professora inventou a canção, e nós dissemos que a estação era o Verão, e depois daí em diante a professora começou a inventar as coisas.
- ¶ 60 CG A canção é do Eugénio de Andrade, que escreveu texto, e a música foi a Manuela Encarnação.
- ¶ 61 A5 Nós também experimentámos tocar os instrumentos e experimentámos fazer uns jogos só que alguns não conseguiram bem seguir as regras. Mas mesmo assim, foi tudo muito divertido.
- ¶ 62 A9 Experimentámos tocar todos juntos com os instrumentos que a professora pôs nas pirâmides.

- ¶ 63 A5 E nós também experimentámos tocar... quer dizer trocámos de... também experimentámos outros instrumentos, cada um experimentou dois instrumentos.
- ¶ 64 A3 Nós criámos uma música, nós criámos uma personagem que é a minhoca. Como a professora não sabia se era uma lesma ou uma minhoca, nós decidimos que foi a minhoca, e nós criámos também músicas muito giras que eu adorei as últimas duas aulas. Adorei mesmo muito muito muito muito!
- ¶ 65 A7 Nós também criámos aqueles gestos na música do caracol e da minhoca.
- ¶ 66 A9 Nós criámos várias personagens... uma personagem para a minhoca.
- ¶ 67 CG Por fim, antes de concluir, eu gostaria de vos perguntar se algum de vocês quer acrescentar mais alguma coisa sobre este tema da imaginação para eu incluir neste meu trabalho. Se quiserem dizer mais alguma coisa, podem fazê-lo agora.
- ¶ 68 A10 Eu gostei quando nós jogámos ao jogo em que uma concha estava escondida dentro de um saco e ninguém sabia o que era. E depois alguns meninos descobriram o que é, e eu não descobri!
- ¶ 69 A11 Eu gostei quando nós tínhamos feito aquele jogo, aquela das dunas que depois 'tavam lá instrumentos e depois nós tocávamos a música dos caracóis. E também gostei da parte da [A10] que alguns disseram e eu consegui adivinhar quase! Eu disse que era uma bolota mas afinal era uma concha!
- ¶ 70 A5 Eu gostei de tudo o que fizemos nestas duas aulas mas o jogo que eu gostei mais foi quando nós andávamos ao ritmo da música.
- ¶ 71 A9 O exercício que eu gostei mais foi o das dunas para tocar porque eu gosto de tocar os instrumentos novos.
- ¶ 72 A7 Eu queria dizer que eu gostei de tudo o que nós tivemos a fazer nestas aulas e nós também imaginámos, na sexta [23.04.2021] acho eu, que nós 'távamos a lambar, a comer um gelado.
- ¶ 73 A13 O que eu mais gostei foi de usar aquelas maracas que pareciam cilindros.
- ¶ 74 A3 Eu gostei de tudo e as duas aulas foram mais divertidas e tenho um pouco de pena que a professora não vá dar mais aula a nós.
- ¶ 75 CG Mas continuam a fazer coisas muito divertidas que eu vejo as vossas aulas.
- ¶ 76 A6 Eu gostei mais de jogar ao jogo das pirâmides.

- ¶ 77 A2 Eu gostei mais de fazer a canção do caracol e da minhoca, e de tocar os instrumentos: a maraca, a baqueta, e o outro instrumento que é o tambor, e também havia um...
- ¶ 78 CG As buzinas?
- ¶ 79 A2 Sim, as buzinas, mas eu não sei como é que se chamava aquela coisa que se agitam, parecia que tinha arroz dentro.
- ¶ 80 CG Maracas?
- ¶ 81 A2 Eram uma maracas mais pequeninas.
- ¶ 82 CG Os que eram um cilindros, uns shakers.
- ¶ 83 A12 Eu no jogo dos... quando nós na primeira aula fizemos o jogo do espelho, eu gostei, porque eu adoro fazer o jogo do espelho porque é para imitar.
- ¶ 84 A5 E eu também gostei muito nas aulas dos jogos que a professora inventou que foram muito divertidos. Mas os que eu gostei mais foi o de descobrir o objeto, o de andar ao ritmo da música e também foi o de nós tocarmos os instrumentos que estavam na pirâmide.
- ¶ 85 [N.i.] Nas dunas, queres dizer.
- ¶ 86 A4 Eu gostei mais que, nestas aulas, foi de 'tar a experimentar coisas diferentes que eu nunca tinha experimentado.
- ¶ 87 CG Muito obrigada a todos e obrigada à Professora Maria João.
- ¶ 88 [Vários] Obrigado!



**Grupo de Foco:** GF FM5°

Alunos do 5°ano de Formação Musical

**Data:** 19/04/2021, AMSC, Sala D1.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Que sentidos é que consideram que utilizámos nas nossas aulas?
- ¶ 2 A1 Então professora, eu acho que nós usámos a audição para ouvirmos a música, usámos a visão para escrever as coisas, o tato pois estivemos a tocar instrumentos e isso, e pronto, acho que foi isso.
- ¶ 3 A2 Foi isso.
- ¶ 4 A3 Audição já tinham dito? O tato também e a visão também.
- ¶ 5 CG Mais alguém quer acrescentar algo? Então e o que é para vocês a imaginação?
- ¶ 6 A1 É por exemplo nós... não sei explicar. É por exemplo nós imaginarmos alguma coisa que pode não existir no mundo real mas para nós existe. E é quando nós criamos alguma coisa, por exemplo, não sei explicar, é uma coisa assim do género.
- ¶ 7 A4 Eu não consigo descrever a imaginação por palavras professora.
- ¶ 8 A5 Eu não sei. A imaginação, há um sinónimo que para mim é infinito. Na imaginação nós podemos fazer tudo... Pensar um som pode transmitir muitas coisas, muitas músicas. Eu às vezes eu ficava a fazer assim [percutindo com a mão na mesa] e começava a ouvir a música que estava a ouvir há pouco tempo. Quando eu fazia isto ou quando estava a ouvir um barulho do sofá às vezes quando eu me sentava, que eu fazia um barulho da última música que eu tive a ouvir... A imaginação é uma coisa infinita.
- ¶ 9 A3 A imaginação é a capacidade do ser humano de inventar coisas novas. Transformando coisas estranhas.
- ¶ 10 A6 É muito difícil de descrever.
- ¶ 11 CG Nós imaginámos nas nossas aulas?
- ¶ 12 [vários alunos] Sim.
- ¶ 13 CG Quando?
- ¶ 14 A4 Em toda a aula.

- ¶ 15 CG De que forma?
- ¶ 16 A1 Eu não sei se estou a confundir alguma coisa, mas eu acho que a professora pediu para nós fazermos uma história, não é uma história, para dizermos naquela música o que é que nós pensámos e escrevermos uma palavra. Pronto, eu acho que isso é imaginação.
- ¶ 17 A4 E eu inventei um adjetivo.
- ¶ 18 A1 Também eu.
- ¶ 19 CG Podes dizer qual foi o adjetivo que inventaste?
- ¶ 20 A4 Calfemaliz.
- ¶ 21 CG Podes explicar o que significa?
- ¶ 22 A4 É uma mistura de calmo com feliz.
- ¶ 23 A1 O meu é diverlegre. Tem divertido e alegre.
- ¶ 24 CG O que é que nós experimentámos ou criámos?
- ¶ 25 A7 Nós experimentámos alguns instrumentos e acho que foi isso.
- ¶ 26 A3 Não sei.
- ¶ 27 A1 Como a [A7] disse nós tocámos instrumentos, estou a lembrar-me que nós também fizemos uma coisa... ai... como é que era...
- ¶ 28 A4 Nós tocámos instrumentos que alguns deles eu nem conhecia, alguns deles nem sei como é que se toca. Hã... também conseguimos criar uma música com aqueles tubos e fizemos desenhos.
- ¶ 29 A2 Nós fizemos... fizemos... sons com aquelas coisinhas, com os sinos, e... fizemos o baixo da peça.
- ¶ 30 A5 Criámos música que é uma coisa fabulosa e fizemos sons. Aprendemos como se toca, não sei bem como se toca mas aprendemos a tocar novos instrumentos, desenhámos, fizemos obras de arte.
- ¶ 31 A1 Eu estava a pensar, não tenho a certeza, mas quando nós escrevemos aquilo [apontando para o quadro] foi quando era a melodia certo?
- ¶ 32 CG Sim.
- ¶ 33 A1 [continuou a pensar]
- ¶ 34 CG Querem acrescentar alguma coisa para eu colocar no meu trabalho sobre a imaginação?
- ¶ 35 A4 Eu gostei.

- ¶ 36 A1 Eu também.
- ¶ 37 A3 Nós não conseguimos funcionar sem imaginação. Porque é preciso imaginação para nos desenrascarmos, fazermos coisas que ainda não fizeram, que não temos instruções detalhadas de como fazer.
- ¶ 38 A1 Professora, então eu acho que... eu já me lembro o que é que nós criámos. Criámos ritmos aqui [apontando para o corpo]. Pronto e também outra coisa, nós na imaginação acho que também podíamos fazer, nós no coro estamos a criar uma música, não é professora, e já está acabada. Então, nós também podíamos criar, por exemplo uma melodia e depois fazer com ritmos, e também nós tudo criarmos.
- ¶ 39 A5 Nós somos praticamente feitos de imaginação, porque nós vemos as coisas de outra forma. Eu posso ver aquele casaco de uma forma que o [A8] não vê, e tudo o que nós criamos é feito por nós, pela nossa imaginação. E só existe um cérebro, por isso só existe uma marca, uma assinatura. E quando se vê uma coisa igual, é sempre uma cópia, porque não há nada igual. Só existe um cérebro, uma imaginação de uma pessoa, e essa imaginação só faz uma coisa, por isso nós somos únicos e a imaginação é quem faz isso.
- ¶ 40 A4 Professora eu tenho um amigo que tem imaginação, muita, e ele criou uma aplicação. Então, ele chama-se Filipe e a aplicação dele é o nome do concerto, o cantor, a que horas tem de sair de casa para chegar a esse concerto e os transportes que tem de se apanhar. Porque, para ele, ele gasta um bocado de tempo, à procura na net, da hora do concerto, os transportes que tem de apanhar. Então ele conseguiu criar uma aplicação que diz isso tudo, e eu estou a fazer publicidade. [risos]
- ¶ 41 CG Muito obrigada e todos pela vossa participação e obrigada à Professora Daniela.
- ¶ 42 [Vários alunos] Obrigado/a.

**Grupo de Foco:** GF FM6°

Alunos do 6°ano de Formação Musical

**Data:** 22/04/2021, AMSC, Sala D1.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Que sentidos utilizámos nas nossas aulas?
- ¶ 2 A1 O tato.
- ¶ 3 CG Para?
- ¶ 4 A1 Para tocarmos os instrumentos. Na audição. Para ouvir as músicas.
- ¶ 5 A2 A escrita, porque escrevemos a história.
- ¶ 6 A3 O tato, porque nós estivemos a fazer as escalas, tivemos a escrever a nossa história e a ver se se ouvia terças maiores e terças menores.
- ¶ 7 A4 A visão. Estivemos a ver a partitura.
- ¶ 8 CG O que é, para vocês, na vossa opinião, a imaginação.
- ¶ 9 A5 Para mim é uma porta que se abre para um mundo que não existe.
- ¶ 10 A4 É uma coisa que nós imaginamos.
- ¶ 11 A5 É uma capacidade de nós conseguirmos pensar em coisas que podem ou não existir, sem estarmos a vê-las.
- ¶ 12 A7 É uma fonte onde podemos criar coisas existentes ou inexistentes.
- ¶ 13 A8 É onde nós podemos pensar em coisas que, podemos ter na nossa imaginação, mas não na vida real. E... podemos aproveitá-las de uma forma diferente.
- ¶ 14 A9 É como se fosse um novo mundo onde nós criássemos tudo o que quiséssemos mesmo que não fizesse sentido nenhum, existia, na nossa imaginação.
- ¶ 15 CG Será que nestas aulas usámos a imaginação?
- ¶ 16 [Vários] Sim!
- ¶ 17 CG Em que momentos?
- ¶ 18 A3 Nós tivemos de ter imaginação para criar o texto que nós fizemos porque nós com aquela melodia que ouvimos tínhamos de inventar um texto que coubesse na música, feito por nós. Então, nós usámos a imaginação para tentar pôr um texto na melodia.

- ¶ 19 A4 Para escrever ritmos, inventar uma frase rítmica.
- ¶ 20 CG Vocês diriam que nós experimentámos e criámos aqui na aula?
- ¶ 21 [Vários] Sim.
- ¶ 22 A10 Estivemos a fazer as frases rítmicas, a criar a história, e não sei mais.
- ¶ 23 A7 Quando criámos a história baseada na música que nós ouvimos.
- ¶ 24 A9 Quando nós estivemos a experimentar tocar os instrumentos, este tambor e depois aquela coisa [*handbells*].
- ¶ 25 CG Esse outro instrumento era um *handbell*, um sino.
- ¶ 26 A4 Os instrumentos que nós tínhamos de tocar.
- ¶ 27 CG Por fim, gostaria de vos perguntar se vocês gostariam de referir mais alguma coisa sobre a imaginação ou sobre estas aulas.
- ¶ 28 A8 Eu gostei mais quando tocámos o sino para fazer os ritmos da música, e escrever a música também foi bom para desenvolver a nossa mente.
- ¶ 29 A3 A parte que eu mais gostei foi ter tocado aquele sino, e também ter escrito o texto, e queria também voltar a escrever outro texto noutra melodia.
- ¶ 30 A11 Eu gostei de tocar no tambor.
- ¶ 31 A2 Eu gostei muito de tocar os instrumentos e escrever o texto.
- ¶ 32 CG Muito obrigada a todos e obrigada à professora Daniela.

**Grupo de Foco:** GF FM10°

Alunos do 10°ano de Formação Musical

**Data:** 04/03/2021, Plataforma Zoom.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1 CG Consideram que estivemos a trabalhar a imaginação nestas duas aulas? Se sim, porquê? Se não, porquê? E o que é que foi mais relevante ou interessante na vossa opinião no trabalho que fizemos. Uma vez que estamos à distância vamos fazer uma partilha em que cada um pode dizer o que achou.
- ¶ 2 A1 Hmm... Eu acho que se calhar na primeira que nós ouvimos a música que nós estivemos a trabalhar não achámos que fosse assim uma grande coisa mas depois explorámos mais e acho que foi uma atividade engraçada. E acho que sim, que fomos ao encontro da imaginação.
- ¶ 3 CG Ok, obrigada.
- ¶ 4 A2 Eu gostei muito e acho que fomos ao encontro da imaginação, é um pouco mais para o abstrato ao pensarmos na textura hmm... da canção e desses aspetos que não são tão óbvios e que nos fez transportar assim mais para o abstrato.
- ¶ 5 CG Obrigada A.
- ¶ 6 A3 Hmm... Eu acho que... hmm... fez com que nós conseguíssemos imaginar coisas que normalmente nós não pensaríamos, por exemplo nós nunca olháramos para uma música e pensaríamos no cheiro dela ou na textura dela e... eu acho que é giro, ainda por cima formação musical é uma disciplina séria entre aspas e ver este lado da música também é giro.
- ¶ 7 CG Obrigada C.
- ¶ 8 A4 Eu acho que também esta parte de nós andarmos a interpretar a música de formas diferentes não só ouvindo a música mas também adicionando à música e criando outras versões dessa música acho que também hmm... retira-nos muito do contexto da formação musical e... vai ao encontro da imaginação.
- ¶ 9 CG Muito obrigada J.

- ¶ 10 A5 'Stôra, eu gostei imenso destas duas aulas, foram muito engraçadas, especialmente também, já toda a gente disse isto praticamente mas foi... foi... obviamente muito mais prático no sentido de nós hmm... aprendermos coisas novas que nós nunca tínhamos ouvido falar hmm... e acho que também em termos educativos foi muito impressionante e também que também o facto de como a 'stôra disse 'tarmos a ligar sensações, outras sensações do nosso corpo à música como o cheiro, o sabor, a textura, tudo isso vai muito ao encontro da imaginação... hmm... e daquilo que nós interpretamos da música.
- ¶ 11 CG Muito obrigada M.
- ¶ 12 A6 Eu também gostei muito destas duas últimas aulas. Eu achei que foram muito interessantes e diferentes hmm... e pronto já disseram isso mas, hmm... achei interessante primeiro a maneira como a professora nos pôs a escrever palavras que ligassem a imaginação antes de começarmos a trabalhar a imaginação hmm... também hmm... gostei da maneira como se conseguiu juntar a música a outras sensações hmm... e pronto eu até estava a falar com umas pessoas e disseram que estas aulas de formação musical quase não pareciam de formação musical no aspeto teórico e que foram muito giras.
- ¶ 13 CG Obrigada.
- ¶ 13 A7 Hmm... É mais ou menos o que todos disseram eu acho que... também conseguimos ver o lado mais hmm... descontraído da música e não tão sério porque 'távamos mais só a dizer o que nós sentíamos e não propriamente... não havia bem uma resposta certa e acho que foi giro.
- ¶ 14 CG Exatamente, a música é assim não é? Não tem uma resposta certa quando se trata do que sentimos.
- ¶ 15 A8 Eu gostei destas duas aulas, acho que foi uma coisa um bocado mais diferente para sair da rotina, hmm... e gostei dos sites e do que a professora divulgou, acho que foi umas aulas interessantes.
- ¶ 16 CG Obrigada P.
- ¶ 17 A9 Eu acho que foi muito interessante porque nós normalmente focamo-nos mais na parte teórica da música e depois nestas aulas estávamos só a focar-nos mais na parte assim artística e imaginativa que é uma coisa que nós não estamos tão habituados a fazer às vezes em aulas, especialmente, então eu gostei muito e foi diferente.

- ¶ 18 CG Obrigada. É interessante nós podermos fundir as duas coisas não é? Porque uma também não vive sem a outra neste caso.
- ¶ 19 A10 Gostei bastante destas aulas porque tivemos a analisar uma música de uma maneira a que não estamos habituados que é uma maneira mais [incompreensível] como por exemplo a textura e isso. Também gostei da forma como a 'stôra aproveitou o facto de nós estarmos on-line pa' testarmos essas situações que acho que ainda ninguém tinha falado desta parte ainda. E gostei bastante sim.
- ¶ 20 CG Obrigada R.
- ¶ 21 A11 Hmm.. Sim eu gostei muito e... hmm... achei muito interessante a 'stôra ter partilhado os sites connosco porque acho que... este último mais porque o outro é mais complicado e mais simples hmm..., acho que até podemos usar para outras coisas hmm... e... e concordo muito com o que a "A9" disse que é, foi uma coisa mais artística pronto aquela parte da arte da música mais artística do que hmm...exercícios com resposta certa que também falaram nisso à bocado.
- ¶ 22 A5 Gostei muito 'stôra!
- ¶ 23 CG Obrigada a todos e eu queria agradecer-vos também duas coisas. Primeiro terem-me acolhido tão bem nestas duas aulas e depois dar-vos os parabéns porque acho que há um excelente ambiente de turma aqui na aula de formação musical e eu sinto-me grata por fazer parte disso e por também estar a partilhar com vocês esse momento ao longo de todas as aulas que tenho visto vossas e em que há um... em que se sente que a música respira, entendem? E que é importante esse lado teórico e não teórico, mas acho que vocês estão sempre com um grande sorriso (e apesar de agora não parecer não é) mas sempre com boa disposição, por isso obrigada a todos e obrigada à Professora Daniela.



**Grupo de Foco:** GF FM12°

Alunos do 12ºano de Formação Musical

**Data:** 15/03/2021, Plataforma Zoom.

**Transcrição**

*O Grupo de Foco foi iniciado com uma descrição breve do propósito do estudo e com a explicação das regras de participação.*

- ¶ 1        Tenho duas perguntas para vos fazer. Se consideram, a nível pessoal, que estivemos a trabalhar a imaginação nestas duas aulas, podem dizer porquê também se assim o entenderem. A segunda pergunta é o sobre o que vocês consideraram mais relevante ou interessante neste trabalho que nós estivemos a fazer. Pode dizer um de cada vez, não há nenhuma ordem em particular. Quem é que quer começar primeiro? A1, podes.
- ¶ 2        A1        Eu acho que hm... pode só repetir o que é que perguntou em segundo lugar, desculpe.
- ¶ 3        CG        O que vocês acharam mais relevante ou interessante destas duas aulas, do trabalho que nós fizemos.
- ¶ 4        A1        Acho que as duas perguntas hm... se complementam porque eu acho que sim, que puxou pela nossa imaginação e criatividade e acho que isso foi mais interessante, pelo menos para mim. Obrigou-me a pensar numa letra e tudo e... pronto eu não teria feito isto se não estivéssemos na aula... (risos) portanto, foi bom.
- ¶ 5        CG        Obrigada. Próxima pessoa que queira falar.
- ¶ 6        A2        Eu também acho que trabalhámos a imaginação, não só porque tivemos de imaginar a letra mas uma coisa que eu me lembro mesmo da semana passada foi o quão giro foi nós 'tarmos tipo a mexer e termos o... o coiso a dar os sonzinhos eu achei mesmo engraçado e a certa altura eu pa' não 'tar sempre a ouvir o mesmo tipo de som eu tinha que pensar como é que eu haveria de fazer os movimentos ou seja como é que eu podia chegar a outros sons e então... sim... foi giro.
- ¶ 7        CG        Obrigada.
- ¶ 8        A3        Hm... Eu sinto que estas duas aulas nos fizeram pensar na música de maneiras diferentes, se calhar de maneiras que nós não estamos habituados, hm... e o facto de termos escrito... estas letras ou assim, pelo menos para mim eu não costumo

fazer isso, portanto... por acaso até foi bastante rápido o meu raciocínio portanto acho que... não sei acho que é uma boa maneira de... descomprimir até, portanto... foi isso (risos).

¶ 9 CG Obrigada.

¶ 10 A4 'Stôra, eu gostei muito, eu sinto que isto tinha pano pa' mangas porque a professora disse tipo, havia imensas coisas para explorar, e acho que é muito aquela coisa de nós ao início 'tamos sempre um bocado inibidos e não nos queremos "ah não nos queremos expor"' mas acho que é um bocado uma reação natural mas acho que depois, se insistisse, eu lembro-me imenso da semana passada que ao início quando a professora disse para fazermos os sons do comboio e tal nós depois lá começámos a inventar e acho que essa coisa é mesmo gira para nos tirar da... daquela coisa de estarmos sempre acanhados. E eu pessoalmente gostei muito acho que puxou imenso pela imaginação e a minha parte preferida foi mesmo fazer os sons do comboio e escrever a letra.

¶ 11 CG Obrigada.

¶ 12 A5 Hm... Eu acho tal como algumas pessoas também disseram que isto foi bom para treinarmos assim um bocadinho mais da criatividade só que ao mesmo tempo também hm... eu acho que foi bom nós trabalharmos também com tipos diferentes de música porque nós geralmente nas aulas costumamos fazer, usar só clássica hm... música clássica e portanto foi interessante ouvir esta música, não sei, eu gostei.

¶ 13 CG Obrigada.

¶ 14 A6 Eu acho que sim que trabalhou imenso a imaginação mas não só. Acho que também hm... trabalhou conceitos que, ou seja, nós sabemos hm... foi logo na primeira aula, ou seja em que nós sabemos o que é imaginação mas conseguir definir imaginação hm... foi mais complicado pelo menos para mim. E depois, também tivemos a... eu agora já não me recordo quais eram as palavras mas também tivemos de fazer uma associação antes de começarmos a fazer os gestos e acho que isso também foi bom ou seja, associarmos conceitos à realidade, eu acho que isso também ajudou imenso mas claro hm... desenvolvemos a criatividade e acho que era algo que se poderia fazer mais vezes porque acho que hoje dia 'tamos tão formatados para algo hm... que esta parte criativa muitas vezes se perde.

¶ 15 CG Muito obrigada.

- ¶ 16 A7 Eu também achei que isto mexeu com o lado criativo e achei que foi bastante divertido até hm... sim, eu também 'tava um bocado envergonhada no início e... não 'tava muito à vontade mas depois foi giro.
- ¶ 17 CG Muito obrigada a todos e à professora Daniela.

## 8.6 | Inquérito

# O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em Coro.

Estimado(a) Professor(a) de Coro,

No âmbito do meu projeto de investigação-ação inserido no Mestrado em Direção Coral na Universidade do Minho sob a orientação da Professora Doutora Janete Ruiz, solicito a sua colaboração neste estudo sobre o poder criador da imaginação na experimentação e criação artística em Coro, em Portugal.

Este inquérito é dirigido a professores de coro (em contexto escolar e/ou extra-curricular/não escolar) que trabalhem atualmente com crianças e/ou jovens na faixa etária entre os 6 e os 18 anos de idade, lecionando no presente ano letivo, no mínimo, um Coro que esteja dentro desse espectro.

Informações relativas ao inquérito:

- O tempo de preenchimento é de cerca de 10 minutos;
- O inquérito estará disponível até ao dia 30 abril de 2021;
- A participação neste inquérito é voluntária, anónima e confidencial;
- As questões assinaladas com asterisco são de resposta obrigatória;
- Estão abrangidos neste inquérito procedimentos éticos de investigação académica;
- As informações apenas serão registadas após selecionar a opção "Submeter" no final deste formulário;
- O inquérito deve ser submetido uma única vez por cada participante;
- No final deste formulário pode indicar o seu contacto caso pretenda receber informação sobre este estudo.

Caso tenha alguma questão ou sugestão no âmbito da temática deste estudo, envie um email para:

[a.carolinagaspar@gmail.com](mailto:a.carolinagaspar@gmail.com)

Agradecendo desde já a sua colaboração despeço-me com os meus melhores cumprimentos,

Carolina Gaspar

Mestranda em Direção Coral na Universidade do Minho

**\*Obrigatório**

Consentimento informado

1. Tomei conhecimento da natureza do estudo deste inquérito e aceito participar voluntariamente. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

**Perfil do docente**

Considere exclusivamente a sua ação no âmbito do trabalho que desenvolve no presente ano letivo como professor(a) de coro (em contexto escolar e/ou extracurricular/não escolar) com crianças e/ou jovens na faixa etária entre os 6 e os 18 anos de idade.

2. Por favor, indique a sua idade. \*

*Marcar apenas uma oval.*

18 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Qual a sua formação académica na área da Direção Coral?

Selecione as opções aplicáveis no seu caso.

*Marcar tudo o que for aplicável.*

	Concluído	Em curso
Bacharelato em Direção Coral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Direção Coral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado em Direção Coral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento em Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Qual o seu tempo de experiência como professor(a) de Coro? \*

Subentende-se que um ano corresponde a um ano letivo escolar, independentemente do tempo de serviço, desde que leccione Coro (em contexto escolar e/ou extra-curricular/não escolar) com crianças e/ou jovens na faixa etária entre os 6 e os 18 anos de idade. Contabilize também o presente ano letivo.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 anos ou mais

5. Por favor, indique o distrito ou a região autónoma onde leciona Coro. \*

Pode inserir mais do que uma opção se aplicável.

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Açores
- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Madeira
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu

6. Quais os ciclos de ensino em que leciona Coro? \*

Selecione as opções aplicáveis no seu caso. Se os Coros (em contexto escolar e/ou extra-curricular/não escolar) forem de grupos heterogêneos quanto à idade das crianças e/ou jovens, por favor assinale as faixas etárias em que se inserem.

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

7. Qual o número total de Coros em que leciona no presente ano letivo? \*

Contabilize todas as turmas de coro (em contexto escolar e/ou extra-curricular/não escolar) em que leciona no presente ano letivo, desde que tenham crianças e/ou jovens na faixa etária entre os 6 e os 18 anos de idade.

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 ou mais

**As Aprendizagens Essenciais.**

8. Tem conhecimento das Aprendizagens Essenciais de Música do 1º Ciclo (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, conheço o conteúdo do documento.
- Sim, mas não conheço o conteúdo do documento.
- Não tenho conhecimento.

9. Tem conhecimento das Aprendizagens Essenciais de Educação Musical do 2º Ciclo (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, conheço o conteúdo do documento.
- Sim, mas não conheço o conteúdo do documento.
- Não tenho conhecimento.

10. Tem conhecimento das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical dos Cursos Artísticos Especializados do 5º ao 12º ano (1º ao 8º Grau) - (Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho de 2020)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, conheço o conteúdo do documento.
- Sim, mas não conheço o conteúdo do documento.
- Não tenho conhecimento.

11. Considera que existe uma ligação das Aprendizagens Essenciais dos documentos indicados anteriormente com a área de Coro/Classe de Conjunto? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.
- Não tenho opinião.

12. Qual a importância que atribui à experimentação e criação artística no desenvolvimento musical? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante



13. Qual a importância que atribui à experimentação e criação artística em Coro? \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

14. Classifique entre 1 a 5 o interesse dos alunos em atividades de experimentação e criação artística nas aulas/ensaios de Coro. \*

Considere valores na escala: 1 - Pouco interessados; 5 - Muito interessados; Preencha no âmbito dos ciclos de ensino que leciona no presente ano letivo (selecione "Não se aplica" nos ciclos que não leciona Coro no presente ano letivo).

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	Não se aplica
1º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O papel da imaginação.

Considere exclusivamente a sua ação no âmbito do trabalho que desenvolve no presente ano letivo como professor(a) de coro (em contexto escolar e/ou extracurricular/não escolar) com crianças e/ou jovens na faixa etária entre os 6 e os 18 anos de idade.

15. Qual a importância que atribui ao papel da imaginação no desenvolvimento musical e artístico? \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

16. Qual a importância que atribui ao papel da criatividade no desenvolvimento musical e artístico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

17. Considerando imaginação e criatividade, qual a que atribui uma maior importância no desenvolvimento musical e artístico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- A imaginação.
- A criatividade.
- Ambas com a mesma importância.
- Não tenho opinião.

18. Qual a frequência com que desenvolve intencionalmente competências musicais e artísticas dos seus alunos através da imaginação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Poucas vezes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muitas vezes

19. Em que momentos da aula/ensaio desenvolve intencionalmente competências musicais e artísticas através da imaginação? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Aquecimento
- Análise de repertório
- Aprofundamento técnico/artístico de repertório
- Desenvolvimento de competências musicais
- Desenvolvimento de competências não-musicais
- Experimentação artística
- Criação artística
- Performance
- Em todos os momentos da aula/ensaio.
- Não se aplica.

Outra:  \_\_\_\_\_

20. Qual a frequência com que gostaria de desenvolver intencionalmente competências musicais e artísticas dos seus alunos através da imaginação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Poucas vezes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muitas vezes

21. De que forma desenvolve a imaginação na sua prática pedagógica? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Através do repertório.
- Através de atividades multisensoriais.
- Através de um discurso metafórico e/ou sinestésico.
- Através da interpretação e comunicação.
- Através de atividades reflexivas.
- Através da experimentação e criação artística.
- Não se aplica.

Outra:  \_\_\_\_\_

22. Classifique entre 1 a 5 o interesse dos alunos em atividades que apelem à imaginação nas aulas/ensaios. \*

Considere valores na escala: 1 - Pouco interessados; 5 - Muito interessados; Preencha no âmbito dos ciclos de ensino que leciona no presente ano letivo (selecione "Não se aplica" nos ciclos que não leciona Coro no presente ano letivo).

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	Não se aplica
1º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual a maior dificuldade que sente na planificação de atividades de desenvolvimento de competências musicais e artísticas dos seus alunos através da imaginação? \*

Marcar tudo o que for aplicável.

- Necessidade de maior aprofundamento teórico.
- Falta de tempo.
- Dispersão de ideias.
- Não sinto dificuldade.
- Não pretendo uma abordagem ligada à imaginação.

Outra:  \_\_\_\_\_

24. Gostaria de desenvolver novas formas de ensino-aprendizagem imaginativos em Coro? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

Obrigada pela sua  
colaboração!

Por favor, partilhe este inquérito com outros professores de Coro.

25. Pretende ser contactado(a) e receber informação sobre este estudo através de email utilizado exclusivamente com essa finalidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

26. Caso tenha respondido sim na questão anterior, por favor insira o seu email.

---

---