



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2014

**ANDRÉ FILIPE
ANDRADE DOS
SANTOS**

**MÚSICA DO SÉCULO XXI NO ENSINO
SECUNDÁRIO DO FAGOTE**



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2014

**ANDRÉ FILIPE
ANDRADE DOS
SANTOS**

**MÚSICA DO SÉCULO XXI NO ENSINO
SECUNDÁRIO DO FAGOTE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Evgueni Zoudilkine, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade.

À minha família

O júri

Presidente

Prof.(^a) Doutora Isabel Abranches de Soveral
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Ricardo Iván Barceló Abeijón
Professor Auxiliar, Universidade do Minho
(arguente principal)

Prof. Doutor Evgueni Zoudilkine
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro
(orientador)

Agradeço

Ao Prof. Evgueni Zoudilkine, por ajudar-me a ser focado nos meus objetivos.

Ao Gilberto Coelho, por todo o profissionalismo e entrega que dedicou a este trabalho.

À Fátima Soares, pela ajuda fundamental com a formatação do documento, mas sobretudo pelo apoio e pela presença constantes na minha vida.

À Sofia Sousa Vieira, pela energia e incentivo passados.

Ao Pedro Silva, por todas as janelas abertas.

Ao Jorge Ferreira, pela nitidez de ideias transmitida.

À Paula Botelho, pelo incentivo e pela ajuda com a revisão do texto.

À Direção do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, na pessoa do Senhor Diretor, Doutor Carlos Marques, por toda a aposta e confiança transmitida ao longo deste ano letivo.

Palavras-chave

Música contemporânea, fagote, currículo, composições pedagógicas, compositores

Resumo

O presente trabalho descreve todo um processo de desenvolvimento e intervenção curricular, cujo objetivo foi principalmente alargar os horizontes estéticos e técnicos em relação à música contemporânea em alunos do ensino secundário de fagote no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian. Também foram nossos objetivos promover a criação de repertório para fagote, intensificar a inclusão de música contemporânea no programa curricular do instrumento e, por consequência, desenvolver consciência reflexiva e investigadora na prática docente.

A aproximação dos alunos envolvidos à música contemporânea deu-se através do estudo de *quatro miniaturas para fagote solo*, obra composta pelo compositor Gilberto Coelho com mediação do professor, atendendo a objetivos pedagógicos particulares.

São abrangidas diferentes problemáticas teóricas em que este Projeto Educativo incide mais ou menos diretamente e o seu enquadramento no contexto do ensino especializado da música.

Keywords

Contemporary music, bassoon, curriculum, pedagogic compositions, composers

Abstract

This study describes the process of curriculum development and intervention, which main purpose was to broaden esthetical and technical horizons regarding contemporary music in bassoon students of the secondary level in the Calouste Gulbenkian Music Conservatory in Aveiro. In addition, this study aimed to promote the creation of bassoon repertoire, to more actively include contemporary music in the curriculum and, consequently, develop the reflexive consciousness and research in the teaching praxis.

The student's approach to contemporary music took place through the study of *quatro miniaturas para fagote solo*, (four miniatures for solo bassoon), elaborated by the composer Gilberto Coelho under the teacher's mediation.

This educational project focuses on different theoretical questions, with a distinct emphasis, and on its framework within the specialized music teaching.

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	7
1.1. Que música(s) hoje?.....	7
1.1.1. Música contemporânea: delimitando uma definição.....	7
1.1.2. Práticas da música em concertos e escolas de música.....	10
1.2. Música contemporânea: uma espécie em perigo?.....	13
1.2.1. Projetos de dinamização da música contemporânea.....	13
1.3. Repertório para fagote em Portugal: breve abordagem.....	15
1.3. Considerações sobre o currículo no ensino especializado da música em Portugal.....	16
1.4. Perspetiva do professor eficaz para o século XXI.....	17
2. Projeto.....	23
2.1. Local de implementação: descrição e contextualização do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian.....	23
2.2. Delineamento do projeto.....	24
2.2.1. Metodologia de investigação: apresentação e justificação.....	24
2.2.2. Caracterização da amostra.....	25
2.2.3. Procedimento.....	26
2.2.4. Métodos de recolha de dados.....	27
2.3. Repertório.....	29
2.3.1. Introdução.....	29
2.3.2. O compositor – breve biografia e posicionamento estético.....	29
2.3.3. Critérios para a composição das peças.....	30
2.3.4. Breve análise.....	32
2.4. Organização da prática letiva.....	37
3. Resultados e discussão.....	41
3.1. Introdução.....	41
3.2. Da perspetiva do professor.....	41

3.3. Da perspetiva dos alunos	47
3.4. Da perspetiva do compositor	51
Conclusão	57
Bibliografia	63
Anexo A	69
<i>quatro miniaturas para fagote solo</i>	69
Anexo B	77
Carta à Direção do CMACG	77
Anexo C	81
Carta aos encarregados de educação e/ou alunos	81
Anexo D	85
Planificação da unidade “Música do séc. XXI”	85
Anexo E.....	89
Guião do inquérito por questionário ministrado aos alunos	89
Resultados do inquérito por questionário ministrado aos alunos.....	89
Anexo F.....	100
Guião das entrevistas aos alunos.....	100
Entrevistas aos alunos.....	100
Anexo G	111
Guião da entrevista ao compositor.....	111
Entrevista ao compositor	111
Anexo H	121
Guião da entrevista a Pedro Silva	121
Entrevista a Pedro Silva.....	121
Anexo I.....	135
Diário de campo das aulas e da audição	135
Anexo J	155
Cartaz da audição 03/04/2014	155

Anexo K.....	159
Programa da disciplina de fagote do CMACG	159

Índice de figuras

Figura 1 - Miniatura 1, compassos 1 e 2.....	36
Figura 2 - Miniatura 1, compassos 13 e 4.....	37
Figura 3 - Miniatura 1, compasso 21.....	37
Figura 4 - Miniatura 1, compassos 10, 11 e 12.....	37
Figura 5 - Miniatura 1, compassos 22-25.....	37
Figura 6 - Miniatura 2, compassos 1 - 4.....	38
Figura 7 - Miniatura 2, compassos 37 - 40.....	38
Figura 8 - Miniatura 3, primeiro e segundo gestos musicais.....	39
Figura 9 - Miniatura 3, parte livre.....	39
Figura 10 - Miniatura 4, compassos 1 e 2.....	39
Figura 11 - Miniatura 4, compassos 10 e 12.....	39
Figura 12 - Miniatura 4, compassos 19 e 20.....	39
Figura 13 - Miniatura 4, compassos 32 - 33.....	39

Siglas e abreviaturas

Capítulo – Cap.

Conferir – Cf.

Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian – CMACG

Edição – Ed.

Exemplo – Ex.

Figura – Fig.

Nota do Observador – N. O.

Século – Séc.

introdução

Introdução

No ensino do instrumento, o repertório figura como elemento essencial enquanto veículo de conteúdos e competências a trabalhar e a adquirir pelos alunos. Importa ao professor escolher que “portas” são abertas ao aluno dentro das quatro paredes da sala de aula.

Não empreendendo em generalizações, pude verificar que, ao longo do meu percurso enquanto estudante e ao longo da minha prática profissional enquanto professor no ensino especializado da música, tem existido uma carência curricular no ensino do fagote relativamente à música contemporânea. Urge então a seguinte questão: como posso, enquanto professor num conservatório nacional, despertar alunos do ensino secundário do fagote para a música contemporânea?

Comprometido com uma postura profissional reflexiva num contexto tão singular e responsabilizado em que o professor é o elemento fundamental na definição do currículo a percorrer pelos alunos, durante este Projeto Educativo, procurei despertar e aproximar alunos do ensino secundário do fagote para a música que nos é atual.

Este documento contém assim a descrição do processo de aplicação de *quatro miniaturas para fagote solo* no currículo de quatro alunos que compõem a classe de fagote do ensino secundário do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, onde presentemente leciono, no período compreendido entre Janeiro e Abril de 2014 (2.º período escolar do ano letivo 2013/2014).

Este Projeto Educativo teve como objetivo alargar os horizontes estéticos e técnicos nos alunos relativamente à música contemporânea. Neste objetivo principal estão ainda implícitos os de promover a criação de repertório para fagote, intensificar a inclusão de música contemporânea no programa curricular do instrumento e desenvolver consciência reflexiva e investigadora na prática docente.

Tendo em conta a natureza deste Projeto Educativo, foi utilizada a metodologia de investigação-ação, tendo em conta o seguinte modelo: 1. **(Observar)** Observar ou constatar que algo não está como devia de estar e/ou pode ser melhorado; 2. **(Planear)** Planear um percurso de ação que envolve mudar algo na prática; 3. **(Agir)** Efetuar a mudança; 4. **(Refletir)** Constatar que efeitos a mudança obteve.

Entre Novembro e Dezembro de 2013, as *quatro miniaturas para fagote solo* foram construídas em colaboração entre mim e o compositor Gilberto Coelho, sempre com objetivos pedagógicos e do Projeto Educativo como pano de fundo.

A partir de Janeiro, e no decorrer do 2.º período escolar, cada um dos quatro alunos trabalhou duas das peças ao longo de quatro aulas. Esta fase resultou numa audição a três de Abril de 2014, em que as *quatro miniaturas para fagote solo* foram executadas pelos alunos, após uma breve introdução dos objetivos da unidade de ensino pelo autor deste Projeto Educativo.

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes métodos: observação direta com recurso a diário de campo e suporte de gravação vídeo das aulas e da audição, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada.

A introdução e o diário de campo são redigidos na primeira pessoa do singular, com vista a dar ênfase à personalidade subjacente às minhas motivações e à minha experiência em relação à problemática deste projeto e no trabalho de campo, respetivamente.

No trabalho aqui apresentado, procurou-se, em primeiro lugar, reunir esclarecimento sobre várias questões circundantes à problemática da inclusão de música contemporânea no ensino do fagote. É inicialmente abordada a música contemporânea tendo em conta o pluralismo de expressões que a define e a sua presença nos concertos e na cultura musical das escolas de música, é evidenciada a necessidade do ensino de *hoje* não afastar a música de *hoje* - problemática justificada pelo número de projetos levados a cabo desde as últimas décadas no sentido de sensibilizar para a música contemporânea – são sucintamente abordados aspetos de relevo acerca da composição para fagote em Portugal, são traçadas algumas considerações sobre a questão do currículo no ensino especializado da música, e, por fim, para um enquadramento teórico abrangente, achou-se pertinente caracterizar sucintamente o que reflete, no nosso entendimento, do professor eficaz para o século que decorre.

No segundo capítulo, o delineamento do Projeto Educativo é apresentado. São descritos a metodologia de investigação escolhida, a amostra de alunos participantes, o procedimento em todas as fases da aplicação do Projeto Educativo e os métodos de recolha de dados. Ainda no mesmo capítulo é analisado o repertório criado para esta iniciativa, peça a peça, juntamente com uma apresentação do compositor Gilberto Coelho e dos critérios definidos para a composição das *quatro miniaturas para fagote solo*.

No terceiro capítulo, último do corpo do texto, são apresentados os resultados segundo a perspetiva do professor e autor do presente Projeto Educativo, mas também segundo a perspetiva direta dos alunos, através da análise de entrevistas. Da mesma forma também é

analisada a perspectiva do compositor Gilberto Coelho, desde a sua primeira impressão do trabalho à audição das peças.

Por uma questão de organização de ideias, usei o termo “escolas de música” para me referir à generalidade das escolas do ensino especializado da música (por ex.: conservatórios e academias).

primeiro capítulo - enquadramento teórico

1. Enquadramento teórico

1.1. Que música(s) hoje?

1.1.1. Música contemporânea: delimitando uma definição

Procurar definir ou delinear o início de uma era artística, especificamente a música contemporânea, é um alvo demasiado ambíguo. É determinante esclarecer previamente que num trabalho de teor eminentemente prático, o enquadramento teórico aqui sugerido de modo algum deve ser visto como uma descrição exaustiva das temáticas abordadas. Antes, cingimo-nos a expor o pensamento que escolhemos ser mais adequado à natureza deste trabalho.

Várias são as definições possíveis de música contemporânea. Paddison e Deliège salientam duas definições: música contemporânea como toda a música que “decorre” atualmente; ou por outro lado, a música após 1945, tendo em conta que música contemporânea tem a sua história de “ser contemporânea”, no sentido de não se encaixar no seu tempo e de ser caracterizada pelo *avant-garde* e experimentalismo (Paddison & Deliège, 2010). Indo ao encontro desta segunda definição, segundo *O Atlas da Música II*, a música posterior a 1950 “deve ser analisada e realizada de forma diferente de toda a música que a antecede (...)” (Michels, 2007), pois “ (...) muitos dos seus protagonistas ainda estão vivos e continuam a criar, e o seu passado está também presente em todas as obras que compõem atualmente” (ibid.).

Fatores característicos como o “cosmopolitismo da música (...)”, o “pluralismo estilístico, os movimentos e escolas simultâneos e as opções individuais” (Michels, 2007) levam-nos a considerar o espaço e o tempo posteriores a 1950 enquanto unidade. Esta unidade engloba, resumidamente, expressões e géneros musicais como *musique concrète*, música aleatória, citação e colagem, música de compromisso, linguagem na música, música serial, aleatoriedade, música eletrónica, música de computador, música espacial, forma-momento na música, música intuitiva, ópera, teatro musical experimental, música pós-serial e música minimal repetitiva¹ (ibid.).

Nos anos 70, material, técnica e razão perderam encanto. “A crença no progresso e no desenvolvimento bem como a necessidade de novidades absolutas ficaram abaladas (...)” (Michels, 2007). Com a posição vanguardista em crise, procura-se de novo a comunidade e o ouvinte (em vez do exoterismo dos anos 50/60) (ibid.). Indo ao encontro desse pensamento, Paddison e Deliège referem que “ (...) the decline of the New, the turn away from

¹ Ver Michels, 2007 para uma descrição das expressões e géneros musicais aqui mencionados.

experimentation, and the celebration of diversity, all of which were features at one stage seen as marking the shift to the postmodern (...).” (Paddison & Deliège, 2010). Assim, nas últimas três décadas do séc. XX e na primeira década do séc. XXI, a música continua a diversificar².

Apesar das tendências musicais, desde o séc. XX, mudarem demasiado rapidamente para podermos traçar uma visão equilibrada ou global da música recente (Burkholder, Grout, & Palisca, 2009), tal como mencionado anteriormente, e apesar da música contemporânea parecer uma “*vaste jungle à la végétation si dense qu’aucune direction ne se laisse entrevoir*” (Pascal, 2003), Pascal (ibid.) levantou o desafio de localizar um retrato das músicas do presente. Para o efeito, a autora analisou sete festivais de música contemporânea: *Musimars (2004)* e *Rien à voir (2004)* em Montréal, *Résonances (2003)* e *Agora (2004)* em Paris, *Archipel (2003)* em Genebra, *Ars Musica (2003)* em Bruxelas, *Biennale de musique contemporaine (2003)* em Zagreb, aos quais se juntam diversos concertos em 2003 e 2004. Apesar de realçar que outros importantes festivais podiam ser alvo de estudo, as obras apresentadas foram escritas entre 1994 e 2004 por compositores de várias idades e nacionalidades, constituindo assim uma amostra representativa e pertinente para a construção do retrato musical da sua época (ibid.). A música foi apreendida “ao vivo”, sem consideração temporal, nem julgamento estético, como um “simple cliché photographique d’une image en réalité for mouvante. Pour cette raison, les traits relevés ne sont pas nécessairement propres à l’époque concernée, chacun plongeant ses racines dans un passé souvent bien lointain: ils ont été choisis non pas en fonction de leur nouveauté, mais simplement pour leur présence dans l’époque concernée (ibid.).

Como seria de esperar, diversidade foi a característica principal obtida da análise das performances assistidas. Diversidade dos sistemas e linguagens utilizados, mas também dos meios e formas de concerto, por exemplo: obra composta por um grande ensemble instrumental muito ritmado acompanhado dum vídeo (Riccardo Nova, *Est Aka West*, 2003); obra para violoncelo solo com carácter meditativo (Kaija Saariaho, *Petals*, 1998); obra para órgão de boca chinês (Ryota Mikami, *Isshun no yume*, 2003); obra com três leitores munidos de computadores portáteis (Thomas Kessler, *Dichterlesung*, 2002); obra metafórica (Pascal Dusapin, *Perelá, l’homme de fumée*, 2003); obra em que uma instalação sonora é apresentada em plena natureza (Rudy Decelière, *Mille mètres sur terre*, 2003); obra para dois músicos-cozinheiros manipulando

² A par dos estilos já mencionados, esse período, que deve englobar os nossos dias, é constituído, segundo *A History of Western Music*, por géneros ou correntes como por exemplo os seguintes: musicais, música com novas tecnologias, música espectral, música para filmes, música popular (por ex.: música de discoteca, *Punk*, *New Wave*, rock alternativo e *Grunge*), *rap*, minimalismo, citação, poliestilismo, entre outros (Burkholder, Grout, & Palisca, 2009).

primeiro capítulo – enquadramento teórico

saxofone, piano, tachos e legumes (Hans-Joachim Roedelius, *Happy Kitchen*, 1994), missa para coro e pequeno ensemble instrumental apresentado numa capela (Silvio Foretic, *Ordinarium missae*, 1995).

Num primeiro olhar à música examinada, Pascal pôde notar uma diversidade “infinita”, “non seulement d’un compositeur à un autre, mais également d’une oeuvre à une autre chez un même compositeur.” (Pascal, 2003) A diversidade também é marcante num mesmo concerto, onde é possível encontrar obras extremamente variadas: “une oeuvre électroacoustique dans un concert instrumental, une oeuvre strictement musical e dans le contexte d’un événement pluridisciplinaire.” (ibid.).

Num concerto de música contemporânea, podemos esperar ver e ouvir “tudo” ou “qualquer coisa”, tanto ao nível da forma das obras como no seu fundo. Diversidade de formas, pela variedade de géneros: “musique instrumentales, électroacoustiques ou mixtes; théâtre musical ou instrumental, ‘danse’ sonore (dans le cas où les mouvements de danseurs ont une influence directe sur le son), opéra, vidéo/musique, installations ou sculptures sonores, oeuvres in situ ou “oeuvres-espace” (Pascal, 2003). Diversidade de fundos, pela variedade das abordagens e convicções artísticas dos compositores: “la musique est tantôt matière, fruit d’expérimentations concrète, tantôt abstraction, fruit de calculs intellectuels, tantôt outil d’expression personnelle, liée à une certaine sensibilité psychique humaine, tantôt outil d’identité nationale, liée à une tradition sociale.” (ibid.).

Constata-se que na música do século XXI, “aucun courant ne domine, aucun style ni aucune école ne semble s’imposer ou imposer de direction (...) plusieurs styles coexistente, fluctuent de manière autonome, donnant l’impression d’une masse grouillante de styles différents mais pourtant elle-même stagnante, étant pas habitée par l’ambition d’avancer vers une musique de l’avenir comme aux beaux temps de l’école de Darmstadt (Pascal, 2003).

No interior deste mundo de heterogeneidade e diferença, Pascal localizou os seguintes traços marcantes como fatores de unidade (Pascal, 2003):

- “mélange de styles et de genres”: obras do estudo não anexadas a um estilo ou escola em particular; convergência de distintas técnicas de composição numa mesma obra; anulação de barreiras temporais, geográficas e sociais, ou seja, convergência de estilos recentes e antigos, tradicionais e populares; marca de músicas populares como o jazz e o rock na música erudita.

- “l’écoute comme sens physique”: contraste com o intelectualismo da música modernista; música concebida para ser acima de tudo percebida; escuta associada à sensação física por parte do ouvinte:
- “l’écoute comme sens psychique”: obras que “tocam” o ouvinte de forma psíquica, nomeadamente pela sua subjetividade, e que o fazem viajar pela mensagem que o compositor pretende transmitir.
- “la technologie”: ferramentas de ajuda à composição (software), à performance (música eletrónica ou electroacústica), à projeção vídeo com música, entre outros.

1.1.2. Práticas da música em concertos e escolas de música

A separação, nos concertos, entre um corpo de obras de repertório e uma atualidade da criação tem uma origem relativamente recente. Antes do início do séc. XIX - data em que surgiu o "repertório" - a quase totalidade das músicas apresentadas eram contemporâneas (Eggebrecht & Dahlhaus, 2011). Sem ser nosso objetivo explorar profundamente os acontecimentos históricos e sociológicos que levaram a esta mudança de paradigma, esta evolução histórica remete para a dissociação progressiva entre as funções de interpretação e criação e seus respetivos agentes e esferas públicas³ e tem a sua substância no cisma estético ao longo do século XX, que, segundo Pierre Menger (Menger, 2003), “a opposé les multiples langages de la création savante contemporaine au langages dans lequel s’est écrit le répertoire classique et dans lequel continue

³ A separação nos concertos, tal como mencionado, entre um conjunto de obras de repertório e uma atualidade da criação é uma evolução histórica que tem os seus atores, seus públicos, mas também, o pessoal “des administrations culturelles et des chaînes de radiodiffusion publique qui financent et soutiennent la production et la diffusion d’oeuvres qui n’ont pas de marche direct ou immédiat.” (Menger, 2003). Tem os seus mecenas, e a sua cronologia institucional, “celle de l’invention des ensembles spécialisés, des festivals, des centres de recherche et de production et ses appuis hors institution (salon privés, associations, lieux alternatifs de diffusion)”(ibid.). Evidencia-se assim a especialização da música contemporânea nos seus vários domínios, desde a investigação musical até aos concertos ou festivais específicos, tal como abordado na secção anterior.

de s'écrire, quoiqu'à un niveau d'élaboration syntaxique et formelle volontairement plus sommaire, la création musicale populaire.”.

Tendo em conta que, ao contrário da música popular⁴, a música erudita define-se sobretudo pela sua ligação com o seu passado, ao longo do séc. XX os compositores romperam progressivamente ou brutalmente com o que, durante cerca de dois séculos, constituía a linguagem musical comum da cultura europeia, a saber, o sistema tonal⁵.

Desde o início do séc. XIX, com a mudança de paradigma acerca da novidade, em que a base sustentadora das regras compositivas, que permaneciam substancialmente invariáveis, já não servia de fundamento para o novo; o repertório, em perene expansão e à incessante conquista de espaços, é que representava a contraparte perante a qual o novo se devia afirmar. “Os compositores viam-se expostos a uma crescente pressão de ‘obras-primas’, esteticamente presentes no repertório e, portanto, sob os olhos tanto do público como dos músicos.” (Eggebrecht & Dahlhaus, 2011).

Nunca antes as obras musicais eruditas encontraram uma audiência tão vasta, nem jamais o passado esteve tão presente como na atualidade neste consumo musical sem precedentes (Menger, 2003). “Passados cem anos, os compositores contemporâneos de música clássica ou erudita desapareceram praticamente dos ecrãs dos radares da cultura dominante.” (Ross, 2009) Essa valorização do passado, a que alguns autores comparam a um culto religioso, foi favorecida pela Execução Historicamente Informada, a qual “revela uma crise de identidade cultural na nossa época” (Lopes, 2010). A muito difundida aceitação da chamada “faithfulness to the original”, tem sido “ (...) widely seen as symptomatic of the loss of a truly living contemporary music. (Lawson & Robin Stowell, 2004).

As escolas de música, por sua vez, tendem a refletir as tendências fora de portas, uma vez que o tipo de ensino que aí se ministra exerce-se na “confluência entre o mundo da educação e o mundo da arte e da cultura” (Becker, 1984)⁶. Seguindo esta linha de pensamento, os

⁴ A qual é sobretudo orientada para o consumo imediato e para cair no esquecimento (ver Menger, 2003).

⁵ Friedrich Blume propôs reunir o classicismo e o romantismo numa única época estilística entre o final da era barroca e o início da “nova música”, o que evidencia a ideia de ruptura presente no corpo do texto. (Eggebrecht & Dahlhaus, 2011).

⁶ Citando Vasconcelos, 2002, o qual baseia-se em Crane, 1992, “este mundo da arte e da cultura pode ser caracterizado pelos seguintes componentes: (1) os criadores, os intérpretes e o pessoal administrativo, ou outros que lhe servem de suporte; (2) as convenções e os entendimentos partilhados acerca do que devem ser os produtos culturais produzidos, que são importantes no sentido de providenciar os *standards* para a avaliação e apreciação dos produtos culturais; (3) os críticos e os editores que avaliam os produtos; (4) as organizações nas quais ou em torno das quais muitas destas atividades têm lugar e onde as obras são interpretadas e/ou produzidas; (5) os públicos, cujas características podem ser um factor determinante na configuração de um tipo de produto cultural produzido ou interpretado num determinado contexto.”

conservatórios de música, segundo Vasconcelos, “têm-se caracterizado pelo facto de serem instituições de formação e de ensino que pretendem ‘educar’ os seus alunos no contexto de uma determinada cultura musical: a ‘música erudita’ ocidental.” (Vasconcelos, 2002). Neste sentido, todo o currículo foi pensado e organizado em torno de um repertório central que percorre uma faixa relativamente restrita da produção musical ocidental. As músicas trabalhadas compreendem um período histórico que geralmente varia entre a música e os compositores do séc. XVIII e o início do séc. XX. (ibid.). “Toda a música que se situe fora destas fronteiras, mais cronológicas do que estéticas, tinham e têm um papel pouco relevante no contexto da formação, do ensino e da organização pedagógica: o da música antiga (medieval, renascentista e início do barroco) à música contemporânea, do Jazz às músicas populares e étnicas.”⁷ (ibid.). Segundo Green, acompanhando uma expansão da educação musical formal nos últimos 150 anos, o declínio da produção musical erudita tem contribuído para a consolidação de um repertório canónico, não só limitado estilisticamente mas também parado no tempo (Green, 2003). Esse repertório canónico não só incentiva a conservação de uma só música, mas por vezes também à supressão de outras. (Bruno Nettl, 1995). No universo da música erudita, o peso desse repertório canónico é de tal ordem que aquelas que se afastam deste período adquirem uma designação específica (como se de uma especialidade se tratassem), que as separa e distingue, como é o caso da “música antiga” ou “música contemporânea”. (ibid.).

Concluiremos, pois, que a música contemporânea está completamente dissociada do repertório presente nos concertos ou no currículo das escolas e dos professores de música? De modo algum. Várias instituições nacionais, como a Casa da Música no Porto ou a Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, por exemplo, têm procurado ser palco de diversos tempos e estilos musicais. Ainda assim, é impossível não prestar atenção às diversas vozes que se têm feito ouvir no sentido de aproximar os públicos e os estudantes de música à criação musical mais recente.

⁷De forma semelhante, Christopher Small (Small, 1998) observa que a própria cultura musical erudita em geral encontra-se quase cristalizada num repertório restrito, limitado estilística e temporalmente, cuja listagem das obras mais populares raras vezes ultrapassa o período entre Vivaldi e Debussy, podendo ainda reduzir-se, sem grande abuso, aos cerca de 150 anos que separam Mozart de Mahler.

1.2. Música contemporânea: uma espécie em perigo?

Na era da história da música mais pautada pelo pluralismo e proliferação de movimentos e estilos, curiosamente, a criação composicional atual batalha por um lugar no repertório dos intérpretes e em contexto de ensino. Assim, várias vozes têm-se levantado ao longo das últimas décadas buscando despertar professores de música para a inclusão de música contemporânea no currículo dos estudantes, assim como promovê-la ao público em geral. Willems, referindo-se aos alunos, questiona “Pourquoi leur reprocherait-ton d’aimer la musique de notre époque ? Elle est parfois surprenante, inattendue, pétillante de vie et en tout cas nouvelle. Et cette nouveauté renferme peut-être un apport de réelle valeur.” (Willems, 1968). Dando diretrizes para a escolha de repertório, Abeles, Hoffer e Klotman consideram que as aulas de música “should definitely include contemporary Works. A course should not stop with music written in a style that is fifty or a hundred years old” (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994). O título de artigo “New Music: How Music Educators Can Save An Endangered Species” (Costes, 2005), além de promover a inclusão de música em contexto de ensino, salienta a ironia subjacente à ideia da necessidade de sensibilizar para a música que nos é próxima - pelo menos temporalmente.

1.2.1. Projetos de dinamização da música contemporânea

Ao longo do século XX, imensas iniciativas têm sido realizadas com o objetivo de sensibilizar para a música contemporânea seja em escolas secundárias como em escolas de música⁸.

Num contexto mais próximo que é o nosso país, este tema tem despertado a atenção de professores e estudantes de instrumento, como o saxofone e a flauta de bisel, por exemplo. Tiago Costa, no seu Projeto Educativo (Costa, 2011), pretendeu compreender as potencialidades da música contemporânea no que diz respeito ao desenvolvimento técnico e musical dos alunos que frequentam o ensino vocacional da música no nível secundário, assim como também pretendeu perceber qual o impacto que a linguagem contemporânea pode ter na performance do habitual repertório tradicional nesse nível de ensino. Este trabalho tem como metodologia a técnica de amostragem, com uma estrutura de investigação de quatro fases. Os alunos participantes na

⁸ Exemplo do colossal *Contemporary Music Project* nos Estados Unidos da América (Covey, 2013).

investigação do autor evoluíram no que diz respeito às competências técnicas e musicais, adquiriram mais conhecimentos sobre uma linguagem musical que futuramente abordarão quando – e se - prosseguirem os estudos no nível superior. Também, através das competências desenvolvidas pela música contemporânea, os alunos adquiriram melhorias significativas relativamente à performance do repertório tradicional.

Igualmente acreditando que a prática da música contemporânea “pode e deve ser incluída nos currículos dos alunos de instrumentos e no projeto de escola” (Carvalho, 2011), Daniela Carvalho dinamizou música composta para a ocasião no âmbito dos seus alunos de flauta de bisel do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, lugar onde lecionou naquele período (2010/2011). São inseridas obras no repertório dos seus alunos que utilizam os recursos contemporâneos do instrumento e a linguagem estético-musical do presente e que cumpram requisitos pedagógicos exigentes, nomeadamente adequação à velocidade de aprendizagem e grau de conhecimentos de cada um dos alunos.

As estratégias metodológicas utilizadas passam pela observação direta no decorrer das aulas, com recurso ao registo escrito e audiovisual e pela entrevista qualitativa.

Este foi um trabalho realizado com grupos de classe de conjunto. A amostra consta de 12 alunos participantes, com idades entre os 8 e os 14 anos e que frequentavam os níveis de Iniciação III, IV, e 1.º e 3.º graus. O grupo de não participantes tinha 12 alunos, entre os 6 e os 23 anos, 10 dos quais frequentavam também uma classe de conjunto onde trabalhavam o repertório convencional. Estes alunos estavam distribuídos pela Iniciação I e III, e pelos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 7.ºs graus.

Como esperado pela professora, os alunos reagiram positivamente com gosto e proximidade às peças e às suas características (novidade, efeitos, exploração sonora e surpresa e divertimento).

Em alguns alunos foi observado como aquele tipo de linguagem amadureceu a sua interpretação musical, notório nos meses finais no desenvolvimento que davam às secções a solo, na postura séria com que estavam em grupo, na preocupação com as entradas em conjunto, no próprio movimento corporal conjunto, no equilíbrio sonoro que os grupos foram ganhando e na seriedade com que interpretavam efeitos.

No contexto do fagote, o professor e músico Pedro Miguel Silva procurou e tem procurado promover partituras para fagote que possam colmatar a prática pedagógica e académica. No seu projeto de mestrado (Silva 2010), procedeu a uma recolha de dados através de seis entrevistas, seguida de uma observação e análise dos métodos e técnicas utilizados na

elaboração da obra musical, assim como os diferentes modos de nomenclatura musical empregues, estabelecendo pontos de conexão com a motivação, a criatividade, o papel do compositor-intérprete e performance, no contexto da música nacional.

Paralelamente, e como principal objetivo do estudo, foram recrutadas um conjunto de obras musicais, criadas por Sérgio Azevedo, Telmo Marques, Jean François Lezé, Fernando Lapa, Carlos Azevedo e José Luís Ferreira, privilegiando e promovendo a diversidade da linguagem musical que caracteriza cada um dos convidados.

Tendo em conta a diversidade dos compositores e das suas respostas, verificou-se que não existe um padrão para compositor contemporâneo, e confirmou-se que a ausência de repertório para fagote continuaria a não merecer uma atenção prioritária por parte destes. A aquisição de seis obras para fagote solo/piano revelou-se fundamental, não só do ponto de vista da inovação estética e musical, mas também na procura de novos parâmetros académicos e profissionais, integrando os catálogos de música portuguesa.

1.3. Repertório para fagote em Portugal: breve abordagem

Segundo Luís de Freitas Branco “não houve, nos últimos cem anos, nenhum compositor português que tivesse uma descendência artística de outro português, o que fez com que não se explanassem correntes de tradição, nem tampouco se vislumbrasse uma osmose de ideias e de conceções estéticas de processos técnicos através das fronteiras nacionais” (Branco, 1995), apesar da diferença na realidade atual. Neste prisma da ausência de música realmente portuguesa em contexto europeu⁹, sem contar com o desenvolvimento musical em Portugal desde há poucas décadas, Augusto Neuparth (1784-1871) representa uma das mais importantes figuras da história do fagote do nosso país. Foi um notável músico, tendo feito parte da orquestra de São Carlos e da Real Câmara. Enquanto compositor, escreveu *Fantasie sur Robert le Diable de Giacomo Meyerbeer, pour basson, avec acc. de piano*, *Fantasie pour basson*, e uma fantasia original por editar, datada de 1847.

Apesar da existência do curso de fagote datar de pelo menos 1888¹⁰, em 1989, segundo palavras de Hugues Kesteman, só estava ativo o curso do instrumento no Conservatório Nacional e na Escola Superior de Música de Lisboa, com Arlindo Santos enquanto professor (Silva, 2010).

⁹ Ver Vargas, 2010 para uma leitura mais ampla do tema.

¹⁰ Ver Gomes, 2000.

Hugues Kesteman, que em 1989 veio integrar os quadros de músico da orquestra Régie Sinfonia, foi o responsável pela divulgação do fagote e pela abertura de algumas classes em escolas de música (Ibid.). A partir dos anos 90, deu-se uma proliferação de obras escritas para fagote. São exemplos *Figurações VIII* (1995) de Filipe Pires, *Sonatina* para fagote e piano (1995) de Sérgio Azevedo, *Du néant qui le croit* (1994) para fagote e eletrónica, de Miguel Azguime, *Réflexes I* (1996/2001) para fagote solo e eletrónica em tempo real de Pedro Amaral, *Arsis* (1996) de Paulo Bastos, *Arabesco* (2008) de Fátima Fonte, *Três miniaturas* (2006) de Sérgio Azevedo e *A Boca* (2007) de Chagas Rosa. Mais recentemente, integradas no projeto de investigação de Pedro Silva (Silva, 2010), já abordado na secção anterior, surgiram em 2009 as seguintes peças: *Partita in the old style* de Telmo Marques; *Swing Lines I* de Jean François Lezé; *Plural X* de Fernando Lapa; *Pequena Suite* de Sérgio Azevedo e *Metha* de José Luís Ferreira.

No seu trabalho, Pedro Silva confirmou que a ausência de repertório para fagote continuaria a não merecer uma atenção prioritária por parte dos compositores contemporâneos (Silva, 2010).

Grande parte, senão a totalidade das obras acima mencionadas, foram compostas a ocasião de algum convite pessoal ou de alguma encomenda institucional. Fica patente a necessidade individual, especialmente de músicos e/ou professores, de estimular a criação musical para fagote através de trabalho colaborativo entre as diferentes áreas do meio musical¹¹.

1.3. Considerações sobre o currículo no ensino especializado da música em Portugal

Existem várias definições de “currículo” (Pacheco, 1996). Neste Projeto Educativo, utilizamos o termo para nos referirmos ao conjunto de conteúdos e competências trabalhadas no âmbito das aulas de instrumento.

Em Portugal, até à data, a nosso ver, existe ainda muito trabalho a ser desenvolvido no âmbito do currículo do instrumento. Orientações programáticas e das disciplinas que compõem o ensino especializado da música, da responsabilidade do Governo de Portugal, ainda não existem, apesar de estarem previstas na legislação¹². Esta é uma área que fica à responsabilidade de cada professor ou às escolas de música. Os programas das disciplinas de instrumento, como por

¹¹ Compositores, como por exemplo António Pinho Vargas, salientam a separação atual e falta de curiosidade mútua entre intérpretes, compositores e musicólogos. Ver C. Fernandes & Boléo, 2011.

¹² Ver Ciência, 2012.

exemplo o programa da disciplina de fagote do CMACG¹³, geralmente não são realizados por um grupo multidisciplinar devidamente credenciado, tendendo a serem limitados em relação aos programas existentes em disciplinas do ensino regular e muitas vezes consistindo simplesmente numa lista de obras possíveis de trabalhar.

Segundo o *Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico de 2007*, o currículo das escolas do ensino especializado da música e os seus programas “estão desatualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didático, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si.” (D. Fernandes et al., 2007). Semelhantemente ao que acontece em Inglaterra¹⁴, por exemplo, em Portugal, um professor de instrumento dispõe de muita autonomia em relação à conceção e desenvolvimento de um programa de lições. No caso do CMACG, esta escola possui programas de todas as disciplinas ministradas pela escola, nomeadamente incluindo de fagote, contendo objetivos gerais e específicos, assim como critérios de avaliação e uma listagem de peças e métodos para cada um dos graus de aprendizagem, desde a iniciação ao 8.º grau. A nosso ver, o programa da disciplina de fagote “peça”, principalmente, por não conter uma lógica sequencial da aprendizagem de vários estilos. As peças e os métodos estão distribuídos consoante principalmente o grau de dificuldade, não tendo em consideração outros factores pedagogicamente relevantes, na nossa opinião, como por exemplo a aprendizagem sequencial de estilos musicais. A maioria das peças encaixa num período compreendido entre o séc., XVIII e meados do séc. XX, sendo que escassas e pouco representativas são as obras realmente contemporâneas. Além da pouca presença da música contemporânea, o programa em questão não contém nenhuma peça portuguesa – seja de que estilo ou época for.

1.4. Perspetiva do professor eficaz para o século XXI

Os professores são a chave para a mudança educacional e desenvolvimento escolar. Não só proporcionam o currículo, mas também o desenvolvem, refinam e interpretam. Segundo Hargreaves e Fullan *“The restructuring of schools, the composition of national and provincial curricula, and the development of benchmark assessments – all these are of little value if they do*

¹³ Ver Anexo K.

¹⁴ Ver Mills, 2007.

not take the teacher into account.” (Hargreaves & Fullan, 1992). Assim, soluções para questões curriculares sérias residem no pensamento filosófico reflexivo do professor acerca da música e da educação e as suas situações específicas de ensino-aprendizagem, requerendo assim determinadas competências. Cada projeto de formação “encerra em si um determinado tipo de professor: com um papel de um técnico ou transmissor de um saber (...) ou com um papel inventivo e criador, com capacidade para refletir, com os seus pares e outros atores (...) para os diferentes papéis que têm de desempenhar, de uma forma criativa, participativa e interventiva (Lawn, 1991)¹⁵.

No séc. XXI, no contexto da música mas por transversalidade em qualquer contexto de ensino, além dos Sete Princípios Fundamentais traçados por Arends que o professor deve ter para uma prática docente eficaz¹⁶, são necessárias as quatro características de nível superior seguintes (Arends, 2008, grifos do autor).

1. “Os professores eficazes têm *qualidades pessoais* que lhes permitem desenvolver relações humanas **genuínas** com os seus alunos, os pais e os colegas, e criar salas de aula democráticas e **socialmente justas** para as crianças e adolescentes;
2. Os professores eficazes têm uma disposição positiva em relação ao conhecimento, dominando pelo menos três **bases de conhecimento** abrangentes relacionadas com a matéria da disciplina, o desenvolvimento e a aprendizagem humana e a pedagogia. Utilizam este conhecimento para guiar a ciência e a arte dos seus métodos de ensino;
3. Os professores eficazes têm um **repertório** de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado e alunos autorregulados;
4. Os professores eficazes têm uma disposição pessoal para a **reflexão** e a resolução de problemas. Consideram a aprendizagem do ensino um processo ao longo da vida, conseguindo diagnosticar situações e adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada, para favorecer a aprendizagem dos alunos e melhorar as escolas.”.

¹⁵ Citado em Vasconcelos, 2002, p.92

¹⁶ A saber: 1. Saúde; 2. Domínio de processos fundamentais; 3. Membro familiar válido; 4. Preparação vocacional; 5. Cidadania; 6. Utilização válida de tempos livres; 7. Carácter ético. (Arends, 2008).

primeiro capítulo – enquadramento teórico

Segundo Alarcão, “a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2001). Esta problemática deve ter como pressuposto a ideia básica de que os professores não devem limitar-se a imitar outros professores ou a reproduzir determinadas técnicas e modos de pensar a arte, a música e os saberes, que não são apenas técnicos, mas também criadores (Lawn, 1991), capazes de refletir (Schon, 1992), devendo a prática ser um meio privilegiado na produção e no desenvolvimento de um pensamento crítico e de ações qualificantes (Woods, 1995). Em suma, o professor deve fundamentar a sua prática profissional numa noção de professor-investigador¹⁷. Paralelo à questão do professor enquanto investigador, a formação ao longo da vida afigura-se “ (...) como um eixo central na construção e reconstrução dos percursos identitários, científicos, técnicos, artísticos e pedagógicos. Pensar a formação é pensar os modos de conceber, construir e preparar dispositivos que contribuam para o desenvolvimento de saberes e competências que possam responder com pertinência aos contextos incertos que imperam na sociedade pós-industrial, na sociedade do conhecimento e da informação.” (Vasconcelos, 2002).

O desenvolvimento de académicos e professores exerce um contágio positivo no desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que exercem a sua profissão e do próprio sistema educativo, desta forma “ (...) o desenvolvimento é (...) equacionado como um fenómeno sistémico” (Alarcão & Canha, 2013).

Para uma prática profissional eficaz, ainda é de destacar a importância da colaboração no meio profissional. A colaboração, segundo Alarcão e Canha, “ (...) ligada à natureza das relações entre as pessoas (...) remete para ideias de fundo consonantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social que se aproxima dos ideais da democracia (...) ”(Alarcão & Canha, 2013), e que por fim, é, segundo a perspetiva dos mesmos autores, uma ideia consequente, um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos (ibid.).

Este Projeto Educativo, apresentado no capítulo seguinte, vem de encontro a esta conceptualização do professor eficaz para o séc. XXI, através de uma intervenção curricular no

¹⁷ Conceito desenvolvido por Lawrence Stenhouse em Stenhouse, 1975.

sentido de despertar alunos para a música contemporânea, assentando numa prática colaborativa tendo em conta a relação compositor-professor desenvolvida, como iremos constatar adiante.

segundo capítulo - projeto

2. Projeto

2.1. Local de implementação: descrição e contextualização do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian

O presente Projeto Educativo realizou-se no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian.

O CMACG é uma instituição que foi fundada a 8 de Outubro de 1960 por iniciativa de um grupo de aveirenses sob o título Conservatório Regional de Aveiro. Era uma associação cultural e destinava-se ao ensino da música, dança e artes plásticas. Inicialmente funcionou no Liceu Nacional (atual Escola Secundária José Estevão) onde permaneceu durante dois anos. Mais tarde, utilizou o edifício anexo à Igreja da Misericórdia. Com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, após a conclusão do edifício construído de raiz para o ensino das artes plásticas, da dança e da música, o Conservatório passou a ocupar as atuais instalações em Março de 1971. O Projeto de arquitetura do edifício foi elaborado no ateliê do Arquiteto José Carlos Loureiro, e é da autoria da arquiteta Noémia de Azevedo Coutinho.

Este Conservatório foi tornado escola pública do ensino especializado da Música com efeitos a partir de 1 de Outubro do mesmo ano movido pela Portaria nº 500/85 de 24 de Julho. Passaram, entretanto, pela direção artística desta instituição, Gilberta Paiva, Leonor Polido, Madeira Carneiro, Afonso Henriques e Fernando Jorge Azevedo.

Sendo uma escola de ensino artístico especializado, está neste momento centrada no ensino da música. Todavia, é seu objetivo diversificar a oferta formativa no âmbito da música (por ex. o Jazz) e de outras áreas artísticas (por ex. a dança, cujo primeiro curso abrirá no ano letivo de 2014/2015, as artes plásticas e o teatro).

No sentido de poder potenciar e concretizar as atividades artísticas resultantes destas diferentes áreas, a escola pretende desenvolver cursos profissionais, designadamente nas áreas da produção e tecnologias, e Luthearia e Organaria.

O CMACG tem como grande objetivo, para além da aprendizagem das artes, um maior contacto com a comunidade, que deverá ser realizado através de:

- Promoção das atividades artísticas nessa mesma comunidade;

- Criação de condições necessárias ao o usufruto das infraestruturas, por parte da comunidade;
- Criação de condições necessárias ao envolvimento da comunidade na realização de atividades artísticas;
- Envolver a comunidade na criação e concretização de atividades artísticas;
- Promoção de parcerias com várias entidades local, regionais, nacionais e internacionais, com vista à prossecução de objetivos comuns.

A curto e médio prazo, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian pretende desenvolver ações de divulgação e sensibilização para a captação de novos públicos para as diferentes ofertas artísticas. Estas ações têm como objetivo viabilizar essas ofertas. A médio e longo prazo pretende avaliar e analisar as tendências de evolução da escola nas suas diferentes ofertas.

2.2. Delineamento do projeto

2.2.1. Metodologia de investigação: apresentação e justificação.

A metodologia de investigação aplicada neste Projeto Educativa é a qualitativa, no formato de investigação-ação. A investigação-ação consiste, segundo Pardal e Lopes, “ (...) numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011). Costello destaca os seguintes princípios chave da investigação-ação (Costello, 2011, tradução livre nossa):

- O professor enquanto profissional reflexivo;
- Relação entre teoria e prática da educação;
- O professor enquanto investigador;
- Ensino enquanto profissão baseada na investigação;
- Problemas na investigação em educação;
- Investigação pelo professor e desenvolvimento da escola;
- Investigação e formação profissional contínua dos professores.

Existem vários modelos de investigação-ação, sendo que neste Projeto Educativo utilizámos o seguinte:

- **(Observar)** Observar ou constatar que algo não está como devia de estar e/ou pode ser melhorado;
- **(Planear)** Planear um percurso de ação que envolve mudar algo na prática;
- **(Agir)** Efetuar a mudança;
- **(Refletir)** Constatar que efeitos a mudança obteve.

Esta metodologia de investigação foi logicamente selecionada, entre outros motivos, pelo facto do projeto:

- Ser orientado para e na prática profissional, com ênfase na resolução de problemas/carências;
- Ser executado pelo autor deste projeto enquanto professor;
- Juntar conhecimento teórico e prático;
- Envolver rigorosa investigação aplicada, reflexão crítica e ação;
- Ter como objetivo melhorar a prática educativa, nomeadamente no que concerne o currículo do instrumento.

2.2.2. Caracterização da amostra

Uma vez que, tal como mencionado na Introdução, o presente ano letivo (2013/2014) é o primeiro ano em que o autor deste Projeto Educativo é professor de fagote no CMACG, optámos por realizar um questionário no sentido de conhecer melhor os alunos do curso secundário na sua relação com a música contemporânea. Convém denotar que nunca foi nosso intento tratar os dados do questionário de forma extensiva, antes, constituem também informações úteis ao processo de socialização profissional¹⁸ do autor deste Projeto Educativo, no seu primeiro ano num novo local de trabalho.

¹⁸ Consultar Freitas, 2012 para uma análise do tema.

A classe do curso secundário de fagote é composta por quatro alunos: o aluno A1 (17 anos), 6.º grau, o aluno A2 (18 anos), 7.º grau, o aluno A3 (19 anos) e o aluno A4 (24 anos), 8.º grau, respetivamente. Todos os alunos demonstram bom domínio técnico do instrumento, no entanto possuem reduzido sentido crítico e conhecimento acerca dos estilos que compõem o repertório para fagote que têm trabalhado ao longo dos anos. Em relação à música contemporânea, nunca prestaram significativa atenção ao estilo nem tiveram contacto instrumental com exemplos musicais até então. Demonstram ainda não serem grandes apreciadores do estilo nem, por consequência, terem hábitos frequentes de audição de música contemporânea.

2.2.3. Procedimento

O Projeto Educativo foi proposto aos alunos e aos Encarregados de Educação - no caso dos menores de idade - em Outubro de 2013, através de uma carta em que era apresentado e que continha um consentimento informado por questões éticas relativas ao tratamento dos dados.

A escola também foi contactada em Outubro na pessoa do Senhor Diretor de forma verbal e posteriormente por carta apresentando o Projeto Educativo¹⁹, o qual foi abertamente aceite.

Em Novembro de 2013 decorreram os contactos com Gilberto Coelho, o qual aceitou prontamente colaborar no Projeto Educativo enquanto compositor das peças. Assim, entre Novembro e Dezembro de 2013, decorreu o período de construção das peças implementadas em estreita colaboração entre o professor e o compositor. Desta colaboração resultaram *quatro miniaturas para fagote solo*, pensadas principalmente do ponto de vista pedagógico, além de uma experiência especialmente construtiva do ponto de vista humano, profissional e artístico.

A parte da intervenção pedagógica do Projeto Educativo foi aplicada na forma de uma unidade de ensino, intitulada “Música do Séc. XXI”²⁰ no 2.º Período do ano letivo 2013/2014, entre os meses de fevereiro e abril. Durante esse espaço de tempo foram incluídas duas miniaturas no plano currículo de cada aluno, de forma a abarcar uma maior diversidade de conteúdos possível. Cada miniatura foi trabalhada em duas aulas, tendo em consideração o facto de não terem sido os únicos conteúdos abordados.

¹⁹ Ver Anexo B.

²⁰ Ver Anexo C.

Esta unidade culminou numa apresentação pública em que as quatro miniaturas foram tocadas pelos alunos após uma breve introdução do contexto da audição e dos conteúdos abordados na unidade.

A apresentação pública das *quatro miniaturas para fagote solo* aconteceu na Sala Polivalente do CMACG, pelas 15 horas do dia 3 de Abril de 2014.

2.2.4. Métodos de recolha de dados

Para efeito de recolha de dados da parte prática do Projeto Educativo, recorreremos à observação direta participante com recurso a um diário de campo e gravação vídeo das aulas e da apresentação pública das peças, ao inquérito por questionário para traçar uma caracterização do grupo de alunos e à entrevista semiestruturada também aos alunos, ao compositor e a Pedro Silva.

Para o registo escrito (diário de campo) recorreremos ao apoio dos *softwares Microsoft One Note e Word 2010*. Por sua vez, para o registo vídeo recorreremos à câmara vídeo cedida pelo CMACG.

2.2.4.1. Descrição dos métodos de recolha de dados utilizados

Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada, segundo Luís Pardal e Eugénia Soares Lopes, “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*.” (Pardal & Lopes, 2011).

A entrevista, por valorizar os processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permite ao investigador, segundo Quivy e Campenhoudt “retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008). Aplica-se assim “ (...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador

facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Ibid.).

Observação direta

Existem dois tipos de observação direta quanto à posição do investigador: a observação não participante, em que o observador é “essencialmente um espectador” (Pardal & Lopes, 2011) e a observação participante, escolhida para este Projeto Educativo, em que o observador “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior (...) A observação participante, designadamente a de tipo ativo, caracterizada pelo registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência, permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante.” (ibid.). Neste Projeto Educativo, como meios de apoio à observação, tal como já foi referido, utilizámos a gravação vídeo e o registo escrito em diário de campo.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário “é uma técnica de observação que tem como objetivo recolher informações baseando-se numa série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, por escrito, pelo respondente, de forma a avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou recolher qualquer outra informação junto dos mesmos.” (Reis, 2010). Pelo facto de neste Projeto Educativo ser o inquirido a completar o inquérito, neste, caso trata-se de um questionário de administração direta com a presença do inquiridor (Quivy & Campenhoudt, 2008). No caso do questionário realizado neste Projeto Educativo, utilizámos as modalidades de perguntas seguintes: perguntas abertas – “ (...) diz-se aberta toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido” (Pardal & Lopes, 2011); perguntas fechadas – “ (...) dizem-se fechadas aquelas perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Ibid.); perguntas de escolha múltipla – “ (...) as perguntas de escolha múltipla configuram tendencialmente uma modalidade fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado. (...)” (Ibid.).

2.3. Repertório

2.3.1. Introdução

O repertório encomendado para este Projeto Educativo é constituído por *quatro miniaturas para fagote solo* do compositor Gilberto Coelho e trata-se de quatro peças que podem ser tocadas como uma obra só ou então separadamente. Estas peças foram escritas com objetivos pedagógicos como pano de fundo, tendo o professor deste Projeto Educativo atuado enquanto mediador com base no seu conhecimento dos alunos em questão.

2.3.2. O compositor – breve biografia e posicionamento estético

Gilberto Coelho nasceu em Paços de Ferreira em 1984. Iniciou os seus estudos musicais na Banda de Música de Paços de Ferreira, ingressando em 2000 no Conservatório de Música do Porto, estudando clarinete na classe do professor Moreira Jorge. Em 2003 prossegue os seus estudos musicais na Escola de Música do Conservatório Nacional, na classe do professor Nuno Silva, tendo no mesmo ano ingressado como músico na Banda de Música da Força Aérea Portuguesa.

Em 2013 termina a licenciatura em Educação Musical na Escola Superior de Educação do Porto, tendo obtido um certificado de Mérito Escolar. Faz parte, como membro fundador do grupo de improvisação *Strangese*. Nesta altura, frequentou aulas de composição com o professor Francisco Monteiro e participou numa *masterclass* de composição com Luís Soldado e num seminário de composição com Beat Furret.

Em 2003 é gravada *Triskle*, fantasia para banda da sua autoria, pela Banda Musical de Paços de Ferreira.

Atualmente é aluno do Mestrado de Composição na Universidade de Aveiro, estudando composição com o professor Evgueni Zoudilkine.

De forma concisa, em relação à sua identidade estética enquanto compositor, Gilberto não pretende inserir-se em nenhuma “gaveta” sobre estilos de composição. Na sua opinião, isso é de todo irrelevante, uma vez que antes considera mais importante procurar conhecer o compositor e o seu pensamento musical, em detrimento de procurar encaixar o compositor numa estética e num estilo. Assim sendo, referente à forma como encara a composição musical, Gilberto entende que a música deve aparecer de uma construção contínua em que cada nota se

liga à anterior e faz acontecer a próxima. Acredita que uma obra se vá construindo nota a nota e que o compositor a vá conhecendo conforme a vai construindo, sendo que terá que ir percebendo para onde a própria música o está a conduzir.

2.3.3. Critérios para a composição das peças

Respeitando a identidade estética do compositor, esta obra obedece aos seguintes critérios:

- **Ser educativa**

“(...) The students should gain information, skills, or attitudes that they did not have prior to the class or course and probably would not acquire without instruction in school. (...) Without it, education becomes merely baby-sitting or a recreation program. (...)” (Hoffer, 2000).

Abrir horizontes estéticos que complementem e enriquecem a formação dos alunos foi uma forte motivação deste Projeto Educativo.

- **Ser válida**

“Is what is being taught a legitimate portion of the field of music?” Would most trained musicians (performers, musicologists, teachers) recognize and accept this content as a part of the field? (...)” (Hoffer, 2000).

Em resposta a estas questões, consideramos muito pertinente e até fulcral sensibilizar alunos do curso secundário de qualquer escola de música para a música contemporânea. Promover *hoje* estas competências – relativas ao domínio técnico e compreensão acerca da criação atual - nos alunos significa também formar o público de *amanhã*.

- **Conter linguagem musical contemporânea**

“The music information taught in music classes should be up to date. This criterion refers not only to the date when composed but also to the style. Some works composed in the 1960s and 1970s are still in a style that is a century old. (...)”(Hoffer, 2000).

Tendo prévia consciência de que, conforme constatámos previamente, a música contemporânea engloba imensas expressões, a saber, umas idênticas na linguagem e na forma à música do séc. XVIII, como outras, opostamente, mais vanguardistas, ao abordar o compositor acerca das obras, foi essencial percebermos e definirmos concretamente que género de recursos seriam pedagogicamente relevantes para os alunos, no sentido de entrarem em contacto com linguagens a que não estão familiarizados. Assim, torna-se relevante salientar que esta abordagem não contém nem pretende exercer de forma alguma nenhum preconcebitamento ou juízo estético acerca da música – ou das músicas – atuais.

- **Conter um grau de dificuldade médio e adequação dos elementos técnicos a trabalhar**

“The music curriculum must be learnable by most of the students. It is useless to teach something for which they are not prepared. While the students’ backgrounds and interests should be considered, these are not the only factors that teachers should think about. Teaching a piece of music that is of a suitable level of difficulty for the students should be determined in relation to the other guidelines, as well as to a host of practical matters such as amount of class time, books and materials, and performance obligations. A good teacher can build on the interests the students already have without abandoning the subject. If students seem uninterested in a topic, perhaps another approach to it is called for instead of giving up on it entirely. (...)” (Hoffer, 2000).

O tamanho, a quantidade de peças trabalhadas por cada um dos alunos, o grau de dificuldade das técnicas estendidas utilizadas, entre outros, foram aspetos tidos em conta na elaboração das *quatro miniaturas para fagote solo* com o compositor. Como o objetivo primordial deste Projeto Educativo remete na introdução aos alunos a uma nova linguagem, procurámos que as peças fossem acessíveis, não colocando enormes dificuldades técnicas, também balançadas

para que a sua aprendizagem fosse harmonizada com o restante repertório restante trabalhado durante o 2.º período.

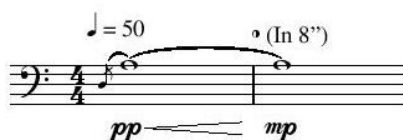
No contexto de peças de grau de dificuldade médio, procurámos que cada uma tivesse algum contraste, por ex.: variação da estrutura, da forma, do carácter e das técnicas estendidas.

2.3.4. Breve análise

Miniatura 1

A *Miniatura 1* tem um andamento lento e está construída sem grandes dificuldades técnicas para o intérprete, para que o aluno possa focar toda a sua atenção para os elementos mais contemporâneos da partitura.

Embora na obra esteja presente a marcação metronómica, o início da obra procura desconstruir a ideia dessa mesma marcação e assim sendo, a nota no segundo compasso tem uma duração de 8 segundos (Fig. 1), fazendo com que o músico passe a comportar a ideia de novas possibilidades de marcação do tempo.



(Fig. 1)

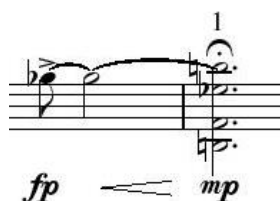
Essa mesma nota é acompanhada de uma indicação para exploração tímbrica. Assim, o músico deverá explorar as diferentes possibilidades tímbricas que a mesma nota possibilita, sendo que sempre que aparece essa indicação ao longo das quatro miniaturas, aquilo que o compositor pretende é que essa exploração seja realizada pelo próprio aluno, permitindo assim que o aluno seja integrado num processo de descoberta contínua do seu próprio instrumento.

Ao longo desta miniatura, mais dois elementos serão importantes destacar: a presença de um *glissando* descendente, onde o que se pretende é que o músico deixe “cair” a nota, de forma

controlada (Fig.2), a iniciação à aprendizagem de multifónicos (Fig. 3), e um trémulo tendo em conta a sua preparação conforma a Fig. 4.



(Fig. 2)



(Fig. 3)



(Fig. 4)

Ainda destacam-se elementos rítmicos pouco usuais (na perspectiva dos alunos), como o exemplo seguinte:



(Fig. 5)

Miniatura 2

A *Miniatura 2* é uma obra onde é importante o trabalho de acentuações e uma rigorosa marcação metronómica (fig. 6).



(Fig. 6)

Essa rigorosa marcação rigorosa é quebrada por um gesto *Ad Libitum* entre os compassos 31 e 36 (Fig. 7), voltando a recuperar o rigor rítmico no compasso 37 (Ibid.).

(Fig. 7)

Para além da componente das acentuações, característica essencial da *Miniatura 2*, esta procura também que o aluno trabalhe um multifónico e o *flap*. O compasso 37 (fig. 7), por sua vez, apresenta um gesto corporal marcado por três inspirações a tempo.

Miniatura 3

A terceira miniatura não apresenta qualquer compasso, sendo que as suspensões e mudanças de andamentos marcam os gestos presentes na obra (Fig. 8).

The image shows a musical score for two bassoon parts. The top staff is labeled 'Bassoon' and the bottom staff is labeled 'Bsn.'. The top staff begins with a tempo marking '♩ = 83' and a dynamic marking 'ff'. Below the staff, the instruction 'Calmo e expressivo' is written. The music features complex rhythmic patterns with slurs and accents. The bottom staff starts with a dynamic marking 'mp' and includes a '5' fingering. It later has a '1º Tempo' marking and a 'pp' dynamic. The score concludes with a 'ff' dynamic.

(Fig. 8)

Atendendo que a peça apresenta uma leitura mais complexa, o compositor decidiu por isso não acrescentar qualquer novidade ao nível de elementos contemporâneos como multifônicos ou *flaps*, por exemplo, permitindo assim que o músico foque toda a sua atenção para a leitura da obra ao nível rítmico e se debruce sobre a parte técnica, assim como o trabalho expressivo. Embora a obra tenha uma marcação metronómica fixa, é dada a liberdade ao músico para em determinados momentos deambular ritmicamente se assim lhe permitir ter um maior nível de expressividade (Fig. 9), sendo que no entanto, deverá na maioria da obra cumprir com rigor o que está estabelecido.

The image shows a musical score for a bassoon part. The staff features complex rhythmic patterns with slurs and accents. It includes dynamic markings 'ff', 'fo', and 'mf'. A '5' fingering is indicated. The score concludes with a 'ff' dynamic.

(Fig. 9)

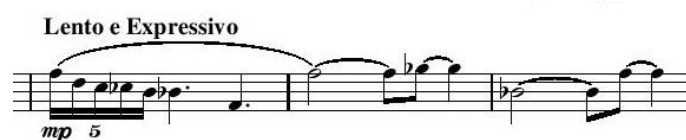
Miniatura 4

Por fim, a *Miniatura 4* é uma obra em que o aluno irá explorar a expressividade. Ao longo de toda a obra, nunca é estabelecida nenhuma marcação metronómica, permitindo ao músico decidir qual o andamento que melhor lhe permita explorar a expressividade da obra.

Na peça apenas são apresentadas quatro momentos distintos ao nível de andamentos: o músico deverá começar com um primeiro gesto totalmente livre, onde poderá deambular por vários andamentos (Figs. 10); um segundo movimento lento (Fig. 11); um terceiro movimento um pouco mais movimentado (Fig. 12), terminando com o tempo *Ad Libitum* (Fig. 13).



(Fig. 10)



(Fig. 11)



(Fig. 12)



(Fig. 13)

A exploração da expressividade e da sonoridade do fagote serão aspetos centrais nesta miniatura. A intenção é fazer com que o músico reflita sobre os aspetos expressivos a utilizar, sendo-lhe dada liberdade e responsabilidade pelas decisões que tomar.

De facto, ao longo destas quatro miniaturas, o compositor procurou criar momentos que permitam ao músico explorar livremente vários aspetos musicais, sendo que a intenção é que o aluno possa por si mesmo explorar essa liberdade dada, constituindo esse um aspeto que considera pertinente no processo de aprendizagem, e fazendo assim com que cada interpretação desta obra possa significar uma nova abordagem interpretativa.

2.4. Organização da prática letiva

O trabalho das *quatro miniaturas para fagote solo* no currículo dos alunos envolvidos neste projeto realizou-se no 2.º Período do ano letivo 2013/2014 (entre janeiro e abril) no formato de uma unidade de ensino intitulada “Música do séc. XXI”. Cada aluno trabalhou duas miniaturas diferentes num conjunto de quatro aulas (duas aulas cada), nas quais foram trabalhados paralelamente outros conteúdos.

Tendo em consideração os critérios chave a que a criação das *quatro miniaturas para fagote solo* se sujeitou, conforme já tratado, os seguintes conteúdos foram trabalhados nesta unidade²¹:

- Diferentes timbres na mesma nota;
- Trémulo;
- *Glissando*;
- Compassos compostos;
- *Flap*;
- Multifónicos;
- Ausência de indicação de compasso;
- Atonalismo;
- Forma livre;
- *Ad Libitum*;
- Liberdade interpretativa.

Estes conteúdos foram trabalhados quer de forma direta (por ex.: demonstração de posições), quer de forma indireta (por ex.: atonalismo). São conteúdos que *a priori* seriam novidade para os alunos.

Os alunos A1 e A3 trabalharam as miniaturas 3 e 1, e os alunos A2 e A4 trabalharam as miniaturas 2 e 4, respetivamente.

²¹ São aqui apresentados a maioria dos conteúdos. A planificação da unidade, com a descrição de competências (entre outros aspetos) pode ser encontrada no Anexo D.

terceiro capítulo - resultados e discussão

3. Resultados e discussão

3.1. Introdução

Os dados mais relevantes recolhidos segundo a perspectiva da observação do professor/investigador são tratados e apresentados nesta secção, tendo em conta os objetivos deste Projeto Educativo. Assim, procedemos à análise do processo de aproximação à música contemporânea, desde a primeira abordagem do projeto e das peças, passando pelo processo de adaptação à estética e recursos contemporâneos, finalizando no impacto do projeto nos alunos. Estes resultados são igualmente analisados tendo em conta a própria experiência dos alunos recolhida através das entrevistas. Além do impacto deste Projeto Educativo nos alunos, todo o processo de aplicação das peças também é posteriormente analisado através de entrevistas. Também são analisados os dados relativos ao projeto segundo a perspectiva do compositor.

É necessário ter em conta que neste Projeto Educativo é dada maior importância aos aspetos relativos ao processo contínuo de aprendizagem das peças (aulas), do que ao resultado prático ou produto da preparação das peças (audição). A qualidade do domínio técnico dos alunos fica assim em segundo plano, dando maior relevância ao processo de descoberta e aprendizagem de música contemporânea.

Esta análise de dados é realizada de forma coletiva, dada a semelhança dos aspetos do processo de aprendizagem (experiências) dos alunos envolvidos.

3.2. Da perspectiva do professor

Após a concretização deste projeto, consideramos que este foi completamente ao encontro dos objetivos estipulados.

Antes de mais, convém salientar que conforme a caracterização da amostra realizada anteriormente, o contacto dos alunos envolvidos neste projeto com música contemporânea era escasso a nível de hábitos musicais (por ex.: ouvir e compreender), e muito menos a nível da execução. As próprias concepções dos alunos em relação à música contemporânea eram

imprecisas²². Portanto, e assim sendo, os conteúdos abordados neste projeto representaram uma completa novidade para os participantes.

Certamente não será descabido considerar que este Projeto Educativo começou a partir do momento em que foi apresentado aos alunos. Estes aceitaram prontamente participar nesta iniciativa, mostrando sinais evidentes de motivação e interesse e simultaneamente de insegurança devido ao desconhecimento e falta de familiarização que nutriam em relação à música contemporânea.

Durante a construção das obras, período compreendido entre novembro de 2013 e janeiro de 2014, os alunos foram sendo informados brevemente acerca desse processo, sendo que foram demonstrando curiosidade por saber como eram as peças. O aluno A3, por exemplo, frequentemente pedia para ver as obras – as quais, nessas alturas, não passavam de versões preliminares.

Tendo em conta que as miniaturas foram entregues antes de serem trabalhadas com o professor, a primeira abordagem pelos alunos às peças em casa resultou de forma geral em experiências relacionadas com desconforto, ligadas entre si, tendo elas constituído os sentimentos chave do impacto inicial das peças: sensações de desconhecimento e de insegurança para a preparação das peças. Todos os alunos ficaram “intimidados” por não dominarem nem a linguagem nem as técnicas estendidas presentes nas peças, e alegaram que estas eram de um grau de dificuldade elevado. Estas reações de insegurança eram previsíveis, e muito bem corroboram a ideia de que os alunos tinham tido escasso ou nenhum contacto com música contemporânea. Apesar destas dificuldades iniciais, os alunos encararam com um certo entusiasmo trabalharem repertório atual. No caso do Nuno, por exemplo, o facto de as obras além de contemporâneas, terem sido escritas para a classe em que está inserido, levou a que a sua motivação para conhecê-las fosse maior, algo que não costuma acontecer de forma tão enfática quando começa a estudar uma peça barroca ou clássica.

Tendo em conta que cada aluno teve duas aulas de cada miniatura trabalhada – ou seja, quatro aulas no total - a primeira aula de cada peça focou-se em fornecer recursos que facilitassem a compreensão intelectual das obras como também ensinar as técnicas estendidas em questão.

Na primeira aula de cada miniatura, optámos por começar o trabalho das peças através da própria análise dos alunos.

²² Ver Anexo F.

Todos tiveram dificuldades em perceber a estrutura e em distinguir os vários momentos e gestos que compõem as peças²³. Em relação à *Miniatura 3*, o aluno A1 comentou que a estrutura é “irregular” e que não conseguia interpretá-la de uma forma lógica. Comentou ainda que a peça não tem muitos contrastes de intensidade e que é uma peça fluída (diário de campo, aluno A1 20/01/2014²⁴). O aluno A3, por sua vez, também teve dificuldade em perceber os pontos essenciais da estrutura da *Miniatura 3*. Referiu que a peça tem “muitas notas” mas que parecia acessível por estarem dispostas em graus conjuntos. A indefinição do tempo na peça causou-lhe dificuldades em interpretá-la). No que toca à *Miniatura 2*, nem o aluno A1 nem o aluno A4 tiveram grandes dificuldades em perceber a estrutura. Antes, as suas dificuldades prendiam-se maioritariamente em relação ao desconhecimento das técnicas estendidas (*flap* e multifónico) e à interpretação do ritmo.

Na primeira performance de cada miniatura, todos os alunos tiveram dificuldades tanto técnicas (por ex.: leitura das notas e do ritmo e execução das técnicas estendidas) como interpretativas (por ex.: interpretação dos diferentes gestos musicais, do carácter e dos momentos livres das peças). As performances eram sem qualquer sentido, levando a que as peças parecessem muito difíceis. Notámos que essa dificuldade deve-se em grande parte a falta de compreensão da linguagem das peças, facto que representou um desafio acrescido.

Em suma, podemos destacar na generalidade dos alunos as seguintes dificuldades ou desafios iniciais presentes na primeira abordagem à peça:

- Dificuldades na análise dos aspetos estruturantes das miniaturas;
- Falta de familiarização face à linguagem das miniaturas (por ex.: escrita livre, gestos musicais, atonalismo);
- Ausência de recursos para a execução das técnicas estendidas presentes nas peças (por ex.: *flap*, multifónicos, etc.);
- Dificuldades técnicas (ritmo, leitura de notas) e interpretativas (intenção musical e carácter de vários momentos musicais).

À medida que os alunos foram construindo uma maior compreensão intelectual das miniaturas com a ajuda do professor, um maior à vontade e domínio técnico em relação às peças foi-se instalando em todos os alunos. Por exemplo, após os alunos A1 e A3 terem compreendido

²³ Ver Anexo A.

²⁴ Ver Anexo M.

a estrutura lógica baseada em gestos musicais característica da *Miniatura 3*, além de termos realizado algum trabalho técnico (leitura de notas, etc.), automaticamente foram-se abolindo as dificuldades sentidas por causa da ausência de compasso pelos alunos A1 e A3.

Em relação à *Miniatura 2*, notou-se claramente maior vontade e domínio da peça a partir do momento em que os alunos (A2 e A4) interiorizaram o carácter contrastante dos diferentes momentos (início em contraste com o *Ad Libitum* a partir do compasso 31, por exemplo) e abordaram a peça através de ideias musicais, em detrimento de mera leitura de notas e ritmos.

Assim como em boa parte da música contemporânea, o desenvolvimento da compreensão intelectual das peças figurou de facto como elemento chave na aproximação dos alunos às miniaturas, quer do ponto de vista técnico como estético.

Dentro deste âmbito relativo à compreensão intelectual das miniaturas, o fator “autonomia interpretativa” foi preponderante na aproximação dos alunos às peças. Todos os alunos tiveram inicialmente dificuldades em se reposicionarem de executores de símbolos musicais - modelo a que mais estavam acostumados - a intérpretes e de certa forma participantes na criação. Cada performance foi mudando de prisma uma vez que os alunos foram percebendo que faziam parte integrante da construção das miniaturas, tomando consciência de que estas não eram suscetíveis de interpretação única.

A diferença de atitude entre a abordagem inicial às peças, passando pela sua descoberta até ao final da unidade de ensino, corrobora a ideia da existência de um fosso entre os alunos e a música contemporânea. Os alunos passaram de desconhecimento e insegurança, conforme analisámos acima, a uma descoberta e aproximação ao estilo contemporâneo progressivas com a ajuda do professor durante as aulas.

Não é demais relembrar que o objetivo deste Projeto Educativo nunca foi especializar os alunos em música contemporânea nas suas variadas vertentes, antes estreitar a sua relação com a música de hoje através de exemplos de obras.

Apesar do nível de interpretação das peças não ter sido excelente, o esforço que consistiu na aproximação dos alunos envolvidos neste projeto a música contemporânea foi bem-sucedido. Este projeto contribuiu para a anulação de barreiras e ideias pré-concebidas em relação à música atual, abriu os alunos para possibilidades do fagote que até então lhes eram estranhas e sensibilizou-os para não se fecharem a diferentes repertórios.

terceiro capítulo – resultados e discussão

Nesta altura, crê-se pertinente avaliar em primeira pessoa o impacto desta unidade nos alunos, através de excertos das entrevistas²⁵:

A3

A3 - “Sim, este projeto é um grande acréscimo à minha formação e consciencialização em relação à música contemporânea.”

A1

A1 - “Fiquei a conhecer mais a música contemporânea, e tirar um bocado a ideia de que é música aleatória e não sei quê porque até a construção tem forma, tem sentido e essa parte não era do meu conhecimento e pronto é isso e as novas técnicas também foi uma forma de acrescentar-me culturalmente acerca desse género. (...) “Foi uma coisa totalmente nova. Eu estava habituado a tocar os clássicos e assim, e agora com esta nova linguagem aprendi muita coisa porque é algo completamente diferente mas também pode ser adaptado ao antigo. [...] Por exemplo, nós temos de fazer a nossa interpretação então é um bocado como antes que tínhamos de ser nós próprios a interpretar a melodia. Mas agora tem de ser muito mais.”

André Santos – Sentes que na música que já tocavas, do repertório que já tocavas, sentes-te desafiado a poder contribuir com a tua parte em maior medida?

A1 – Sim, também sei que posso usar alguns conhecimentos que já tinha adquirido do clássico e do barroco para agora. Por exemplo: umas acentuações em algumas notas que sei que li e que depois vai ajudar na interpretação.

André Santos – Sentes-te motivado a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A1 – Eu acho que sim, tendo em conta esta experiência, que eu acho que até correu bem, acho que estou motivado para experimentar outra vez.

André Santos – Ou seja, se surgir uma nova oportunidade de tocares repertório mais recente vais encarar a coisa com menos....

A1 – Com menos desconhecimento, com menos medo.”

A2

A2 – O que eu retive após ter tocado estas coisas foram os efeitos novos e a possibilidade do fagote que eu não conhecia e foi sobretudo esse tipo de conhecimento acerca do instrumento que

²⁵ O conteúdo das entrevistas podem ser encontradas no Anexo G.

eu fiquei a conhecer melhor e a música vê-se que é completamente diferente do que estamos habituados e culturalmente é sempre um acréscimo à nossa formação.

André Santos – Cultural, no sentido de consciência cultural, ou seja, sentes-te mais próximo daquilo que é a prática composicional de hoje em dia?

A2 – Sim, exatamente. Uma pessoa vê que há diferenças

André Santos –A tua relação com a música contemporânea está mais estreitada? Sentes que conheces melhor ou que estás mais à vontade com música contemporânea, ou não?

A2 – Eu nunca tinha tocado música contemporânea do século XXI, pelo menos, século XX já tinha tocado mas século XXI que é o caso nunca tinha tocado e acho que é sempre uma experiência nova e enriquecedora.

André Santos – Sentes-te motivado a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A2 – Sim eu acho que é sempre interessante tocar peças que não estão no nosso dia-a-dia, explorar um bocado mais e aprender sempre coisas novas, no fundo é o importante.

André Santos – Então sentes-te motivado a descobrir coisas novas?

A2 – Sim peças novas, efeitos novos essas coisas são...

André Santos – E em que medida este projeto surtiu efeito para abrir a tua vontade de....

A2 – O que eu senti nestas peças é que uma pessoa ganha traquejo a mudanças constantes de compasso, ou seja, uma pessoa tem que estar sempre atenta “olha vem aquele” “vem o outro” e o que eu senti foi que essas mudanças de compasso permitem-me, se calhar depois quando for para outras, já me permitem fazer um estudo mais eficiente e mais rápido porque uma pessoa já tem um maior conhecimento acerca de vários tipos de compasso, vários tipos de andamento e essas coisas

André Santos – Ou seja, se passares a estudar uma peça contemporânea vais te adaptar mais facilmente? E será que aplica-se também a peças não contemporâneas?

A2 – Pois eu, penso que sim. Eu ritmicamente não sou muito certo, como o professor sabe, e eu acho que todas estas experiências novas permitem não só crescer enquanto músico, o que é o caso, e também aprender coisas novas. Tudo o que fazemos no fundo é aprendizagem e eu acho que é mais uma aprendizagem que serve para qualquer peça.”

A4

A4 - Eu duvido que de nós os quatro nenhum se sinta menos preparado ou com uma má impressão. É difícil explicar mas é muito bom perceber, já que estamos no mundo da música, saber um pouco de tudo e saber que estas obras são completamente diferentes mas lá está, é aquela liberdade que o compositor tem e a gente tem que a perceber basta só perceber um pouco e sentir o que o compositor estava a tentar transmitir isto, e aqui estava a transmitir isto aqui és tu que tens que dar a transmitir. Acho que é muito enriquecedor, mesmo, para a cultura musical é muito enriquecedor mesmo. “

André Santos – Sentes-te motivado para voltar a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A4 – Sim, sem dúvida, sem dúvida. Mas lá está, assim como gostei mais da miniatura 2 do que da 4, se calhar, por exemplo, se fossem todas do género da miniatura 4 eu sou sincero, não ia ficar tão empolgado com o projeto porque é o gosto de cada um e não me sentia bem a tocar a miniatura 4 e a 2 era muito mais o meu gosto.”

3.3. Da perspetiva dos alunos

Achámos também importante avaliar o impacto de todo este Projeto Educativo considerando a perspetiva dos alunos, tendo em contas as entrevistas que lhes foram realizadas a 3 de abril de 2014²⁶, a partir das 16 horas.

Primeiro impacto das peças e grau de familiarização inicial

Como já foi referido, a primeira abordagem dos alunos às peças não lhes suscitou enorme confiança.

“ Ao início achei um bocado estranho porque nunca tinha reparado assim nas peças, no contemporâneo. Nunca tinha dado tanta atenção a isso (...) Quando olhei para as miniaturas, vi ritmos um bocado estranhos, a métrica não era regular e assim, e eu pensei que ia ser muito difícil conseguir montar uma peça daquelas e pensei que não ia conseguir fazê-lo, mas à medida que ia tocando, acho que ia melhorando.” (A1)

Numa palavra digo terror. Não gostei da primeira impressão mas também sou honesto, a primeira impressão que tive estava à espera dela porque sempre a minha ideia genérica, base de música contemporânea era o que eu estava à espera: olhar e não perceber. Não é não perceber o que lá estava, mas a intenção, o que queria transmitir com aquela peça e conseguir interpretá-la. Mas sim a minha primeira impressão, fiquei um pouco apavorado com que a estudar sozinho não conseguia dar, se tocava e não conseguia perceber se estava a tocar e a fazer aquilo corretamente, não me sentia seguro.” (A4)

“(…) ao início estranhei o professor quando me falou inicialmente do projeto eu disse que participava sem qualquer problema porque tinha alguma curiosidade mesmo, sozinho acho que era incapaz de me adaptar sem ter alguém que me pudesse ajudar em algumas partes porque não me ia conseguir adaptar de certeza e ia desistir porque não tinha nenhuma fontes nem experiencia anterior” (A4)

“A primeira impressão foi estranheza pela forma como estava escrito e pelas novas técnicas. Isto foi a primeira impressão...(…) (A4)

²⁶ Ver Anexo G.

O comentário do Nuno ressalta o efeito motivacional positivo relativamente à sua primeira impressão das peças.

“Eu quando comecei a estudar as miniaturas eu via os multifónicos, até tive que ir ver várias vezes porque não estou habituado a esse tipo de som. Não estava habituado aos *glissandos*, nem sabia fazer os *flaps* (...) no fundo e eu acho que foi uma impressão boa.” (A2)

Estas reações vêm de facto confirmar a validade e pertinência deste Projecto Educativo.

“Foi uma coisa totalmente nova. Eu estava habituado a tocar os clássicos e assim, e agora com esta nova linguagem aprendi muita coisa porque é algo completamente diferente” (A1)

“Ao início fiquei um pouco retrocedente a nível do que iria ser porque nunca tinha tocado...” (A4)

“Eu achei interessante porque é algo que nunca tinha tocado. Sempre se toca mais aquele mais clássico, não é? Como Vivaldi e essas coisas todas. Uma pessoa está mais habituada a outro género de música e quando vai para outro...Eu até fiquei motivado, foi uma experiência nova.” (A2)

Todos os alunos manifestaram sinais mais ou menos diretos de desconforto inicial por não dominarem a linguagem, o sentido e a estrutura das peças, assim como as técnicas novas (do ponto de vista dos alunos) contidas nestas.

“A minha maior dificuldade esteve relacionada com a compreensão das peças. Até se compreender, estranhámos, não é?” (A3)

“Sim, o desconhecimento talvez tenha sido a minha maior dificuldade.” “Foi difícil ao início, era muita coisa nova.” (A1)

“Numa palavra digo terror. Não gostei da primeira impressão mas também sou honesto, a primeira impressão que tive estava à espera dela porque sempre a minha ideia genérica, base de música contemporânea era o que eu estava à espera: olhar e não perceber. Não é não perceber o que lá estava, mas a intenção, o que queria transmitir com aquela peça e conseguir interpreta-la. Mas sim a minha primeira impressão, fiquei um pouco apavorado com que a estudar sozinho não conseguia dar, se tocava e não conseguia perceber se estava a tocar e a fazer aquilo corretamente, não me sentia seguro.” (A4)

terceiro capítulo – resultados e discussão

“Não eram difíceis mas tinham certos ritmos pouco comuns, tanto na *Miniatura 2* como na *miniatura 4*, que foi aquelas que eu toquei, tinham ambas algumas partes rítmicas que são figuras de ritmo que não estou habituado...” (A2)

A diferença de atitude entre a abordagem inicial às peças, passando pela sua descoberta até ao final da unidade de ensino, corrobora a ideia da existência de um fosso entre os alunos e a criação musical contemporânea. Passámos de desconhecimento e insegurança, conforme analisámos acima, a uma descoberta e aproximação ao estilo contemporâneo progressivas com a ajuda do professor durante as aulas.

“A minha maior dificuldade esteve relacionada com compreensão das peças. Até se compreender, estranhámos, não é?”

Depois de compreender os conceitos tentei aproximar-me daquilo que penso que seja, não sei se é efetivamente isso. A adaptação foi sendo progressiva. Não é uma coisa instantânea, certo?” (A3)

“Nunca tinha dado tanta atenção a isso mas à medida que fui começando a tocar, fui começando a achar mais interessante porque tinha novos aspetos e assim. (...) Quando olhei para as miniaturas, vi ritmos um bocado estranhos, a métrica não era regular e assim, e eu pensei que ia ser muito difícil conseguir montar uma peça daquelas e pensei que não ia conseguir fazê-lo mas à medida que ia tocando, acho que ia melhorando. (...) É uma linguagem muito abstrata, não é tanto como o barroco e clássico que tem melodia, e que tem uma linha melódica que se percebe bem aqui não é tanto isso e ao início atrapalha um pouco mas depois quando nós damos a nossa própria interpretação e (...) Eu acho que estou satisfeito e consegui adaptar-me bem. Foi difícil ao início, era muita coisa nova. Pensava que ia ser difícil adaptar-me mas basta começar a tocar e depois vamos percebendo as coisas à nossa maneira e a adaptação vai ser muito mais rápida e eficaz.” (A1)

“Não estava habituado aos *glissandos*, nem sabia fazer os *flaps*, foi o professor que me ensinou na aula depois, isso tudo acho que contribui para ter um impacto maior (...) Eu acho que o primeiro impacto uma pessoa pensa sempre “oh vamos lá ver como é que isso corre” mas passado um pouco de estudar e fazer com o metrónomo, algumas partes, uma pessoa acaba por se habituar. Uma fase de transição, do mais antigo para o mais novo com o que nós estamos habituados a tocar, qualquer instrumentista, não é?” (A2)

“Principais dificuldades foi a nível rítmico e de dar expressão à música, dar o sentimento, e tentar primeiro perceber o que o compositor queria transmitir porque o objetivo de cada peça é o compositor que quer transmitir sempre algo e custou-me bastante, só com a ajuda do professor a dar algumas indicações e luzes é que me ajudou, e a partir daí claro que assim tive muito mais facilidade (...) Quanto à *Miniatura 2* senti-me ao início um pouco inseguro mas depois percebi o ritmo e deu-me muito prazer tocar a *miniatura 2* e sem dúvida, das quatro foi a minha preferida.

É como tudo, como se diz ‘ao início estranha-se e depois entranha-se’ é mesmo assim porque ao início estranhei o professor quando me falou inicialmente do projeto eu disse que participava sem qualquer

problema porque tinha alguma curiosidade mesmo, e a nível de adaptação acho que me adaptei bem com ajuda sozinho acho que era incapaz de me adaptar sem ter alguém que me pudesse ajudar em algumas partes porque não me ia conseguir adaptar de certeza e ia desistir porque não tinha nenhuma fontes nem experiencia anterior e com ajuda, e não é que seja ajuda a tocar, só a perceber as peças, o que é que achas que isto transmite, assim a estudar não tecnicamente mas pela cabeça, o pensar um bocado e estudar mesmo a peça. E a partir daí adaptei-me bastante fácil principalmente à miniatura 2 como já disse, à 4 nem tanto mas de qualquer das maneiras são miniaturas diferentes e é ao gosto de cada um também.” (A4)

Os alunos aproximaram-se do estilo e da linguagem das peças à medida que uma compreensão intelectual alargada foi sendo construída com o auxílio do professor.

Segundo a análise das aulas pelo professor e agora pelas entrevistas, constatamos que os alunos apreciaram consideravelmente o fator liberdade interpretativa proporcionada pelas peças baseada na autonomia criativa dos alunos.

“Sem dúvida, e isso é muito enriquecedor até para a gente liberar-se um pouco de tudo o que a gente está habituado a fazer que é ler um papel e ler tudo conforme lá está escrito, se é piano ali é piano ali, não é que esteja a falar das dinâmicas mas é uma maneira da gente se exprimir conforme o que está no papel com alguma liberdade que normalmente, pelo menos na minha estadia no conservatório, até o 8.º grau, nunca tive assim nenhuma peça em que tivesse mesmo que por um bocado de mim, que é um pouco de nós que temos que por cá para fora nestas peças e sim ao nível dessa parte é muito enriquecedor para qualquer um.” (A4)

“(…) não é tanto como o barroco e clássico que tem melodia, e que tem uma linha melódica que se percebe bem aqui não é tanto isso e ao início atrapalha um pouco mas depois quando nós damos a nossa própria interpretação e(…)” (A1)

“O *Ad Libitum*, que é uma experiencia nova e totalmente livre, o *Mais Movimentado* e as mudanças de compasso é algo que é mais por *feeling* do que por outra coisa. Uma pessoa tem que sentir, entrar no tempo. Eu acho que é sobretudo isso que nós trabalhamos.” (A2)

Apesar de e tendo em conta que, tal como contextualizado anteriormente, as *quatro miniaturas para fagote solo* salientam a autonomia interpretativa de cada músico, ao estudar as peças, o aluno A1 foi despertado para a importância e responsabilidade do músico na interpretação musical de diversos estilos. O aluno percebeu e ampliou melhor a importância do músico enquanto responsável criativo ao abordar uma obra musical tanto atual em que a intenção do compositor é amplamente conhecida, como antiga e distante.

“A1 - Foi uma coisa totalmente nova. Eu estava habituado a tocar os clássicos e assim, e agora com esta nova linguagem aprendi muita coisa porque é algo completamente diferente mas também pode ser adaptado ao antigo.”

André Santos – Como assim adaptado ao antigo?

A1 – Por exemplo, nós temos de fazer a nossa interpretação então é um bocado como antes que tínhamos de ser nós próprios a interpretar a melodia. Mas agora tem de ser muito mais.” (A1)

A interpretação e os seus componentes são transversais a todos os estilos. Este pensamento vem ao encontro do que afirma John Rink, “ (...) ‘What exactly should we try to do in performing music written before our own time? ’In fact, the answer is essentially the same for early music as it would be for a new composition. Most performers would think in terms of being true to the work, of exploring its emotional content, of attempting to honour the composer’s intentions.” (Rink, 2003) Assim, a interpretação deve estar presente independentemente do contexto da obra.

As afirmações do aluno podem levar-nos a refletir e levantar questões acerca do nível de proximidade do músico com estilos de diferentes épocas na sua relação com o nível de engajamento musical. Como seria de esperar, ressalva-se a ideia de que o nível de engajamento com uma obra ou estilo – como foi o caso – pode eventualmente – carecendo de estudos sobre o assunto em particular - a variar tendo em conta o nível de proximidade temporal e relacional entre o compositor e o músico e por consequência o nível de proximidade entre este e o contexto social e histórico da obra.

Desta análise consideramos que seria interessante existir investigação no sentido de perceber com maior profundidade o grau de proximidade nas relações obra/aluno e obra/professor. Estudos neste sentido podem, a nosso ver, contribuir para a promoção da efetividade do ensino holístico da música.

O impacto deste Projeto Educativo nos alunos segundo as suas palavras já foi tido em conta na secção antecedente a esta.

3.4. Da perspetiva do compositor

O processo de colaboração entre o professor e o compositor começou por ser um tanto difuso. Foi necessário algum tempo para se criar uma sintonia entre o compositor e o professor em relação aos objetivos do projeto apresentados.

“Não te conhecia de lado nenhum e tu não me conhecias a mim e havia logo, por um lado, se eu conseguia estar de acordo com aquilo que tu esperavas de mim, se ia estar à altura da responsabilidade e por outro lado existia esta questão também de saber o teu projeto e conseguir acompanhar tudo aquilo porque numa fase inicial é sempre mais complicado.”

Outro desafio importante esteve relacionado com a adequação das peças. No início, quando o Gilberto apresentou a *Miniatura 3* (primeira peça escrita), daí reteve que a nossa primeira reação foi de surpresa, o que lhe causou algum receio.

“Algum receio também quando te apresentei a primeira obra, que acabou depois por ser a *Miniatura 3*, porque quando tu olhaste para aquilo, o teu próprio impacto a olhar para a obra, retenho que foi um pouco “tipo que é isto?” E se tu como professor tiveste esse impacto os alunos teriam um impacto ainda maior, não iam conseguir e então esta dificuldade se realmente tinha percebido aquilo que tu querias e se ia ser capaz de me aproximar também daquilo que era o teu objetivo que era fazer uma obra para o nível básico do conservatório e para iniciação deste estilo de música e se iria conseguir perceber exatamente, no tempo que tínhamos previsto, se iria ser capaz de compreender até onde é que podia ir, até onde é que não podia ir e perceber todo o teu projeto.”

Com o desenvolver do relacionamento professor-compositor, foi-se desenvolvendo um maior entendimento acerca do caminho a trilhar nesta colaboração.

“Mas depois com alguma naturalidade, conforme fomos falando as coisas foram-se aproximando, comecei a perceber melhor as tuas ideias, a perceber também melhor aquilo que tu querias e as coisas com naturalidade acabaram por se fazer e acho que acabou por resultar se calhar até melhor em alguns aspetos do que aquilo que estaria à espera na fase inicial.”

O Gilberto estima a iniciativa adjacente a este Projeto Educativo, pois considera haver ainda muitas reservas relativamente à música contemporânea, seja nos professores de instrumento como nos alunos.

“Em primeiro lugar, a intenção porque acho que é muito importante esta ideia de que desde o nível básico o instrumentista tem que ter contacto com este género de música e às vezes parece que é um bocado o bicho papão e que os miúdos não são capazes de tocar aquilo e também se calhar por causa de uma falta de repertório adequado às idades e ao nível em que eles estão e à compreensão mas também há muito receio, acho eu, num nível tão básico de se introduzir este género de música e também se calhar por causa dos próprios professores também têm receio porque eles próprios também não estão à vontade com este género de música porque também na sua formação passou-lhes completamente ao lado e naturalmente se eles

terceiro capítulo – resultados e discussão

próprios nunca tocaram vão sentir também algumas dificuldades e é muito mais difícil também transparecer para o aluno aquilo que pretende.”

conclusão

Conclusão

No âmbito deste Projeto Educativo, desenvolvemos uma intervenção curricular através do estudo de *quatro miniaturas para fagote solo*, do compositor Gilberto Coelho.

O objetivo consistiu em alargar os horizontes estéticos e técnicos nos alunos relativamente à música contemporânea. Como objetivos adjacentes mas nem por isso menos importantes, procurámos promover a criação de repertório para fagote, intensificar a inclusão de música contemporânea no programa curricular do instrumento e desenvolver consciência reflexiva e investigadora na prática docente.

Neste Projeto Educativo, todo o processo de aproximação dos alunos envolvidos à criação musical contemporânea, desde a apresentação da iniciativa e o primeiro contacto com as obras, passando pelo desenvolvimento das competências planificadas na unidade “Música do Séc. XXI” até à audição das peças, que representou a finalização da parte prática do Projeto Educativo, foi uma descoberta construtiva para os alunos. O início da aprendizagem das *quatro miniaturas pra fagote solo* não foi evidente dada a falta de familiarização em relação à linguagem presente. Não obstante, conforme foram sendo esclarecidos e guiados pelo professor a compreender as peças, a sensação de desconforto foi reduzindo-se até que desse lugar a uma experiência positiva de descoberta. Desta forma, o contacto introdutório a música contemporânea através das *quatro miniaturas para fagote solo* foi bem-sucedido.

Também foi em grande medida valorizado todo o processo cooperativo da relação professor-compositor, tendo em conta a consciência coletiva e transversal que consideramos que o professor de instrumento deve desenvolver ao longo da sua carreira profissional. Salienta-se a mais-valia deste Projeto Educativo para o ensino do fagote devido à estimulação à criação de repertório para o instrumento, à quebra de barreiras entre a composição e o fagote através de um maior conhecimento do instrumento pelo compositor e, por outro lado, à maior sensibilização por parte do professor para o contacto com a criação musical contemporânea.

Considerável repertório para fagote do séc. XX comumente tocado hoje em dia, como é o caso do *Récit, Sicilienne et Rondo* (1936) de Eugène Bozza, ou o *Concertino* (1948), de Marcel Bitsch por exemplo, deve-se ao *Concours du Conservatoire National de Musique de Paris*, evento muito importante na promoção de repertório para fagote e outros instrumentos. De igual forma, imensas obras para o instrumento foram um resultado da colaboração entre músicos e

compositores²⁷: crê-se, ainda que carecendo de fundamentação teórica concreta, que o concerto para fagote e orquestra em Sib Maior (K191) de Wolfgang Amadeus Mozart tenha sido comissionado por um fagotista amador aristocrata, assim como provavelmente o concerto para fagote e orquestra em Fá Maior de Carl Maria von Weber tenha sido dirigido a um músico em particular. Mais recentemente, o músico francês Pascal Gallois tem sido alvo de obras dedicadas por parte de compositores ilustres, tais como Luciano Berio (*Sequenza XII* para fagote solo, 1995), Pierre Boulez (*Dialogue de l'ombre double*, 1985 – 95) ou Karlheinz Stockhausen (*In Freundschaft*, 2000) (Gallois, 2014).

Pedro Silva, na sua dissertação de Mestrado, que resultou na criação de considerável repertório para fagote²⁸, como já foi abordado, concluiu que “se o intérprete adotasse uma atitude passiva, o manancial de obras que foi conseguido nunca chegaria a este fim; verificando-se que o interesse em escrever obras para este instrumento seria diminuto, ao contrário de outros instrumentos como: piano, violino, canto, clarinete, entre outros.” (Silva, 2010). De forma semelhante, arriscamo-nos a comentar que dada a dificuldade em encontrar obras contemporâneas para fagote adequadas tanto aos graus básico como secundário, e caso o professor se limitasse a uma atitude passiva em relação ao currículo e ao repertório existente, facilmente os alunos acabariam o 8.º Grau do ensino especializado da música sem um contacto efetivo com a música de hoje.

Foi reforçada, ao longo do Projeto Educativo, a necessidade de entender o professor de instrumento enquanto investigador no seio da sua prática profissional e em particular na sua relação com o currículo. Segundo José Augusto Pacheco, o professor deve ser não apenas um “operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos”(1996), assumindo um papel “prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos (...)” (ibid.).

As leituras e as conversas exploratórias com outros profissionais do CMACG e de outros contextos educativos e artísticos, cujo conteúdo foi documentado no caso da entrevista a Pedro Silva²⁹, foram de especial relevo para uma tentativa de construção deste Projeto Educativo sólida e alicerçada o mais possível na realidade prática do *terreno* do ensino especializado da música.

Constatamos que a colaboração entre professores é uma ferramenta muito valiosa no

²⁷ Consultar Souza, Cury, & Ramos, 2013 para uma maior exploração do tema no contexto das técnicas estendidas no fagote, e Pinto, 2006, sobre “A influência dos clarinetistas no desenvolvimento do clarinete e do seu repertório”.

²⁸ Repertório que tem sido utilizado na sua prática profissional enquanto professor e com bons resultados (ver Anexo L).

²⁹ Ver Anexo L.

desenvolvimento profissional (Alarcão & Canha, 2013; Lima, 2002). Segundo Cohen, “a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade”. (Cohen, 1981, citado em Lima, 2002).

Num contexto como o ensino especializado da música em Portugal, em que o professor de instrumento é detentor de enorme autonomia, acresce a sua responsabilidade na formação dos seus alunos. Neste sentido, este Projeto Educativo faz parte dum projeto profissional de desenvolvimento curricular em andamento. As obras produzidas continuarão a ser divulgadas e utilizadas no contexto do ensino do fagote. Evidencia-se a necessidade de continuar a criar pontes entre a criação musical contemporânea e o ensino do instrumento através de iniciativas englobadas num contexto académico como a do presente Projeto Educativo, mas também, e principalmente, no decorrer do percurso profissional do professor do ensino especializado da música. Este incentivo pode traduzir-se, a título de sugestão, em encomendas pessoais de peças de carácter pedagógico a compositores, na dinamização de eventos tais como festivais de música especializados (por ex.: em estilos ou outras temáticas relativas à música e seu ensino) ou através de concursos de música (por ex.: concursos de composição de obras pedagógicas ou concursos de instrumento com peças obrigatórias compostas para o efeito).

Em relação às limitações deste Projeto Educativo, podemos denotar o defeito padrão que o compõe: dedicar um projeto de investigação dando ênfase constante à carência problematizada é em si, a nosso ver, uma forma de alimentação dessa mesma falha. Esta linha de pensamento espelha e remete mais uma vez para a forte separação e especialização da música contemporânea. Além da separação nos concertos entre um conjunto de obras de repertório e uma atualidade da criação musical (Menger, 2003) - tal como referido anteriormente³⁰ - ter os seus próprios atores, que acabam por promover essa mesma separação, cabe aos professores não incorrer no mesmo erro na esfera do ensino. Por outras palavras e sem obviamente desfazer a relevância deste Projeto Educativo, dedicar uma unidade de ensino especialmente à música contemporânea, pode eventualmente agir como reprodutor do afastamento que essa expressão tem no entendimento dos alunos e na prática de repertório no ensino do instrumento.

Outra limitação tem a ver com o facto deste Projeto Educativo constituir um ato isolado. Uma mudança de atitude efetiva em relação à música contemporânea carece de uma avaliação dos frutos desta iniciativa a médio e longo prazo. Por outro lado, a aprendizagem e sensibilização

³⁰ Mais especificamente em 1.1.2. Práticas da música em concertos e escolas de música

para os diversos estilos devem considerar toda uma aprendizagem sequencial e estrutural ao longo dos níveis de ensino básico e secundário. Esta questão está diretamente relacionada com a problemática dos programas das disciplinas de instrumento. Como constatámos previamente, de praticamente forma alguma a música contemporânea é representada no programa da disciplina de fagote da instituição em que este Projeto Educativo foi implementado.

Relacionando com as limitações mencionadas, assim como tendo em conta a abertura de “janelas” que ocorreu no desenvolver deste Projeto Educativo, várias são as questões levantadas, ligadas ou não entre si, as quais, a nosso ver, podem e devem ser encaradas como temáticas para eventuais futuras investigações: Que culturas e/ou estilos musicais são representados nas disciplinas de instrumento em Portugal, tendo em conta os programas de disciplina praticados? De que forma os professores de instrumento têm desenvolvido competências nos alunos relativas aos diversos estilos musicais? Qual é a viabilidade de programas curriculares nacionais da disciplina de instrumento – dos vários instrumentos - num contexto tão peculiar como o ensino artístico? E com que pressupostos esses programas deveriam ser baseados? Quais têm sido ou deveriam ser os pressupostos e critérios na criação dos programas da disciplina de instrumento tendo em conta as culturas e os estilos e expressões musicais considerados? Que tipo de consumidores, públicos e apreciadores de música estão a ser formados nas nossas salas de aula tendo em conta o currículo percorrido pelos alunos?

Dada a ramificação do tema “currículo” e a carência de trabalho em Portugal – a nosso ver - no contexto do ensino especializado da música, numerosas são as sugestões de estudo que poderiam ser mencionadas. É nosso intento prosseguir a investigação ao nível do 3.º ciclo num tema ainda não especificamente definido, no entanto, muito provavelmente relativo às questões acima mencionadas.

bibliografia

Bibliografia

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education* (2.^a ed.). Nova Iorque: Schirmer Books.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21–30.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U.
- Azevedo, S. (1998). *A invenção dos sons - uma panorâmica da composição em Portugal hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Becker, H. (1984). *Art Worlds*. Califórnia: University of California Press.
- Branco, J. de F. (1995). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Europa América.
- Bruno Nettl. (1995). *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflexions on Schools of Music*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2009). *A History of Western Music* (8.^a ed.). W. W. Norton & Company.
- Ciência, M. da E. e. Portaria n.º 225 de 30 de Julho (2012).
- Cohen, E. g. (1981). Sociology looks at team teaching. *Research in Sociology of Education and Socialization, 2*, 163–193.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective Action Research - Developing Reflective Thinking and Practice* (2.^a ed.). Continuum International Publishing Group.
- Costes, T. (2005). New music: how music educators can save an endangered species. *Music Educators Journal, 92*, 50.
- Covey, P. M. (2013). *The Ford Foundation - MENC contemporary music project (1959-1973): a view of contemporary music in America*. University of Maryland. Retirado de http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/14058/1/Covey_umd_0117E_14138.pdf
- Crane, D. (1992). *The Production of Culture, Media and Urban Arts*. (F. of P. Culture., Ed.). California: SAGE Publications.
- Eggebrecht, H. H., & Dahlhaus, C. (2011). *Que é a Música?* (J. Rosa & A. M. ´. Ao, Eds.). Covilhã.

- Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2006). *Saber escrever uma tese e outros textos* (9.^a ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa.
- Freitas, M. de N. de C. (2012). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 155–172. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115>
- Gallois, P. (2014). Pascal Gallois - Repertoire. Retirado de http://www.pascalgallois.com/telechargements/repertoire_PascalGallois.pdf
- Gomes, C. A. F. F. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado da música em Portugal*. Instituto Jean Piaget.
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity. In *The Cultural Study of Music, a critical introduction* (pp. 263–273). London: Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hoffer, C. R. (2000). *Teaching Music in the Secondary Schools*. Cengage Learning.
- Lartigot, J.-C., & Sprogis, E. (1991). *Écoles de musique: un changement bien tempéré, jeux et enjeux de l'enseignement musical spécialisé*. Aix-en-Provence: Edisud.
- Lawn, M. (1991). Debate section: the education and training of a profession. *Education Review*, 5(2), 34–41.
- Lawson, C., & Robin Stowell. (2004). *The Historical Performance of Music: an Introduction*. (C. U. Press, Ed.). Cambridge: Press Syndicate of the Cambridge University Press.
- Lima, J. Á. de. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. M. C. de J. (2010). *O Valor de um Bach Autêntico: um estudo sobre o conceito de autenticidade na execução de obras musicais*. (F. C. G. e F. para a C. e a Tecnologia., Ed.).
- Menger, P.-M. (2003). Le Public De La Musique Contemporaine. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*. (pp. 1169–88). Arles: Actes Sud.
- Michels, U. (Ed.). (2007). *Atlas de Música Vol 2, Do Barroco à Actualidade* (Gradiva.).
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Paddison, M., & Deliège, I. (Eds.). (2010). *Contemporary music - theoretical and philosophical perspective*. Farnham: Ashgate Publishing Limited A.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. (A. Editores, Ed.) Estratégias Educativas (AE)
- Pascal, N. (2003). L' Unité de la Musique. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*. Arles: Actes Sud.
- Pinto, N. F. (2006). *A influência dos clarinetistas no desenvolvimento do clarinete e do seu repertório*. Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/4755>
- Portovedo, H. (2012). *Sistemas musicais interativos no ensino especializado da música*. Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. L. dos. (2010). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Coimbra: Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Rink, J. (2003). *Musical performance - a guide to understanding*. Cambridge University Press.
- Ross, A. (2009). *O resto é ruído*. Lisboa: Casa das Letras.
- Schon, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 77–114). Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. M. (2010). *Da criação musical à prática interpretativa: um diálogo ao encontro da inovação estética e artística do fagote em Portugal*. Instituto Politécnico do Porto.
- Small, C. (1998). *Musicking, the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Sousa, G. de V. e. (2005). *Metodologia da investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos* (2.^a ed.). Porto: Livraria Civilização Editora.
- Souza, V. C. de, Cury, F., & Ramos, M. A. da S. (2013). *Uma abordagem sobre as técnicas estendidas utilizadas no fagote e a importância da cooperação do compositor e do intérprete para o aperfeiçoamento do repertório*. *Opus*, 13(2), 135–146. Retirado de http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/19.2/files/OPUS_19_2_Souza_Cury_Ramos.pdf
- Vargas, A. P. (2007). A ausência da música portuguesa no contexto europeu: Uma investigação em curso. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78.
- Vargas, A. P. (2010). *Música e Poder: Para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu*. Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: Professores, Organização e Políticas*. (I. de I. Educacional, Ed.) (1.ª ed.).

Willems, E. (1968). *L'éducation musicale nouvelle* (2.ª ed.). Bienne: Editions pro musica.

Woods, P. (1995). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. Em Porto Editora (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 105–140). Porto.

Webgrafia

Fernandes, C., & Boléo, P. (2011). A música portuguesa nunca existiu. *Público*. Retirado de <http://ipsilon.publico.pt/musica/texto.aspx?id=290835>

anexos

Anexo A

quatro miniaturas para fagote solo

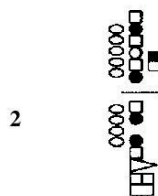
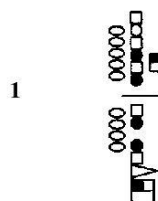
4 Miniaturas


Fagote Solo

Compositor: Gilberto Coelho

Legenda:

Multifônicos:



- As notas presentes na partitura, quando aparece indicação de multifônicos, são meramente indicativas.
-  Alterar o timbre da nota, explorando as diferentes possibilidades

Miniatura 1

Gilberto Coelho

Bassoon $\text{♩} = 50$ (In 8") *pp* *mp* *f* 6 3

Bsn. 6 3 *mp* 3

Bsn. 10 *fp* *mp* 1

Bsn. 15 *p* *mp* *mf* *f* Tr. lento 3

Bsn. 21 *mp* 3 5 *fp* *f*

Bsn. 26 *pp* *mp* *p* *mp* 1

Miniatura 2

Gilberto Coelho

$\text{♩} = 130$ (♩=♩)

Bassoon

6

Bsn.

12

Bsn.

19

Bsn.

23

Bsn.

Ad Libitum

27

Bsn.

A tempo

35

Bsn.

41

Bsn.

45

Bsn.

Miniatura 3

Gilberto Coelho

♩ = 83 (♩=♩)

Bassoon *ff* *pp* *ff*
Calmo e espressivo

Bsn. *mp* *pp* 1° Tempo

Bsn. *fff*

Bsn. *p*

Bsn. *mf*

Bsn. *p* *f*

Bsn. *ff* *fp* *mf*

Bsn. *ff* *pp* *ff* *ff*

Bsn. *molto cresc.* *fff*

Bsn. *ff* *pp* *ff* *ff*

Miniatura 4

Gilberto Coelho

Tempo Ad Libitum

Bassoon

pp *mp* *f* *ff*

gliss.

Lento e Expressivo

Bsn.

mp

Mais movimentado

Bsn.

mf

cresc.

Tempo primo

Bsn.

ff *ppp*

Anexo B

Carta à Direção do CMACG

André Filipe Andrade dos Santos
Professor de Fagote no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian
Exmo. Sr. Director do CMACG

Assunto: projeto de mestrado “Música do século XXI no ensino secundário do fagote”.

Esta proposta surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, e pretendo intervir no programa curricular do ensino secundário do fagote com vista a aproximar os alunos à criação musical atual, fomentando competências relativas à compreensão e familiarização estética e explorando recursos técnicos contemporâneos.

Uma vez que sou docente do Conservatório de Aveiro Calouste Gulbenkian, pretendo, paralelamente, contribuir com a minha iniciativa para o alcance dos objetivos delimitados pela escola, nomeadamente no que diz respeito a “Alargar as perspetivas do aluno, nos planos científico, técnico e artístico, através da organização de cursos, conferências, visitas de estudo e outras atividades extracurriculares.”

Para além de profissionais, convergindo objetivos académicos, quatro peças para fagote solo foram escritas pelo jovem compositor Gilberto Coelho. A construção das obras contou, dum lado, com a orientação do seu professor de composição, Evgueni Zoudilkine, e, por outro lado, comigo enquanto autor do Projecto Educativo. Assim, este projeto estabelecerá uma ponte entre a Academia e a Escola.

Será aplicado no ensino secundário, procurando um ponto razoável entre a identidade do compositor, os objetivos do projeto e a especificidade do programa do ensino secundário e dos alunos envolvidos, tendo um compromisso com a minha prática docente no Conservatório.

Assim, até ao final do 2.º período, além do repertório já iniciado pelos alunos, irei lecionar uma unidade com vista a desenvolver os conteúdos relativos ao tema e promover uma audição comentada com o repertório em questão, avaliando o impacto da iniciativa no aluno.

Para efeitos de documentação e de análise de dados, as aulas e as execuções públicas serão alvo de gravação vídeo, de captação de imagens e de registo escrito num diário de bordo, com a autorização dos Encarregados de Educação, sabendo que a participação no projeto por parte dos alunos é opcional. Posto isto, peço o favor de devolverem este documento devidamente preenchido e assinado.

Assinatura do Sr. Dr. Do CMACG (Carlos Marques)

Outubro de 2014

Anexo C

Carta aos encarregados de educação e/ou alunos

André Filipe Andrade dos Santos

Professor de Fagote no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Esta proposta surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, e pretendo intervir no programa curricular do ensino secundário do fagote com vista a aproximar os alunos à criação musical atual, fomentando competências relativas à compreensão e familiarização estética e explorando recursos técnicos contemporâneos.

Uma vez que sou docente do Conservatório de Aveiro Calouste Gulbenkian, pretendo, paralelamente, contribuir com a minha iniciativa para o alcance dos objetivos delimitados pela escola, nomeadamente no que diz respeito a “Alargar as perspetivas do aluno, nos planos científico, técnico e artístico, através da organização de cursos, conferências, visitas de estudo e outras atividades extracurriculares.”

Para além de profissionais, convergindo objetivos académicos, quatro peças para fagote solo foram escritas pelo jovem compositor Gilberto Coelho. A construção das obras contou, dum lado, com a orientação do seu professor de composição, Evgueni Zoudilkine, e, por outro lado, comigo enquanto autor do Projeto Educativo. Assim, este projeto estabelecerá uma ponte entre a Academia e a Escola.

Será aplicado no ensino secundário, procurando um ponto razoável entre a identidade do compositor, os objetivos do projeto e a especificidade do programa do ensino secundário e dos alunos envolvidos, tendo um compromisso com a minha prática docente no Conservatório.

Assim, até ao final do 2.º período, além do repertório já iniciado pelos alunos, irei lecionar uma unidade com vista a desenvolver os conteúdos relativos ao tema e promover uma audição comentada com o repertório em questão, avaliando o impacto da iniciativa no aluno.

Para efeitos de documentação e de análise de dados, as aulas e as execuções públicas serão alvo de gravação vídeo, de captação de imagens e de registo escrito num diário de bordo, com a autorização dos Encarregados de Educação, sabendo que a participação no projeto por parte dos alunos é opcional. Posto isto, peço o favor de devolverem este documento devidamente preenchido e assinado.

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: “Música do século XXI no ensino secundário do fagote”		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?		
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?		
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens		
• Gravação vídeo		
• Registo escrito		

Nome do aluno participante

Nome do Encarregado de Educação

Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

(André Santos)

Outubro de 2014

Anexo D

Planificação da unidade “Música do séc. XXI”

Conteúdos	Competências	Objetivos	Metodologia		Recursos
			Ensino-aprendizagem	Avaliação	
Diferentes timbres na mesma nota Trémulos <i>Glissando</i> Compassos compostos e simples <i>Flap</i> Multifónicos Ausência de indicação de compasso Atonalismo Formas livres <i>Ad Libitum</i> Liberdade interpretativa	Compreensão auditiva Reconhecimento e identificação auditiva do atonalismo, de recursos não convencionais Performance Execução instrumental de linguagens não tradicionais (não tonais) e de recursos não convencionais Criatividade Liberdade interpretativa (validade da autenticidade pessoal em cada indivíduo) Teórico-estilísticas Contextualização histórica e estilística da música dos nossos	Proporcionar boa recetividade à novidade, através da capacidade de abordar matérias não tradicionais com entusiasmo e abertura Diversificar o repertório Promover a criação de novo repertório para o fagote Desenvolver a musicalidade individual Dominar recursos técnicos menos convencionais (efeitos, ritmos, compassos, forma) Distinguir repertório de	Repertório de modelos de ensino diversificado Prática orientada Instrução direta de técnicas e posições para executar determinados efeitos novos, ritmos, entre outros. Demonstração – imitação (determinadas passagens) Repetição (principalmente em contexto de estudo individual) Prática sem instrumento (leitura de ritmos) Construção de interpretação pelo aluno com base na experimentação e reflexão autónoma tanto	Executar a solo determinadas passagens ou toda a peça Registo escrito (notas de campo) das aulas e apresentação pública Gravação vídeo das aulas e apresentação pública Apresentação performativa: audição das peças com apresentação do projeto	Fagote Palheta Lápis Estante Câmara de vídeo e suporte Caderno de apontamentos Tablet

	<p>tempos</p> <p>Experiência em música atual</p> <p>Familiarização com linguagens e recursos não convencionais</p> <p>Atitudes e Valores</p> <p>Formular opinião fundamentada e crítica sobre linguagens e estilos do mundo musical contemporâneo</p> <p>Valoração da produção musical contemporânea</p> <p>Compreensão alargada da importância de executar e divulgar obras contemporâneas</p>	<p>estilos e linguagens diferentes</p> <p>Desenvolver a autonomia na escolha e preparação de repertório.</p> <p>Compreender características gerais da música deste século</p> <p>Apresentar em público temas estudados nas aulas</p>	<p>em sala de aula como no estudo individual em casa</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo E

Guião do inquérito por questionário ministrado aos alunos

Resultados do inquérito por questionário ministrado aos alunos

Questionário I

Este questionário tem como objectivo caracterizar de forma genérica a classe de fagote do ensino secundário do CMACG na sua relação com a música contemporânea (enquanto música escrita após 1950).

I. Questões gerais acerca de si

a) *Qual é o seu nome?*

b) *Que idade tem?*

c) *Em que grau do Conservatório se encontra?*

II. Questões acerca dos seus conhecimentos gerais sobre a música contemporânea

a) *Como caracteriza a música contemporânea?*

III. Questões acerca das suas atitudes em relação à audição de música

a) Com que frequência ouve música contemporânea (em concertos ou simplesmente em casa)?

- Nunca
- Pontualmente
- Frequentemente
- Muito frequentemente

Se respondeu **quase nunca, pontualmente, frequentemente ou muito frequentemente**, responda à seguinte questão:

b) De que forma ouve música contemporânea? Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Em salas de concerto
- Na internet
- Na rádio
- Na televisão
- A partir de um CD
- Outro _____

IV. Questões acerca da sua apreciação em relação à música em geral e à música contemporânea em particular

c) Que estilo(s) de música erudita ouve com mais frequência? Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Medieval
- Renascentista
- Barroco
- Clássico
- Romântico
- Século XX (até 1950)
- Contemporâneo (após 1950)
- Outro _____

a) Por que estilo(s) possui maior preferência estética? Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Medieval
- Renascentista
- Barroco
- Clássico
- Romântico
- Século XX (até 1950)
- Contemporâneo (após 1950)
- Outro _____

b) Em que medida considera gostar de música contemporânea?

- Não gosto
- Gosto pouco
- Gosto razoavelmente
- Gosto muito

V. Questões acerca das suas experiências, competências e motivações musicais e instrumentais

a) Em que medida considera-se cultural e musicalmente consciente e sensibilizado em relação à música contemporânea?

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Muito

b) Já executou peças contemporâneas (após 1950)?

- Sim
- Não
- Não tenho a certeza

c) Que estilo(s) de música considera-se melhor preparado/formado para tocar/interpretar? Pode seleccionar mais do que uma opção. Não considere a resposta Contemporânea (após 1950) caso tenha respondido Não à questão anterior.

- Medieval
- Renascentista
- Barroco
- Clássico

Romântico

Século XX (até 1950)

Contemporâneo (após 1950)

Outro

d) Que estilos prefere tocar/interpretar? Pode seleccionar mais do que uma opção. Não considere a resposta **Contemporânea (após 1950) caso tenha respondido **Não** à questão b).**

Medieval

Renascentista

Barroco

Clássico

Romântico

Século XX (até 1950)

Contemporâneo (após 1950)

Outro

e) Em que medida considera-se motivado para descobrir e executar música contemporânea?

Nada

Pouco

Razoavelmente

Muito

I. Caracterização geral acerca dos alunos

O grupo de participantes no projeto são os quatro alunos da classe de fagote do ensino secundário do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, onde o autor deste projeto exerce funções de docência do instrumento.

O grupo é composto por três rapazes e uma rapariga. O Daniel Perdigão (17 anos) frequenta o 6.º grau, o Nuno Ferreira (18 anos) o 7.º, a Ana Costeira (19 anos) e o Fábio Andrade (24 anos), por sua vez, frequentam o 8.º grau.

II. Questões acerca dos seus conhecimentos gerais sobre a música contemporânea

a) Como caracteriza a música contemporânea?

A1

“A música contemporânea é um estilo de música muito abstrato e sem nexos. Na minha opinião a música contemporânea é muito estranha, aparenta ser de difícil execução.”

A3

“A música contemporânea é de difícil caracterização devido à existência de várias correntes musicais. Na generalidade penso que se baseia na utilização de novas técnicas de execução e de escrita um bocado aleatória.”

A2

“Na minha opinião, música contemporânea é constituída sobretudo por efeitos desconhecidos ou não tanto usuais, tais como: *flap*, *glissandos*, multifónicos, entre outros.

Como nunca explorei muito a vertente contemporânea, penso ainda que por vezes este tipo de música é desprovido do habitual, como melodia e harmonia, sendo apenas formado por um conjunto de sons que provocam várias sensações auditivas e físicas, sendo estes feitos para contrastes repentinos entre fortes, fortíssimos e pianos.”

A4

“Música contemporânea, no meu ver, é a música da atualidade, ou seja, é geralmente a música em que o compositor ainda se encontra vivo e se encontra entre os séc. XX e XXI.

No meu ponto de vista, música contemporânea valoriza principalmente a inovação e novas experiências musicais utilizando instrumentos e tecnologias inovadoras, dando ao compositor uma grande liberdade para se exprimir à vontade através das suas peças.”

III. Questões acerca das suas atitudes em relação à audição de música

a) Com que frequência ouve música contemporânea (em concertos ou simplesmente em casa)?

	A1	A3	A2	A4
Nunca				
Pontualmente	x	x	x	x
Frequentemente				
Muito frequentemente				

Se respondeu quase nunca, pontualmente, frequentemente ou muito frequentemente, responda à seguinte questão:

d) De que forma ouve música contemporânea? Pode selecionar mais do que uma opção.

	A1	A3	A2	A4
Em salas de concerto		x	x	
Na internet	x			x
Na rádio	x			
Na televisão				
A partir de um CD				
Outro				

IV. Questões acerca da sua apreciação em relação à música em geral e à música contemporânea em particular

- a) Que estilo(s) de música erudita ouve com mais frequência? Pode selecionar mais do que uma opção.

	A1	A3	A2	A4
Medieval				
Renascentista				
Barroco	x	x	x	x
Clássico	x	x	x	x
Romântico		x	x	
Século XX (até 1950)				
Contemporâneo (após 1950)				
Outro				

- b) Por que estilo(s) possui maior preferência estética? Pode selecionar mais do que uma opção.

	A1	A3	A2	A4
Medieval				
Renascentista				
Barroco		x		x
Clássico	x			x
Romântico			x	
Século XX (até 1950)	x		x	
Contemporâneo (após 1950)				
Outro				

- c) Em que medida considera gostar de música contemporânea?

	A1	A3	A2	A4
Não gosto				

Gosto pouco	x			
Gosto razoavelmente		x	x	x
Gosto muito				

V. Questões acerca das suas experiências, competências e motivações musicais e instrumentais

a) Em que medida considera-se cultural e musicalmente consciente e sensibilizado em relação à música contemporânea?

	A1	A3	A2	A4
Nada				
Pouco	x	x	x	x
Razoavelmente				
Muito				

b) Já executou peças contemporâneas (após 1950)?

	A1	Ana	A2	A4
Sim				
Não	x	x	x	x
Não tenho a certeza				

c) Que estilo(s) de música considera-se melhor preparado/formado para tocar/interpretar? Pode seleccionar mais do que uma opção. Não considere a resposta Contemporânea (após 1950) caso tenha respondido Não à questão anterior.

	A1	A3	A2	A4
Medieval				
Renascentista				
Barroco	x	x	x	x
Clássico	x		x	

Romântico			x	
Século XX (até 1950)	x			
Contemporâneo (após 1950)				
Outro				

d) Que estilos prefere tocar/interpretar? Pode seleccionar mais do que uma opção. Não considere a resposta **Contemporânea (após 1950)** caso tenha respondido **Não** à questão **b)**.

	A1	A3	A2	A4
Medieval				
Renascentista				
Barroco		x		x
Clássico	x	x	x	x
Romântico				
Século XX (até 1950)	x			
Contemporâneo (após 1950)				
Outro				

e) Em que medida considera-se motivado para descobrir e executar música contemporânea ?

	A1	A3	A2	A4
Nada				
Pouco		x		
Razoavelmente	x			
Muito			x	x

Anexo F

Guião das entrevistas aos alunos

Entrevistas aos alunos

1. Achaste interessante explorar peças tão recentes?
2. Qual foi a tua primeira impressão ao começar a estudar as miniaturas?
3. Que aspetos técnicos e/ou de linguagem consideras terem sido novos e desafiantes para ti?
4. Quais foram as tuas principais dificuldades?
5. Como avalias a tua capacidade de adaptação a um estilo composicional pouco habitual para ti?
6. De que forma te sentes cultural e musicalmente acrescido (ou não) após esta unidade?
7. Sentes-te motivado para voltar a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

Entrevista ao aluno A3

03/04/2014

16h05

André Santos - Achaste interessante explorar peças tão recentes?

A3 – Achei sim, achei interessante.

André Santos – E qual foi a tua primeira impressão ao começar a estudar as miniaturas?

A3 – A primeira impressão foi estranheza pela forma como estava escrito e pelas novas técnicas. Isto foi a primeira impressão. Depois é que...

André Santos - Que aspetos técnicos e/ou de linguagem consideras terem sido novos e desafiantes para ti?

A3 – Os ritmos pouco usuais, tinha colcheias e assim umas coisas estranhas

André Santos – Elementos que antes não tinhas encontrado com tanta frequência...

A3 – As peças a que estava habituada tinham ritmos mais regulares, mais quadrados, se calhar, e aqui já era diferente parece, por exemplo quando não existe barra de compasso. E os multifónicos é sempre uma novidade, foi interessante aprender novas posições para novas técnicas.

André Santos – Quais foram as tuas principais dificuldades a nível técnico?

A3 – A nível técnico não tive muitas dificuldades, talvez alguma sequência de intervalos que não seja muito usual, é mais nesse sentido. Foi o ritmo, a noção rítmica nas notas longas, a contagem de tempos. Também tive alguma dificuldade no trilo da Miniatura 3.

André Santos – Foi exposto de uma forma que não conhecias ainda?

A3 – Não é não conhecer porque a ideia até é simples só que a maneira como estava escrito a quem vê à primeira vista fica assim um bocado... Se temos que fazer aqueles, sis, si bemóis todos que estão lá escritos ou não.

André Santos – Dificuldades de leitura?

A3 – De compreensão, até se compreender, estranhámos, não é?

André Santos – E isso torna mais difícil executar a obra como queremos, é isso?

A3 – Sim mas depois...

André Santos – Como avalias a tua capacidade de adaptação a um estilo pouco habitual para ti?

A3 – Essa pergunta é mais difícil porque eu não sei se já estou adaptada a esse tipo de linguagem. Se aquilo que faço já está 100% correto.

André Santos – Em relação às miniaturas que trabalhaste adaptaste-te facilmente ou com dificuldade?

A3 – Como eu lhe disse é novo, é uma novidade.

André Santos - Achas que conseguiste depois de compreender os conceitos?

A3 – Depois de compreender os conceitos tentei aproximar-me daquilo que penso que seja, não sei se é efetivamente isso. A adaptação foi sendo progressiva não é uma coisa instantânea, certo?

André Santos – De que forma é que te sentes musicalmente e culturalmente acrescida, ou não, após esta unidade?

A3 – Fiquei a conhecer mais a música contemporânea, e tirar um bocado a ideia de que é música aleatória e não sei quê porque até a construção tem forma, tem sentido e essa parte não era do meu conhecimento e pronto é isso. E as novas técnicas também foi uma forma de acrescentar-me culturalmente acerca desse género.

André Santos – Sentes-te motivada para voltar a descobrir, a tocar peças cuja linguagem à partida tu não dominas, não conheces?

A3 – Sim, este projeto é um grande acréscimo à minha formação e consciencialização em relação à música contemporânea.

Entrevista ao aluno A1

03/04/2014

16h20

André Santos – Achaste interessante explorar peças tão recentes?

A1 – Ao início achei um bocado estranho porque nunca tinha reparado assim nas peças, no contemporâneo. Nunca tinha dado tanta atenção a isso mas à medida que fui começando a tocar, fui começando a achar mais interessante porque tinha novos aspetos e assim.

André Santos – Qual foi a tua primeira impressão ao começar a estudar as miniaturas?

A1 – Quando olhei para as miniaturas, vi ritmos um bocado estranhos. No caso da Miniatura 3 a métrica não era regular e assim, e eu pensei que ia ser muito difícil conseguir montar uma peça daquelas. Pensei que não ia conseguir fazê-lo mas à medida que ia tocando acho que fui melhorando.

André Santos – Que aspetos técnicos e/ou de linguagem consideras terem sido novos e desafiantes para ti?

A1 – O facto de a métrica ser irregular, os multifónicos... às vezes perdemos um bocado a noção do tempo para os trilos e os tremolos e assim. Nunca tinha usado tantos como desta vez e é uma linguagem muito abstrata. Não é tanto como o barroco e clássico que tem melodia, e que tem uma linha melódica que se percebe bem. Aqui não é tanto isso e ao início atrapalha um pouco, mas depois quando nós damos a nossa própria interpretação.

André Santos – Quais foram as tuas principais dificuldades? Já referiste a métrica, o ritmo e o desconhecimento talvez.

A1 – Sim, talvez o desconhecimento. Ao início é preciso ter uma capacidade de interpretação muito maior do que nas outras peças porque temos nós próprios de dar uma linha melódica, entre aspas, à peça. Ela está construída para nós interpretarmos cada um como quisermos e isso foi uma dificuldade também.

André Santos – Ou seja, existiu dificuldade em dares a tua parte para a interpretação...

A1 – Foi um bocado, como nunca o tinha feito. Foi a primeira vez.

André Santos – Como avalias a tua capacidade de adaptação a um estilo composicional pouco habitual para ti?

A1 – Eu acho que estou satisfeito e consegui adaptar-me bem. Foi difícil ao início, era muita coisa nova. Pensava que ia ser difícil adaptar-me mas basta começar a tocar e depois vamos percebendo as coisas à nossa maneira e a adaptação vai ser muito mais rápida e eficaz.

André Santos – Na medida em que “sofres” algum esclarecimento...

A1 – As coisas vão se esclarecendo e ficando mais organizadas em relação ao...

André Santos – De que forma te sentes cultural e musicalmente acrescido, ou não, após esta unidade, ou seja, cultural no sentido de uma expressão musical que no fundo é uma expressão de uma cultura da música.

A1 – Foi uma coisa totalmente nova. Eu estava habituado a tocar os clássicos e assim, e agora com esta nova linguagem aprendi muita coisa porque é algo completamente diferente mas também pode ser adaptado ao antigo.

André Santos – Como assim adaptado ao antigo?

A1 – Por exemplo, nós temos de fazer a nossa interpretação então é um bocado como antes que tínhamos de ser nós próprios a interpretar a melodia. Mas agora tem de ser muito mais.

André Santos – Sentes que na música que já tocavas, do repertório que já tocavas, sentes-te desafiado a poder contribuir com a tua parte em maior medida?

A1 – Sim, também sei que posso usar alguns conhecimentos que já tinha adquirido do clássico e do barroco para agora. Por exemplo umas acentuações em algumas notas que sei, que li, e que depois vai ajudar na interpretação.

André Santos – Sentes-te motivado a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A1 – Eu acho que sim, tendo em conta esta experiência, que eu acho que até correu bem, acho que estou motivado para experimentar outra vez.

André Santos – Ou seja, se surgir uma nova oportunidade de tocares repertório mais recente vais encarar a coisa com menos....

A1 – Com menos desconhecimento, com menos medo.

Entrevista ao aluno A4

03/04/2014

16h45

André Santos – Achaste interessante explorar peças tão recentes?

A4 – Sim achei bastante interessante. Ao início fiquei um pouco reticente a nível do que iria ser porque nunca tinha tocado mas sem dúvida que mudou muito o meu aspeto de ver a música contemporânea e de a tocar e de a executar. Achei bastante melhor.

André Santos – Qual foi a tua primeira impressão ao começar as miniaturas?

A4 – Numa palavra digo: terror. Não gostei da primeira impressão mas também sou honesto, a primeira impressão que tive, estava à espera dela porque era sempre a minha ideia genérica, base de música contemporânea o que eu estava à espera era: olhar e não perceber. Não é não perceber o que lá estava, mas a intenção, o que queria transmitir com aquela peça e conseguir interpreta-la. Mas sim, a minha primeira impressão fiquei um pouco apavorado com que a estudar sozinho não conseguia dar, se tocava e não conseguia perceber se estava a tocar e a fazer aquilo corretamente, não me sentia seguro.

André Santos – Que aspetos técnicos e/ou de linguagem consideras terem sido novos e desafiantes para ti?

A4 – Primeiro de tudo o *flap*. Sempre foi uma coisa que nunca usei e agora usa-se muito em vários instrumentos e foi um desafio. Não foi um grande desafio mas acho que foi interessante. E os

multifónicos sem dúvida porque nunca tinha usado e deu-me uma nova vista também sobre este aspeto técnico.

André Santos – Quais foram as tuas principais dificuldades?

A4 – Principais dificuldades foi a nível rítmico e de dar expressão à musica, dar o sentimento, e tentar primeiro perceber o que o compositor queria transmitir porque o objetivo de cada peça é que compositor quer transmitir sempre algo e custou-me bastante. Só com a ajuda do professor a dar algumas indicações e luzes é que me ajudou, e a partir daí claro que assim tive muito mais facilidade. Mas dificuldades foram mesmo aspetos, algumas passagens não eram muito difíceis porque não eram, mas eram passagens diferentes e trocas de ritmos diferentes entre as peças, principalmente. Não me senti muito bem a tocar na miniatura 4 que era uma miniatura mais lenta, era mais, acho que era à medida de cada um, cada um se expressava porque é mais livre e senti mais dificuldades. Quanto à miniatura 2 senti-me ao início um pouco inseguro mas depois percebi o ritmo e deu-me muito prazer tocar a miniatura 2 e sem dúvida, das quatro foi a minha preferida.

André Santos – Como avalias a tua capacidade de adaptação a um estilo composicional pouco habitual para ti?

A4 – É como tudo, como se diz “ao início estranha-se e depois entranha-se” é mesmo assim porque ao início estranhei quando o professor me falou do projeto eu disse que participava sem qualquer problema porque tinha alguma curiosidade mesmo. A nível de adaptação acho que me adaptei bem com ajuda. Sozinho acho que era incapaz de me adaptar sem ter alguém que me pudesse ajudar em algumas partes porque não me ia conseguir adaptar de certeza e ia desistir porque não tinha nenhuma fontes, nem experiencia anterior e com ajuda, e não é que seja ajuda a tocar, só a perceber as peças, o que é que achas que isto transmite, assim a estudar não tecnicamente mas pela cabeça, o pensar um bocado e estudar mesmo a peça. E a partir daí adaptei-me bastante fácil principalmente à miniatura 2 como já disse, à 4 nem tanto mas de qualquer das maneiras são miniaturas diferentes e é ao gosto de cada um também.

André Santos – Motivou-te o facto de serem obras que permitissem liberdade expressiva?

A4 – Sem dúvida, e isso é muito enriquecedor até para a gente liberar-se um pouco de tudo o que a gente está habituado a fazer que é ler um papel e ler tudo conforme lá está escrito, se é piano ali é piano ali, não é que esteja a falar das dinâmicas mas é uma maneira da gente se exprimir conforme o que está no papel com alguma liberdade que normalmente, pelo menos na minha estadia no conservatório, até o 8.º grau, nunca tive assim nenhuma peça em que tivesse mesmo

que por um bocadinho de mim, que é um pouco de nós que temos que por cá para fora nestas peças e sim ao nível dessa parte é muito enriquecedor para qualquer um.

André Santos – De que forma te sentes musicalmente acrescido, ou não, após esta unidade, musical e culturalmente em relação à música contemporânea?

A4 – Eu duvido que, de nós os quatro, nenhum se sinta menos preparado ou com uma má impressão. É difícil explicar mas é muito bom perceber, já que estamos no mundo da música, saber um pouco de tudo e saber que estas obras são completamente diferentes mas lá está, é aquela liberdade que o compositor tem e a gente tem que a perceber. Basta só perceber um pouco e sentir o que o compositor estava a tentar transmitir isto, e aqui estava a transmitir isto aqui és tu que tens que dar a transmitir. Acho que é muito enriquecedor, mesmo, para a cultura musical é muito enriquecedor mesmo.

André Santos – Sentes-te motivado para voltar a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A4 – Sim, sem dúvida, sem dúvida. Mas lá está, assim como gostei mais da miniatura 2 do que da 4, se calhar, por exemplo, se fossem todas do género da miniatura 4 eu sou sincero, não ia ficar tão empolgado com o projeto porque é o gosto de cada um e não me sentia bem a tocar a miniatura 4 e a 2 era muito mais o meu gosto.

Entrevista ao aluno A2

03/04/2014

17h00

André - Achaste interessante explorar peças tão recentes?

A2 – Eu achei interessante porque é algo que nunca tinha tocado. Sempre se toca mais aquele mais clássico, não é? Como Vivaldi e essas coisas todas. Uma pessoa está mais habituada a outro género de música e quando vai para outro...Eu até fiquei motivado, foi uma experiência nova.

André Santos – E qual foi a tua primeira impressão ao começar a estudar as miniaturas?

A2 – Eu quando comecei a estudar as miniaturas eu via os multifónicos, até tive que ir ver várias vezes porque não estou habituado a esse tipo de som. Não estava habituado aos *glissandos*, nem sabia fazer os *flaps*, foi o professor que me ensinou na aula depois, isso tudo acho que contribui para ter um impacto maior, no fundo e eu acho que foi uma impressão boa.

André Santos – A nível da dificuldade, achas que era muito difícil?

A2 – Não eram difíceis mas tinham certos ritmos pouco comuns, tanto na miniatura 2, como na miniatura 4, que foram aquelas que eu toquei, tinham ambas algumas partes rítmicas que são figuras de ritmo que não estou habituado, então uma pessoa tem de trabalhar com mais calma e mudança de compasso súbita, o *ad libitum*, que é uma coisa que eu nunca tinha feito, que é totalmente livre apesar de as peças serem com um bocado da minha interpretação, tem sempre aquele bocado das clássicas, tem sempre aquele andamento.

André Santos – Que aspetos técnicos e/ou de linguagem consideras terem sido novos e desafiantes para ti?

A2 – O *ad libitum*, que é uma experiência nova e totalmente livre, as mudanças de compasso é algo que é mais por *feeling* do que por outra coisa. Uma pessoa tem que sentir, entrar no tempo. Eu acho que é sobretudo isso que nós trabalhamos.

André Santos – Quais foram as tuas principais dificuldades?

A2 – As minhas dificuldades? Pronto, era aquilo do feeling, uma pessoa ao início não apanha logo a prática, tem que ser com o tempo. Os tempos como oscilavam bastante também de vez em quando atrasavam, adiantavam e isso é uma questão de treino e uma questão de sentir.

André Santos – Como avalia a tua capacidade de adaptação a um estilo composicional pouco habitual para ti?

A2 – Eu acho que o primeiro impacto uma pessoa pensa sempre “oh vamos lá ver como é que isso corre” mas passado um pouco de estudar e fazer com o metrónomo, algumas partes, uma pessoa acaba por se habituar. Uma fase de transição, do mais antigo para o mais novo com o que nós estamos habituados a tocar, qualquer instrumentista, não é?

André Santos – De que forma te sentes cultural e musicalmente acrescido, ou não, após esta unidade?

A2 – O que eu retive após ter tocado estas coisas foram os efeitos novos e a possibilidade do fagote que eu não conhecia e foi sobretudo esse tipo de conhecimento acerca do instrumento que eu fiquei a conhecer melhor e a música vê-se que é completamente diferente do que estamos habituados e culturalmente é sempre um acrescento à nossa formação.

André Santos – Cultural, no sentido de consciência cultural, ou seja, sentes-te mais próximo daquilo que é a prática composicional de hoje em dia?

A2 – Sim, exatamente. Uma pessoa vê que há diferenças

André Santos – A tua relação com a música contemporânea está mais estreitada? Sentes que conheces melhor ou que estás mais à vontade com música contemporânea, ou não?

A2 – Eu nunca tinha tocado música contemporânea do século XXI, pelo menos, século XX já tinha tocado mas século XXI que é o caso nunca tinha tocado e acho que é sempre uma experiência nova e enriquecedora.

André Santos – Sentes-te motivado a descobrir e tocar peças cuja linguagem à partida não dominas?

A2 – Sim eu acho que é sempre interessante tocar peças que não estão no nosso dia a dia, explorar um bocado mais e aprender sempre coisas novas, no fundo é o importante.

André Santos – Então sentes-te motivado a descobrir coisas novas?

A2 – Sim peças novas, efeitos novos essas coisas são...

André Santos – E em que medida este projeto surtiu efeito para abrir a tua vontade de....

A2 – O que eu senti nestas peças é que uma pessoa ganha traquejo a mudanças constantes de compasso, ou seja, uma pessoa tem que estar sempre atenta “olha vem aquele” “vem o outro” e o que eu senti foi que essas mudanças de compasso permitem-me, se calhar depois quando for para outras, já me permitem fazer um estudo mais eficiente e mais rápido porque uma pessoa já tem um maior conhecimento acerca de vários tipos de compasso, vários tipos de andamento e essas coisas

André Santos – Ou seja, se passares a estudar uma peça contemporânea vais te adaptar mais facilmente? E será que se aplica também a peças não contemporâneas?

A2 – Pois eu, penso que sim. Eu ritmicamente não sou muito certo, como o professor sabe, e eu acho que todas estas experiências novas permitem não só crescer enquanto músico, o que é o caso, e também aprender coisas novas. Tudo o que fazemos no fundo é aprendizagem e eu acho que é mais uma aprendizagem que serve para qualquer peça.

Anexo G

Guião da entrevista ao compositor

Entrevista ao compositor

1. Quais eram as suas expectativas iniciais face à proposta do projeto e à sua análise?
2. Qual a sua apreciação de todo o projeto tendo em conta as expectativas iniciais?
3. O que mais valoriza neste trabalho?
4. Em que medida foi desafiante - ou não - escrever peças com base nas características dos alunos tendo o professor como mediador?
5. Qual/quais a(s) maior(es) dificuldade(s) ao longo do projeto?
6. Gostava de participar de novo em projetos semelhantes ou até mesmo voltar a escrever peças com base em objetivos pedagógicos?

Entrevista ao compositor

14/04/2014

16h00

André Santos - Quais eram as tuas expectativas iniciais face à proposta de projeto e à sua análise?

Gilberto Coelho - As minhas expectativas iniciais, quando isto começou, a grande preocupação que eu tive foi no contacto que ia ter contigo. Não te conhecia de lado nenhum e tu não me conhecias a mim e havia logo, por um lado, se eu conseguia estar de acordo com aquilo que tu esperavas de mim, se ia estar à altura da responsabilidade e por outro lado existia esta questão também de saber o teu projeto e conseguir acompanhar tudo aquilo porque numa fase inicial é sempre mais complicado. Tu conheces o projeto e eu tenho que estar...ainda me estou a integrar e estou a fazer as obras sem conhecer na plenitude o projeto e então a primeira expectativa que se criou era realmente ao nível da...tanto se eu seria capaz de estar à altura do teu projeto e até porque nunca tinha feito nada semelhante e depois esta relação e depois também a relação mesmo não musical que iria estabelecer contigo porque também não te conhecia e como é que ia ser esta convivência. Acho que numa primeira fase existiu esta dúvida, algum receio de como é que as coisas iriam evoluir. Algum receio também quando te apresentei a primeira obra, *que acabou depois por ser a Miniatura 3*, porque quando tu olhaste para aquilo, o teu próprio impacto a olhar para a obra, retenho que foi um pouco “tipo que é isto?” e se tu como professor tiveste esse impacto os alunos teriam um impacto ainda maior, não iam conseguir e então esta dificuldade se realmente tinha percebido aquilo que tu querias e se ia ser capaz de me aproximar também daquilo que era o teu objetivo que era fazer uma obra para o nível básico do conservatório e para iniciação deste estilo de música e se iria conseguir perceber exatamente, no tempo que tínhamos previsto, se iria ser capaz de compreender até onde é que podia ir, até onde é que não podia ir e perceber todo o teu projeto. Mas depois com alguma naturalidade, conforme fomos falando as coisas foram-se aproximando, comecei a perceber melhor as tuas ideias, a perceber também melhor aquilo que tu querias e as coisas com naturalidade acabaram por se fazer e acho que acabou por resultar se calhar até melhor em alguns aspetos do que aquilo que estaria à espera na fase inicial.

André Santos - O que mais valorizas neste trabalho em concreto?

Gilberto Coelho – Em primeiro lugar, a intenção porque acho que é muito importante esta ideia de que desde o nível básico o instrumentista tem que ter contacto com este género de música e às vezes parece que é um bocado o bicho papão e que os miúdos não são capazes de tocar aquilo e também se calhar por causa de uma falta de repertório adequado às idades e ao nível em que

eles estão e à compreensão mas também há muito receio, acho eu, num nível tão básico de se introduzir este género de música e também se calhar por causa dos próprios professores também têm receio porque eles próprios também não estão à vontade com este género de música porque também na sua formação passou-lhes completamente ao lado e naturalmente se eles próprios nunca tocaram vão sentir também algumas dificuldades e é muito mais difícil também transparecer para o aluno aquilo que pretende.

André Santos - No fundo isso responde em parte à quatro: “em que medida foi desafiante, ou não, escrever peças com base nas características dos alunos tendo o professor como mediador?”

Gilberto Coelho – Exatamente, o papel do professor em todo este processo acho que é um papel fundamental porque ele faz a ponte entre aquele que compõe e aqueles que vão tocar mas acima de tudo é aquele que é capaz de dizer ao compositor até onde é que ele pode ir, o que é que pode fazer o que é esperado dele e depois transmitir aos alunos as ideias que o compositor quis, ensinar os alunos a interpretar aquilo, ensinar-lhes o caminho e neste aspeto acho que o papel do professor é muito importante, neste caso em particular, também como mentor do projeto porque tens um objetivo muito claro e definido e é importante que como também controlaste todo o processo e que vais percebendo da parte dos alunos algumas coisas podem ser difíceis ainda para o nível e que o compositor pode não ter percebido de imediato e também se calhar há alguns aspetos, se calhar o professor achava também que iam evoluir mais porque aqui é importante termos em conta que não há só um aluno do sexto grau. É um aluno específico, o professor está a trabalhar com um aluno específico e isso cria-me uma dificuldade maior ainda porque uma pessoa cria uma peça para sexto grau tudo bem podemos dizer “um aluno de sexto grau tem por obrigação tocar esta obra” e isso se calhar até é possível em termos pedagógicos fazer algo deste género mas depois quando temos um exemplo um aluno em concreto, ou seja, não é um aluno de sexto grau, ou de sétimo ou de oitavo, é aquele aluno concreto tem que ser capaz de tocar e ele não está se calhar preparado para tocar determinados aspetos, para incidir sobre determinados aspetos. É preciso fazer uma preparação em alguns outros aspetos e então ninguém melhor que o professor conhece o aluno e sabe até onde é que o aluno pode ir para fazer esta relação e mediar todo este processo.

André Santos - Quais foram as maiores dificuldades ao longo do projeto?

Gilberto Coelho – Acho que a maior dificuldade de todas foi realmente perceber até onde é que se pode ir com aquele aluno em especial, também perceber ao nível do fagote quais são as principais facilidades, o que é que é mais fácil, o que é que é mais difícil, em termos técnicos,

porque uma coisa é a teoria outra coisa é a prática. Há sempre coisas que os livros dizem que dá para fazer e que se calhar dar para fazer, dá, mas noutro nível, ou se calhar com uma preparação nós conseguimos fazer isto se for preparado ou então há coisas que os livros também dizem que não dá para fazer e na verdade até dá. Os livros são uma boa fonte de ensinamento mas depois os livros também é a tal coisa é para o geral. Depois há também a questão do aluno em si. O aluno já devia conseguir tocar aquilo mas a verdade é que não consegue também não interessa estar a fazer uma obra de acordo com uma teoria em que deveria conseguir fazer mas depois na prática as coisas não resultam, ou também não resultam porque depois temos o fator tempo porque a obra também tem de ser preparada em determinado tempo, o aluno tem dois três meses, quatro meses, seja o que for para preparar a obra também não é um obra em que uma pessoa possa trabalhar e quando estiver pronta está. É uma obra que tem que ser trabalhada naquele tempo e acima de tudo isso e depois uma outra questão que é foram feitas quatro obras e então foi importante para mim pensar nas obras como um todo, ou seja, embora fossem tocadas por alunos diferentes o que eu me propus também a fazer, pareceu-me interessante, era que em cada uma das obras fossem trabalhadas coisas diferentes. Então nesse sentido, e com a limitação de aluno só pode ir até ali, acaba por ser mais complicado, um pouco mais difícil quando se vai elaborar uma obra, querer fazer algo diferente mas só podemos ir até aqui e também não quero repetir o que já foi feito então o que é que podemos fazer, o que é que esta peça pode trazer de diferente era sempre este o aspeto que procurava. E depois também o fator pedagógico, o que é que o aluno pode nesta obra aprender que ainda não tenha aprendido nas obras que fiz e que também não seja o comum do que aprende no repertório clássico e romântico. Essas foram as grandes dificuldades que senti e que foram sendo superadas.

André Santos - Acabou por ser instrutivo para ti enquanto compositor.

Gilberto Coelho – Exatamente porque permite-me ver, ao nível do fagote neste caso, ter um outro conhecimento, uma pessoa tem outro conhecimento do fagote e consigo perceber também ao nível do fagote que há coisas que eu achava que eram talvez mais fáceis de fazer e que se calhar não são assim tão fáceis de fazer e que há algumas barreiras que é preciso ter muito cuidado ao nível do fagote e que se calhar não são, pelo menos para mim, as mais evidentes. Há coisas que eu achava, na altura de fazer as obras, isto aqui não vai ter problema nenhum, isto aqui é tranquilo, assim como havia partes que achava que aí sim, se calhar vai ter problemas e depois as coisas em alguns aspetos acabaram por ser diferentes e há coisas que disseste “é pá isto aqui se calhar não vai resultar tão bem” ou por exemplo na gravação que estive a ouvir, a parte dos *flaps* saiu-me melhor se calhar do que aquilo que estaria à espera e acho que em termos de

aprendizagem, porque é isso mesmo que o compositor tem que fazer, o compositor não se pode, acho eu, estar sentado em casa, fechado, trancado, compõe a música e manda para fora e os outros que toquem. É muito importante o convívio porque é sempre uma aprendizagem, não é só tipo o compositor fez e então uma pessoa de uma maneira ou de outra conseguir fazer e acabou. A teoria diz que dá para fazer, dá para fazer. Pode dar para fazer mas... às vezes mudar uma nota muda tudo até porque acho que a relação do compositor com a música não é uma relação em que o compositor está ali, é Deus e os outros é que têm que se submeter à obra. Não, há uma relação. O músico vai tocar, eu não diria que faço obras abertas mas faço obras com espaço para que o compositor tenha alguma abertura para dar o seu toque pessoal aqui ou ali. claro que há partes que são mais rigorosas, que tenho que dar as indicações todas mas há sempre partes que procuro, sempre que possível dar alguma liberdade porque também cria surpresa, o compositor pode melhorar, também pode piorar a obra, mas a verdade é que o grande estilo que eu acho que a música, hoje em dia tem é que sempre que o compositor vai ouvir a obra nunca sabe ao certo aquilo que vai ouvir tem sempre que se estar à espera de ser surpreendido. Às vezes as surpresas não são as mais agradáveis mas muitas vezes um intérprete, se for um bom interprete, faz com que as coisas vão se calhar ainda mais para além porque isso é que é interessante. Às vezes, lá está, é puramente uma questão de opinião. Eu até posso não gostar tanto da interpretação que o músico fez mas acima de tudo acho que tu és tu e tens a tua maneira de pensar e da mesma maneira que não se deve pedir a um compositor que atraíçoe a sua forma de compor um músico também não deve atraíçoar a sua forma de ver a música e de interpretar a música. Tem que haver espaço na obra para as duas coisas mas acima de tudo tem que haver uma relação, acho eu, sempre que possível, entre o compositor e o músico que vai tocar que é para percebermos exatamente também onde é que a liberdade do intérprete não vai atraíçoar aquilo que o compositor quis.

André Santos- Como classificas a nível da importância deste tipo de projetos, da colaboração com educadores de música, com professores de instrumento. De que formas classificas essa relação ao nível da importância?

Gilberto Coelho – Eu acho que é fundamental porque é importante, principalmente no nível básico do conservatório é muito importante estabelecer-se a peça de acordo com o aluno porque o facto de um aluno estar no sexto grau diz relativamente pouco sobre o aluno pode ser muito bom em determinadas competências mas ainda não ter adquirido determinadas competências e está na mesma no sexto grau e no sexto grau podem estar dois alunos muito diferentes e quando se está a iniciar, quando se passam seis anos a ensinar o mesmo tipo de música depois quando se

diz “agora aqui não tens compasso” o aluno fica perdido e é importante que existam obras para estes graus que tenham mais do que obras no sentido mais filosófico do termo, mais do que obras de arte, de beleza extrema, é mais importante se calhar obras enquanto estudos e pequenas obras em que se possam trabalhar coisas diferentes para que os alunos possam de uma forma calma e sem criar nenhum bloqueio. Eu, por exemplo, quando comecei a primeira obra que toquei o [...] de Alexandre Delgado, é uma obra que eu achei fascinante, ainda hoje acho, e que trazia muitas coisas mas que estamos a falar de uma obra que é relativamente grande, grande que não demora meia hora mas tem muitas informações para que nunca viu, são páginas e páginas e páginas de música que, ou seja, é muito difícil, é um choque, se calhar muito grande, passar do clássico para uma obra assim mais...agora claro se calhar como obra é uma obra mais, do ponto de vista artístico, se calhar mais elaborada, mais depois de se começar mas a verdade é que não há algo muito mais fácil em termos pedagógicos que se possa trabalhar coisas diferentes não há ainda assim no mercado, já vai começando a haver felizmente também alguma coisa, acho que é muito importante se os compositores querem que a música deles seja tocada de futuro têm de começar por esta fase inicial, educativa. Da mesma maneira que eu acho que se calhar os professores não tocam porque também nunca tiveram formação para isso e depois também é importante porque o compositor de certa forma também já vai explicar ao professor algumas coisas e o professor já não tem também tanto receio, mesmo que nunca tenha tocado, não vai ter se calhar tanto receio em tocar aquela obra ao aluno porque mesmo que o aluno tenha alguma dúvida que o professor não saiba responder também facilmente pergunta ao compositor ou então também facilmente, por acaso aqui não aconteceu, facilmente se leva o compositor a falar com alunos. Tem uma conversa entre o compositor e o aluno e também se pode criar ali uma interação. Isso por acaso foi uma coisa que, eu pelo menos enquanto moço tinha sempre curiosidade, uma pessoa só trabalhava compositores já mortos e então quando comecei a trabalhar algumas obras de compositores eu tinha muita curiosidade em conhecer o próprio compositor porque era algo que é diferente. Conhecer um compositor nunca tinha conhecido nenhum compositor

André Santos - Parecem Deuses não é?

Gilberto Coelho – E são. Estou a brincar. Mas é, esta perspetiva de “eu estou a tocar isto e o compositor está vivo e é uma pessoa real” eu acho que é muito interessante e acho que é diferente olhar para isto. É um entusiasmo principalmente quando se pode conhecer o compositor e é algo que é diferente. E mesmo para o professor, pode deixa-lo mais à vontade

para o compositor é bom no sentido que trabalha o futuro e também ajuda a preparar o futuro e ganhar o futuro também interessa ao próprio compositor e para os alunos, acho que acima de tudo são os mais interessados a evoluir nesse aspeto porque a música também caminha para o futuro, não é para o passado, embora eu ache que o passado também faz parte mas o futuro não pode ser feito do passado. Temos sempre de criar coisas diferentes

André Santos – Gostavas de participar de novo em projetos semelhantes, que incluem objetivos pedagógicos? Sentes-te entusiasmado para isso?

Gilberto Coelho – Sim, em termos de trabalho acho que é muito proveitoso. Eu acho que aprendi mesmo para mim enquanto compositor acho que se aprende muito portanto não só no conhecimento do instrumento e quando se criam algumas barreiras e quando não é o próprio compositor a definir tudo o que quer fazer isso também acaba por ser interessante e depois também quando estou a compor também já penso nisso “esta passagem aqui se calhar deixa-me falar ali com o instrumentista para ver se realmente é fácil ou como é que vamos transformar a passagem de forma a que as coisas resultem bem”. Eu acho que isso é salutar e é interessante acima de tudo. E depois esta perspetiva de estarmos a trabalhar com o futuro porque os alunos de conservatório são aqueles que vão ser o futuro e são o público do futuro e são eles que. E estamos a trabalhar e estamos de certa forma a garantir também o futuro porque na música também temos que ter a nossa parte de contribuição e preparar o futuro não é só fazer, fazer, fazer, mas também ajudar porque as pessoas não nascem ensinadas e temos que ajudar a construir o futuro e isso passa por todos os intervenientes. Não podemos criticar apenas porque as pessoas não gostam se não fazemos parte desta construção de uma visão da música que vai para além daquilo que é vista neste momento e acho que a música tem muito por onde dar e cada vez mais é mais diversificada mesmo no contexto da música mais clássica com muitas aspas, há muita diversidade e acima de tudo é importante perceber que dentro dessa diversidade não vamos gostar de tudo mas de alguma coisa de certeza que vamos gostar agora não podemos é fugir mas acima de tudo quando estamos num estado tão nu eles começam a gostar daquilo que lhes dão a conhecer e cabe aos compositores fazerem obras para que possam ser tocadas pelos mais novos e cabe aos professores garantir que os alunos toquem, e toquem bem porque esta ideia de o compositor estar em casa à espera que os outros façam o trabalho, a queixar-se que os outros não fazem o trabalho acho que já começa também a estar de lado e o compositor tem que participar, embora não como professor, como um outro papel, mas um papel interventivo e nesse aspeto acho que no futuro gostaria de fazer outras coisas semelhantes.

Anexo H

Guião da entrevista a Pedro Silva

Entrevista a Pedro Silva

1. Há quanto anos trabalha como professor?
2. Em que escolas leciona atualmente?
3. Quais são as suas principais áreas de atividade e desenvolvimento profissional?
4. Dado o seu percurso enquanto dinamizador e desenvolvedor do ensino do fagote ao longo de pelo menos os últimos 10 anos, de que forma olha para a música contemporânea no seio do ensino do instrumento?
5. De que forma considera que o professor de fagote deve posicionar-se no contexto do ensino do seu instrumento em relação ao repertório contemporâneo?
6. Em que medida considera pertinente a ideia de professor de instrumento enquanto investigador?

Entrevista a Pedro Silva

19/05/2014

12h00

André Santos – Há quantos anos trabalha enquanto professor de fagote?

Pedro Silva - Enquanto professor trabalho já há 16 anos com um grau de preenchimento de horário diferente. Nos últimos anos bastante mais carregado e abrangente mas são 16 anos contínuos como professor.

André Santos – No início pelo que sei foi responsável pela criação do curso de fagote em várias escolas e pela dinamização do ensino do fagote...

Pedro Silva – Cinco escolas. Academia de Música de Guimarães, a Valentim Moreira de Sá, Conservatório de Música de Águeda, Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim, Conservatório de Música de Fornos e Centro Cultura Musical Artave (conservatório).

André Santos - Em que escolas leciona atualmente?

Pedro Silva - Neste momento, como sabes, estou mais voltado para o ensino superior. Sou monitor na Universidade de Aveiro, professor na ESMAE (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto) e ainda professor no ensino básico e complementar na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, um trabalho de complemento que ainda me custa deixar de fazer por uma questão de afetividade, por achar que este trabalho ainda é necessário da minha parte.

André Santos - Quais são as suas principais áreas de atividade e desenvolvimento musical?

Pedro Silva- Como estás ao corrente, é essencialmente o ensino que é a parte da minha atividade que me leva imenso tempo, músico de orquestra que é uma parte da minha vida que me consome imenso tempo, se bem que aí tenho outra flexibilidade por vezes e que me dá alguma segurança a todos os níveis também. E tenho ainda a vertente solista, que neste momento não estou tão ativo quanto devia estar mas vou ainda fazendo aquilo que acho que devo fazer e é sobre esse percurso que me debruço mais neste momento que tem a ver com a questão da apresentação de novo repertório de compositores portugueses para o instrumento. É mais sobre esta questão que julgo pertinente continuar o meu trabalho como solista.

André Santos – Dado o seu percurso enquanto desenvolvedor e dinamizador do ensino do fagote ao longo de pelo menos os últimos 10 anos, ou 16, agora temos a informação, de que forma olha para a música contemporânea no contexto do ensino do instrumento?

Pedro Silva - Eu olho para o contexto musical da mesma forma. Obviamente que nos últimos anos o lado motivacional alcança percentagens/percentis tremendos do ponto de vista da formação do aluno, ou seja, o que quer dizer que tudo aquilo que não motive o aluno da mesma forma pode eventualmente ser contraproducente, o que quer dizer que no início a música contemporânea pode limitar o campo de ação do próprio professor. O que ao quer dizer que ao pouco e pouco ela não possa se tornar um *habitué* do repertório do próprio professor e nos currículos académicos do próprio professor – e que deve ser - obviamente que não estamos a falar num papel muito iniciante, digamos assim, do papel do professor e no contexto dos alunos portanto devemos ter imenso cuidado nessa abordagem. Depois também temos imensos estilos de música contemporânea. Temos música que por si só pode ser modal, atonal, enfim que eventualmente possa abordar uma linguagem digamos assim “mais fácil”, e eu este fácil queria que pusesse entre aspas, obviamente, fácil no contexto da não utilização de técnicas que possam ser contraproducentes para a evolução do aluno pois obviamente quando estás a trabalhar afinação com um aluno não o vais por a fazer frolatos nem multifónicos obviamente, ou glissandos. Temos que ter outro cuidado. Isso, obviamente, são técnicas que envolvem uma outra formação a um outro nível do aluno. Claro que esse tipo de repertório que contem esse tipo de efeitos terá que ser utilizado numa fase mais avançada da formação do aluno. Ao invés, claro, de algo do ponto de vista atonal, ou modal, claro que pode ser utilizado num contexto mais embrionário do contexto de formação. Hum lembro me perfeitamente que tive ótimos resultados com isso com alguns alunos porque foram primeiro estranha-se e depois entranha-se mas lá está, temos que começar por algum lado. Por exemplo a própria sonata de Hindemith, que já terá alguns traços de modernismo, se bem que como sabes a nossa sonata de Hindemith é inspirada em moldes barrocos. Não é propriamente aquele Hindemith puro do *matiz der mala* e enfim daquele Hindemith do pós guerra. Portanto torna-se desde logo alguma peça que possa figurar na formação do aluno o mais cedo possível no contexto da formação auditivo e técnico da evolução do instrumentista. Depois, por exemplo, temos a sonatina do Ingris Feld, num contexto mais avançado a sonata do grande pianista Glenn Gould que obviamente comparando-a com aquilo que os alunos estão habituados a ouvir temos que fazer explicações prévias relativamente àquilo que estão a fazer e qual o nosso objetivo e centra-los sempre nessa mesma aprendizagem. O que vão aprender? O que vão ter? Prepara-los para essa nova linguagem e prepará-los para ao compararem aquilo que vão ouvir com acordes tonais e com uma abordagem à música tonal. E esse é o erro constante. É a mesma coisa que esperar ouvir português e começar a ouvir inglês e dizer eu não percebo. Quando estamos recetivos a ouvir uma língua e põem-nos outra

obviamente que não conseguimos perceber. Temos que ser preparados de antemão para correspondermos àquilo que vamos fazer. Caso contrário tudo é mais complicado – não estou a dizer que é impossível mas é muito mais complicado.

André Santos - Contextualizar no fundo.

Pedro Silva - Claro. Contextualizar tudo o que se vai fazer. Pois se reparares toda a formação inicial do intérprete e do aluno neste caso tem como base a música tonal, a história da música ocidental, e a história da música ocidental nos primeiros séculos até ao final do séc. XIX é uma história eminentemente tonal. Ainda hoje toda a música que foge a essas regras é ainda utilizada e vista ainda com alguma desconfiança por alguns sectores da sociedade. Não nos músicos pois já temos abordagem a musica e emola de outra forma mas enfim nos estamos numa sociedade onde os nossos alunos ouvem 3 acordes quando ouvem o rádio portanto isso responde-nos a tudo. Portanto sair fora desses acordes já é o que é...então quando nos levam para fora dessa linguagem, Imaginamos logo o que será, obviamente existe logo uma repulsa, existe desde logo nas primeiras fases um medo e claro a tentação logo de dizer “não”. É a primeira grande abordagem, se bem que há sempre alguns alunos que nos pregam umas surpresas. Há alguns alunos que nos dizem “eu gosto” ou “isso é interessante. Já me aconteceu com alguns alunos que acham realmente interessante fazer este género musica. Não acontece muitas vezes mas acontece, essa é a boa notícia.

André Santos - De que forma considera então que o professor tem essa responsabilidade, de abrir portas, demonstrar diversidade?

Pedro Silva - O professor tem responsabilidade de tudo, o professor é a montra principal. Seja nesta função seja noutra qualquer. O professor é tudo na vida de um aluno. O professor se quiser pode ser o centro do universo, onde tudo começa e onde tudo acaba, pois tocar fagote não é propriamente uma atividade comercial onde tudo nos é apresentado pelos olhos abaixo. Toca fagote é preciso um interesse muito grande. Por isso quando temos aqueles alunos que só dizendo uma palavra conseguem ver o compêndio todo, é uma coisa impressionante. São aqueles alunos realmente interessados e que gostam do que esto a fazer. Não aqueles que estão apenas à espera da semana seguinte e ouvir exatamente as mesmas coisas que ouviram na semana passada. Claro que esses é uma questão de tempo, é uma questão de clique, cada um temo seu *timing*, mas enfim hoje em dia com a questão da net tudo está a distância dum clique. É muitíssimo mais fácil de nos aproximarmos de uma ou outra questão mais longínqua ou delicada do contexto de formação.

Voltando à tua questão, o professor é o libertador dos horizontes e também é o professor que impõe esses horizontes quando ele quer. Como tu sabes eu sou completamente contra esse tipo de formação. Os meus alicerces em contexto de formação em relação aos meus alunos tem sempre como base esse alicerçar na abertura de horizontes, porque esse é o primeiro trabalho. O primeiro é o trabalho da comparação, da perspectiva. De perceber como estamos, onde estamos e a partir daí trabalhar para esse mesmo nível e não é possível ou é muito mais difícil conseguirmos essa mesma perspectiva se não nos abirmos a outras realidades. Enquanto o professor é muito jovem o professor obviamente tem um grau de responsabilidade tremendo na sua formação e na abertura dos seus horizontes. Se assim não for, obviamente, uma coisa não está a funcionar nos seus devidos trâmites.

André Santos - Para o professor abrir horizontes precisa ele próprio de estar informado e alerta inclusive no seu projeto refere várias vezes a expressão professor enquanto investigador...

Pedro Silva – professor enquanto investigador enquanto investigador do lado empírico. Porque nesta área principalmente é o empirismo, o lidar com o terreno, porque aa base teórica dá-nos obviamente um contexto cultural quanto baste e obviamente forma-nos do ponto de vista da criação, do ponto de vista da história, dessa mesma magnitude histórica, além de nos dar pontos de vistas muito fortes sobre estudos e sobre pessoas ligadas ao meio académico que obviamente tem a sua validade, mas o lado empírico que é um lado ainda muito pouco trabalhado, e principalmente um lado pouco alicerçado na literatura e na investigação, que foi um lado que tentei também transparecer na minha tese, esse mesmo empirismo, e tentar desde logo também ir à procura das falhas que esse mesmo empirismo por vezes provoca. E aí está o meu trabalho e a génese do meu trabalho tem esse génese porque começa na observação duma lacuna forte que eu principalmente enquanto professor no ensino complementar e superior que foi desde logo denotar que falta repertório de música portuguesa para o instrumento. Foi dizer “Bom eu preciso de música Portuguesa”. Não vale a pena chorar sobre leite derramado, portanto eu preciso de alguma coisa e foi isso que tentei fazer. Claro que para isso é preciso trabalhar mas isso é desde logo o lado empírico. Falta me isto tenho que agir sobre isto, por isso a minha questão sobre o empirismo em primeiro lugar.

André Santos – E teve uma atitude empreendedora enquanto professor no sentido de localizar falhas e buscar soluções, neste caso teve a ver com repertório...

PS: sempre. A grande fortaleza de um ser enquanto pessoa é saber observar as suas lacunas. E quando nós conseguimos todos os dias suprir as nossas lacunas, tornamo-nos numa pessoa mais preparada, mais forte, mais estável até do ponto de vista psíquico e emocional. Porque tendo

mais conhecimento nas nossas mãos, estamos mais informados, e estando mais informados, normalmente seremos seres humanos menos conflituosos conosco e com os outros sabendo desde logo o nosso lugar. eu pelo menos acredito nisso. E essa tem sido uma das minhas formas de estar enquanto professor e enquanto cidadão. Mas para além disso não há um dia que não vá no carro a conduzir, ou que não me deite na minha cama, e em que não pense que não devia ter feito outra coisa, que podia ter feito outra coisa, que podia ter arranjado uma outra forma de abordar uma questão qualquer que tenha trabalhado com um aluno naquele dia. Não há uma única vez em que eu ache que eu também tenho culpas no cartório, ou seja, por mais fraco que possa ser o aluno eu acho sempre que posso fazer mais alguma coisa. Claro que, obviamente, sem qualquer tipo de flagelação nem de fustigo mas acho que até por pensar bastante nisso mais tarde, no futuro, vai ser sempre uma espécie de libertação em relação à minha responsabilidade como quem diz, no futuro, eu fiz tudo o que estava ao meu alcance, pensei sempre tudo mediante as minhas capacidades e mediante tudo aquilo que observei na minha formação, eu tentei fazer o que de melhor consegui. Portanto isso vai ser sempre uma libertação, enquanto professor, portanto eu encaro a profissão de professor exatamente dessa forma, não podemos estar parados como professores porque nós somos um ser iminentemente de aprendizagem portanto se nós fizermos uma barreira a essa mesma fronteira do conhecimento que professor seremos nós? Porque obviamente o mundo está em constante mudança todos os dias, ainda por cima vivemos numa época em que tudo se move à velocidade da luz, não é? E se o professor não está atualizado em relação aos interpretes que surgem, em relação às técnicas que surgem, em relação aos novos alunos, em relação aos novos contextos de formação, em relação aos métodos de aprendizagem, em relação às pessoas que estão a liderar, neste momento, as questões do ensino, tanto do ensino complementar, tanto como do ensino universitário, enfim, que professor seremos nós? É óbvio quando se faz esta profissão com paixão e com, enfim, alguma sapiência, digamos assim. Não podemos ter outro tipo de atitude, pelo menos é o meu entendimento.

André Santos – Em relação às obras do seu projeto, refere também na sua tese que é um *work in progress*.... e que resultados tem tido e que reações tem tido da implementação dessas obras no currículo dos seus alunos?

Pedro Silva – Tenho tido reações fabulosas. Foi realmente um trabalho de algum pioneirismo, tenho essa noção e tenho a noção que será um trabalho no futuro ainda mais importante do que está a ser hoje. Tenho essa perspetiva em relação ao futuro. Claro que há obras que considero melhor e há outras que considera se calhar não tão boas, mas preocupei-me também desde o início a ter obras de vários quadrantes e correntes da música contemporânea. Acho que isso ficou

bem patente. Portanto continua e esse trabalho continua lá. Esse *work in progress*. Porque depois desse trabalho já surgiu mais duas obras e estou a espera de mais duas ou três. Porque conseguir obras de compositores com imenso trabalho, que são comissariados por grandes instituições como o Luís Tinoco. Eu não conheço ninguém que se dedique à composição a 100 por cento, não há ninguém que o faça. Não é possível sobreviver e alimentar uma família a compor e portanto os compositores tem um tempo limitado. Isto obviamente são tudo trabalhos de muitos anos. O que faz com que tudo isto demore bastante mais tempo do que aquilo que seria de esperar. No entanto este trabalho continua a avançar, sinto penso eu que todos os grandes compositores do nosso tempo estão a aderir a esta ideia. Quem está digamos assim a fazer uma avaliação do projeto sou eu, e obviamente tenho um lado impositivo da minha parte. Porque se eu obviamente convidado um compositor e não convidado outro, terá sempre um chavão de gosto da minha parte implícito pelo trabalho de uma pessoa e pelo trabalho de outra. Mas serei sempre julgado no futuro por isso ou não, mas esse é um trabalho para o futuro que eu não posso fazer. Eu não sou o dono deste trabalho, esta é uma questão importante que eu quero salientar. E também parece interessante porque tenho neste momento alguns alunos que já estão a fazer por isto também, a ter uma relação mais próxima com os compositores, tornar o intérprete mais acessível e abrange te às novas linguagens e enfim desde logo a fazer uma abordagem mais direta aos compositores e a trabalhar mais próxima destes de forma a fazer catapultar e evoluir a música do instrumento. Porque é uma velha máxima sobre a qual me debrucei. Porque existe muita música francesa do séc. XX e não existe muita música germânica do séc. XX? Porquê? Se formos, por exemplo, ao final ou meados do séc. XIX vemos que existiram algumas obras portuguesas para fagote. Desde então o fagote morreu completamente, principalmente no início do século XX em Portugal. Porque que isso aconteceu? Porque há sempre pessoas dinâmicas que tentam fazer algo no seu tempo. Quase nunca podemos esquecer essa máxima. Quase nenhum compositor escreve para fagote porque quer. Não fiquem a pensar que Mozart ia escrever o concerto para fagote se o seu amigo Barão não lhe tinha encomendado um. Porque muito provavelmente não iria escrever. Portanto isso é muito importante. Porque aquilo que normalmente os compositores desenvolvem é em primeiro lugar uma abordagem às paletas sonoras que mais lhes interessam e que mais dominam. Ora quase todos os compositores dominam bem o piano. E depois do piano dominam a orquestra, que é o seu instrumento privilegiado, naturalmente, e é sempre para esses primeiros instrumentos para os quais o compositor direciona os seus esforços, e depois tem obviamente os instrumentos que na altura tinham uma desenvoltura técnicas muito superior à que o fagote teria, o violino, violoncelo, enfim esses instrumentos que obviamente são aquilo que

são hoje, e havia instrumentistas muito bons desses instrumentos, ao contrário do fagote por exemplo onde por veze podíamos ter uma pessoa que tocava imenso bem mas estaria isolada não sei onde e por vezes podia estar isolada dos compositores do seu tempo, isto para finalizar esta ideia, se estamos próximos dos grandes compositores do nosso tempo, porque não pedir-lhes que escrevam para o nosso instrumento? Porque daqui uns tempos alguém poderia olhar para o Pedro Silva e perguntar: mas porque é que aquele *gajo* naquela situação, afinal era tão amigo do Carlos Azevedo, do Luís Tinoco e do Fernando Lapa e não os chateou para escrever uma peça para o nosso instrumento? E quem nos diz que um desses compositores não possa um dia ser um daqueles compositores que um dia figure num catálogo dos grandes músicos célebres para sempre. E aí está estamos aqui ao lado e mostramos a nossa paixão pelo nosso instrumento, mostramos-lhes o querer que o nosso instrumento se desenvolva e o quanto essa paixão tem de novo e de pueril, digamos assim. Portanto se assim for eu acho que normalmente pelas indicações dos compositores que tenho contacto, daqueles que são mais amigos, daqueles que são mais fáceis chegar desde logo ser amigo é dizer quase logo que sim. Fazem-no não tanto por conhecer o instrumento mas por sermos amigos. Como por exemplo *Brahms* tinha o seu grande amigo clarinetista *Straadler*, enfim, *Brahms* depois acabou por gostar do clarinete mas antes devia de gostar muito do *Staadler*, e depois há outros compositores que temos que convencer por intermédio desta paixão mas alguém tem que se inquietar par o fazer. Não é no meio deste conforto e indo para casa todos os dias que se acha que tudo se consegue.

André Santos – Não podemos ficar reféns de um certo cânon do nosso instrumento...

Pedro Silva - Até porque ele é bastante limitado. Isso é que me faz ficar mais atónito por vezes com atitudes que certas pessoas tem ou tiveram no passado porque o nosso repertório não representa nada na história da música, e está nas nossas mãos fazer com que no futuro isso pelo menos não seja tão visível quanto é hoje. Porque por exemplo é no séc. XIX que surge o “nosso” fagote, o fagote sistema alemão. Um fagote com imensas potencialidades. Tantas potencialidades quanto o fagote como o conhecemos atualmente. Ao contrário do sistema francês que vem diretamente do fagote barroco e clássico – praticamente com as mesmas medidas – ao contrário do sistema alemão, porque o sistema alemão é um sistema desenvolvido por duas pessoas: um empreendedorismo fabuloso entre um grande intérprete *Carl Almenreider* e um grande construtor de instrumentos, *Heckel* que dá este fagote com outras medidas e características com uma sonoridade que até então era bastante desconhecida. O que isto resultou no repertório para fagote? Nada que é o mais curioso. É uma questão que eu deixo e até será pertinente para uma tese de doutoramento que eu queria fazer, mas é exatamente isso mesmo. Surge o fagote com

estas potencialidades todas e o que surge para além disso do ponto de vista do solista? Praticamente nada? Porquê? Concerto de Weber já estava escrito, concerto de Mozart já estava escrito, Hummel também portanto o fagote surge depois disto tudo. Grandes compositores que escreveram para o instrumento depois? Ninguém! E todos os outros que escreveram foram franceses. O que é muito curioso. Praticamente tudo o que foi escrito no séc. XIX foram aqueles temas com variações, música limitada, por compositores de capela, de aldeias recônditas de pequenas cidades da Alemanha como em *Baden-Württemberg*, onde o *Carl Almenrenda* na altura trabalhava, ou em Wiesbaden onde a própria *Heckel* estava localizada. E escreveram se algumas obras, compositores menos conhecidos que não são obras muito importantes. Eu estava a referir-me a grandes compositores do séc. XIX como *Schubert*, *Schumann*, mesmo depois na segunda metade do séc. XIX como *Brahms e Tchaikovsky*, enfim, grandes nomes. Nenhum obviamente escreveu para o nosso instrumento. Isto leva-nos a pensar. E o instrumento para o qual continuou-se a escrever de forma contínua era o *basson*, o antigo fagote, que é estranho. Só posso explicar esta questão por uma única vertente. O intérprete nunca teve muito interesse em contactar com o compositor. Por exemplo da parte dos fagotistas franceses houve sempre um interesse muito maior com o que os compositores faziam. Ainda hoje o assim o é, como *Pascal Gallois* que é um dos principais divulgadores da música de fagote internacional. Curiosamente toca fagote alemão mas é francês. Portanto já vem desta grande vertente. Também como aluno do *Maurice Allard*, como verão mais moderna. Também o *Maurice Allard* já tinha sido aluno de um dos grandes aliciadores e municidores desta mesma questão, o *Gustav Dérin*, que por sua vez também já era aluno do *Leon Letellier*, o solista da ópera de Paris para quem foi escrita a Sonata de *Camille Saint-Saens*. Curiosamente no lado do novo fagote não houve essa dinâmica. Isso é uma grande questão que deixo aqui. Mas é tudo especulação...

André Santos - Especulando também, o contexto francês terá alguma coisa a ver com a prática de algumas escolas, como encomendas de obras para concursos, como o Conservatório de Paris.

Pedro Silva - Tudo isso é impulsionar. Se reparares que grande parte do nosso repertório tem o cunho do Conservatório Nacional Superior de Música de Paris lá em cima. Portanto grande parte dessas obras foi escrito para esse contexto, para o concurso do Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, que continua a existir e a fazer um trabalho extraordinário a esse nível.

André Santos – Daí a influência que uma escola e os professores podem exercer...

Pedro Silva - É uma questão importantíssima, é uma questão engraçada, e parece-me que essa mesma questão do *Pascal Gallois* não me parece de todo coincidência o facto dele ser francês. É uma especulação que posso por aqui a consideração mas não me parece de todo coincidência.

Agora sim é escrito para fagote alemão, é curioso, é uma das poucas vezes no séc. XX que é escrita música direcionada para fagote alemão no seu tempo, estamos a falar obviamente de *Luciano Berio*, de *Kurtag*, estamos a falar de *Stokhausen*, dos grandes compositores do nosso tempo, não do modernismo, música contemporânea.

Anexo I

Diário de campo das aulas e da audição

A1

Aula 1	20/01/2014 18:40-19:25
Miniatura 3	
Notas	
<p>Começámos a aula fazendo uma breve análise da obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, partindo da própria análise do aluno.</p> <p>O aluno comentou que a estrutura é “um bocado irregular”, que não consegue localizar a estrutura numa forma “lógica”. Comentou ainda que a peça não tem “muitos altos e baixos” do ponto de vista das dinâmicas e que é uma peça fluída.</p> <p>Quanto ao carácter, o aluno não tinha uma opinião definida.</p> <p>Após esta análise preliminar do aluno, referi que a obra não está estruturada por compassos, antes sendo composta por um conceito de gestos musicais. Distinguimos os vários gestos que compõem a obra e o carácter associado a cada um. Introduzi uma nova forma de escrever e conceber um trilo, com a qual o aluno nunca se tinha deparado.</p> <p>Após termos evidenciado a imagem geral da obra, trabalhámo-la de forma fragmentada, frase a frase, ou seja, construindo no aluno uma noção da intenção musical do compositor através da organização dos gestos que compõem a miniatura.</p> <p>Sendo ainda a primeira aula em que trabalhámos esta miniatura, o domínio técnico por parte do aluno ainda se encontrava “verde”. Por isto mesmo, trabalhámos de forma a facilitar a leitura por parte do aluno e tentando resolver algumas passagens técnicas.</p> <p>A primeira questão técnica trabalhada está localizada imediatamente nas duas primeiras notas. O aluno apresentou alguma dificuldade em tocar essas notas rápidas separadamente. Após termos revisto a última parte do primeiro gesto o aluno voltou a tocar o primeiro gesto. Salientei a necessidade do aluno executar o crescendo de intensidade desde dois <i>pp</i> a dois <i>ff</i>.</p> <p>Referi que, segundo o compositor, o ritmo ao longo da obra é subjetivo tendo em conta a interpretação pessoal do executante. Não há necessidade de executar as pausas, por exemplo, de forma ritmicamente rigorosa.</p> <p>N.O.: após esta introdução da obra e de elementos e pensamentos que a compõe, o aluno executou a primeira frase com mais motivação.</p> <p>Realcei ainda a subjetividade rítmica de alguns elementos musicais, especificamente as quatro fusas presentes no primeiro gesto.</p> <p>De seguida trabalhámos o segundo gesto. Realcei a ideia de que este gesto <i>calmo e expressivo</i>, em contraste com o anterior, não deve obedecer estritamente ao desenho rítmico, antes deve ser uma resposta oposta ao primeiro gesto ritmado e rigoroso.</p> <p>Referi ao aluno que as notas que compõem o trilo da obra não são para ser cumprimentos à</p>	

regra. O importante deste gesto, assim como outros ao longo da obra, reside no sentido musical dos gestos, penderes da interpretação pessoal de cada executante.

Um aspeto notório que o aluno realçou em conversa no final da aula e que lhe dificultou a execução técnica, foi o facto de ter tido uma primeira impressão (da primeira abordagem à obra em contexto de estudo individual) difícil. O aluno achou inicialmente que a peça era pouco acessível, tanto por causa de elementos novos a que não está familiarizado como pelos elementos rítmicos (e sua organização) menos vulgares na sua experiência de repertório. O facto de a peça não ter tonalidade definida também foi um aspeto frisado pelo aluno que, segundo ele, tornou confusa a leitura e aperfeiçoamento das passagens.

Tal como podemos constatar nos vídeos, o aluno frisou que a execução da peça tornou-se mais acessível a partir do momento em que percebeu a intenção musical escrita.

N.O.: estes factos evidenciam a carência que alunos podem ter quando o seu repertório é usualmente restrito a uma determinada linguagem musical que não varia muito na sua substância. Pouca familiarização com linguagens contemporâneas leva *a priori* a maior dificuldade em abordar novo repertório.

Aula 2	27/01/2014 18:40-19:25
Miniatura 3	
Notas	
<p>Começámos a aula fazendo um resumo da estrutura e do carácter da obra. O aluno referiu que o tempo não é muito importante, não sendo estritamente necessário cumprir com uma pulsação concreta. Referiu ainda que é necessário enfatizar as acentuações nas partes mais ritmadas e por fim, que existe liberdade para interpretar a peça “ao seu gosto pessoal”.</p> <p>De seguida, pedi ao aluno que tocasse a obra de início ao fim para que possamos avaliar o estado da execução.</p> <p>N.O.: o aluno evidencia ter assimilado os conhecimentos analíticos da obra trabalhados na primeira aula.</p> <p>Dada a execução completa da Miniatura, constatei que o aluno demonstrou muitos progressos relativamente à aula introdutória da obra.</p> <p>O segundo gesto da obra foi o primeiro aspeto trabalhado. A parte final desse gesto foi demasiado enfatizada, não tendo o aluno executado o decrescendo escrito. Para que o aluno compreendesse o movimento dessa frase, dei-lhe a sugestão de imaginar um desenho animado, como por exemplo <i>Tommy and Jerry</i>, em que a parte final pode ser encarada como sendo o rato a esconder-se de alguém rápido e discretamente.</p>	

N.O.: uma vez que a interpretação das obras deste projeto é em boa medida determinada pela liberdade interpretativa do executante, tento frequentemente abrir janelas criativas através de exemplos extramusicais

De seguida corrigimos a leitura rítmica da primeira frase da quarta linha a contar do fim, pois o aluno estava a tocar como se determinadas pausas estivessem no lugar errado.

Um aspeto notório que o aluno realçou em conversa no final da aula e que lhe dificultou a execução técnica, foi o facto de ter tido uma primeira impressão (da primeira abordagem à obra em contexto de estudo individual) difícil. O aluno achou inicialmente que a peça era pouco acessível, tanto por causa de elementos novos a que não está familiarizado como pelos elementos rítmicos (e sua organização) menos vulgares na sua experiência de repertório. O facto de a peça não ter tonalidade definida também foi um aspeto frisado pelo aluno que, segundo ele, tornou confusa a leitura e aperfeiçoamento das passagens.

Tal como podemos constatar nos vídeos, o aluno frisou que a execução da peça tornou-se mais acessível a partir do momento em que percebeu a intenção musical escrita.

Uma vez que o aluno apresentou dificuldades na leitura da frase presente na penúltima linha da peça, sugeri começar mais devagar e progredindo gradualmente ao nível da velocidade.

N.O.: o facto de a obra ser atonal gera dificuldade na leitura e conseqüentemente na execução de qualquer das miniaturas. Constata-se mais uma vez pouca familiarização com a linguagem atonal por parte do aluno.

Aula 3	05/02/2014 14:25-15:20
Miniatura 1	
Notas	
<p>No início da aula perguntei ao aluno qual tinha sido a sua primeira impressão da peça. O aluno referiu que a Miniatura 1 pareceu-lhe mais simples do que a Miniatura 3. Referiu ainda que a peça contém efeitos diferentes que nunca tinha visto, e que parecia mais fácil por ser “um bocado mais lenta” (do que a Miniatura), ajudando na leitura.</p> <p>De seguida analisámos a obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, partindo da própria análise do aluno. O aluno referiu apenas que nesta peça o ritmo “importa mais do que na outra peça” (Miniatura 3). Por minha vez, referi que a peça não tem uma estrutura muito elaborada. O aluno pode encarar a peça como um estudo/peça em que algumas técnicas são apresentadas. Referi ainda que existem alguns ritmos pouco convencionais que precisam de alguma familiarização para serem executados.</p> <p>Pedi então ao aluno para executar até ao compasso 14 (primeira metade da peça).</p> <p>N.O.: a performance foi muito confusa. O aluno teve sobretudo consideráveis lacunas do ponto de vista do ritmo.</p> <p>Ensinei ao aluno como alterar o timbre da nota lá do segundo compasso da peça através de chaves e da emissão sonora com diferentes vogais e como pensar temporalmente o segundo compasso.</p> <p>De seguida ensinei ao aluno a interpretar a frase dos compassos dez a doze, sendo que a ideia não é tocar o número exacto de notas antes do <i>tremolo</i>, mas dar ênfase à progressão rítmica e da intensidade.</p> <p>De seguida trabalhámos a peça frase a frase.</p> <p>Pedi então ao aluno para tocar a primeira frase da peça até à suspensão, com atenção à métrica.</p> <p>N.O.: o aluno mostrou mais estabilidade rítmica.</p> <p>Na segunda frase corrigimos alguns aspetos rítmicos, nomeadamente no terceiro tempo do sexto compasso.</p> <p>Visto o aluno ter mostrado dificuldades em executar o ritmo do compasso oito, sugeri-lhe pensar à colcheia como unidade de tempo, da vez de pensar à semínima.</p> <p>N.O.: esta sugestão ajudou bastante o aluno a executar corretamente o ritmo.</p> <p>Sugeri o aluno tocar o sol bemol do <i>tremolo</i> com uma posição auxiliar.</p> <p>De forma a avaliar as correções realizadas e finalizar a aula, pedi ao aluno para tocar outra vez a</p>	

primeira metade da peça.

N.O.: apesar da execução não ter sido perfeita, houve progressos consideráveis.

Após termos evidenciado a imagem geral da obra, trabalhámo-la de forma fragmentada, frase a frase, ou seja, construindo no aluno uma noção da intenção musical do compositor através da organização dos gestos que compõem a miniatura.

Sendo ainda a primeira aula em que trabalhámos esta miniatura, o domínio técnico por parte do aluno ainda se encontrava “verde”. Por isto mesmo, trabalhámos de forma a facilitar a leitura por parte do aluno e tentando resolver algumas passagens técnicas.

Um aspeto notório que o aluno realçou em conversa no final da aula e que lhe dificultou a execução técnica, foi o facto de ter tido uma primeira impressão (da primeira abordagem à obra em contexto de estudo individual) difícil. O aluno achou inicialmente que a peça era pouco acessível, tanto por causa de elementos novos a que não está familiarizado como pelos elementos rítmicos (e sua organização) menos vulgares na sua experiência de repertório. O facto de a peça não ter tonalidade definida também foi um aspeto frisado pelo aluno que, segundo ele, tornou confusa a leitura e aperfeiçoamento das passagens.

Tal como podemos constatar nos vídeos, o aluno frisou que a execução da peça tornou-se mais acessível a partir do momento em que percebeu a intenção musical escrita.

Aula 4	26/02/2014 14:25-15:20
Miniatura 1	
Notas	
<p>No início da segunda aula da Miniatura 1, o aluno tocou a peça de início ao fim para fazer uma avaliação do estado da execução.</p> <p>O aluno ainda apresentou dificuldades a nível da pulsação e do ritmo, no entanto houve melhorias desde a última aula.</p> <p>De seguida enumero algumas das dificuldades salientes ao longo da peça:</p> <p>Início muito precoce do lá com alteração tímbrica do segundo compasso; manter o tempo nos compassos 8 e 9; dificuldades em interpretar o trilo, tendo em conta a forma como está disposto.</p> <p>Após ter referido estes aspetos, executámos os quatro primeiros compassos.</p> <p>Sugeri ao aluno atentar para o crescendo do primeiro para o segundo compasso, não exagerando na intensidade por tratar-se de um crescendo de <i>pp</i> para <i>mp</i>.</p>	

\N.O.: crescendo entre duas intensidades muito próximas não é muito habitual em repertório mais comum

Trabalhámos os compassos 8 e 9 à colcheia, para o aluno localizar-se enquanto toca figuras rítmicas curtas num andamento lento.

Trabalhámos ainda a progressão que incide no trémulo do compasso 12.

N.O.: sempre houve muita confusão em interpretar esta forma de dispor as notas

O aluno teve ainda dificuldade em executar algumas dinâmicas, como por exemplo o fp do compasso 13 e conseqüente crescendo para o mp do compasso 14.

Também houve dificuldades em manter o tempo nos compassos 18 e 19 devido à disposição das figuras rítmicas e ao trémulo.

Por fim, trabalhámos o crescendo para *me* presente nos dois últimos compassos.

A3

Aula 1	21/01/2014 14:35-16-05
Miniatura 3	
Notas	
<p>Comecei a aula perguntando à aluna qual tinha sido a sua primeira “impressão” da peça. A aluna respondeu que a peça tem muitas notas mas que não parecia difícil por ter muitos graus conjunto. A aluna referiu que a indefinição de tempo na peça causou uma certa dificuldade em interpretar.</p> <p>Nota do observador: esta primeira impressão pareceu-me normal e lógica pela peça conter elementos não convencionais e pouco ou nada familiares para os alunos.</p> <p>Sendo ainda a primeira aula em que trabalhámos esta miniatura, o domínio técnico por parte do aluno ainda se encontrava “verde”. Por isto mesmo, trabalhámos de forma a facilitar a leitura por parte do aluno e tentando resolver algumas passagens técnicas.</p> <p>Nota do observador: a aluna não estava familiarizada com a linguagem e formas de escrita ao longo da peça. Um exemplo disto é o facto da aluna referir (ver vídeo) que nunca se tinha deparado com um trilo disposto da forma que podemos encontrar sensivelmente a meio da Miniatura 3 e com uma peça sem indicação e divisão de compasso.</p>	

A aluna referiu ainda que pelo facto da maior parte da peça ser “ritmada”, torna-se difícil manter a noção de tempo quando é necessário tocar notas longas.

Nota do observador: o facto da aluna ao longo da peça ter tendência em não manter a noção de tempo nas notas longas em contexto de peça geralmente ritmada é uma dificuldade que todos os alunos viriam a sentir em todas as outras obras, pois o contraste notas longas em peça rápida ou a versão oposta, notas rápidas em peça de andamento lento é uma característica sempre presente ao longo das miniaturas.

De seguida fizemos, após termos realizado conjuntamente uma breve análise da obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, localizando também as dificuldades – ou ausência delas – da aluna em relação à peça, trabalhámo-la de forma fragmentada, frase a frase, ou seja, construindo no aluno uma noção da intenção musical do compositor através da organização dos gestos que compõem a miniatura.

O primeiro gesto abordado e a parte da peça trabalhada não foi de muito fácil leitura e interpretação rítmica pela aluna, por exemplo ao nível do grupo de quatro fusas do primeiro gesto (ver peça em anexo). Trabalhámos então o contraste do primeiro com o segundo gesto (ritmado e rápido/ *cantabile* e lento).

Nota do observador: pude constatar que a execução por parte da aluna foi-se tornando cada vez mais natural e fácil à medida que ia percebendo intenção musical através dos gestos.

Tendo em conta a natureza de alguns intervalos, recorreremos à utilização de algumas dedilhações auxiliares, como no caso do mi 3 presente no segundo gesto.

A aluna executou a obra até ao trilo, e neste ponto expliquei-lhe a ideia por detrás da forma em que o trilo está escrito (ver anexo X), nomeadamente que não é suposto tocar o número de notas dispostas na partitura, antes perceber e interpretar o movimento de nuances de velocidade e de intensidade durante o trilo.

Após a aluna ter efetuado o trilo, acabámos a aula resumindo os conceitos chaves da peça, a saber: elementos da partitura como referência base para uma interpretação pelo músico permeada pela autonomia criativa, respeitando os gestos e intenções básicas da obra.

Aula 2	28/01/2014 14:35-16:05
Miniatura 3	
Notas	
Começámos a aula com uma recapitulação teórica da estrutura da peça. Perguntei à aluna quais foram as ideias principais da peça que a aluna se recordava. A aluna respondeu que a peça tem dois movimentos (gestos) principais que se vão intercalando ao longo da peça. A aluna também referiu, com a minha ajuda, que a intenção principal da obra não é ser alvo de uma	

interpretação restrita em relação ao que está escrito, mas antes sujeita à liberdade artística do intérprete.

De seguida a aluna tocou a obra de início ao fim.

N.O.: Houve uma evolução significativa desde a primeira aula. Constatou-se um maior “à vontade” em relação ao domínio técnico, em boa parte também resultante duma maior compreensão musical da obra.

Após a execução da aluna, dei-lhe uma sugestão musical para a interpretação do segundo gesto, fazendo alusão a desenhos animados.

N.O.: apesar de nesta miniatura, assim como nas outras três miniaturas compostas para o projeto, permear a ideia de liberdade criativa do intérprete, resolvi dar uma sugestão musical clara não como um fim em si mesma mas com a expectativa de abrir janelas para pensamentos musicais da aluna.

Sugeri a aluna começar a penúltima linha da obra mais lentamente por razões técnicas dada a dificuldade do gesto.

Concluí a aula frisando que a obra ainda necessitava de uns ajustes para estar completamente preparada mas que em geral tinha melhorado significativamente.

Aula 3	04/02/2014 14:35-16:05
Miniatura 1	
Notas	
<p>Comecei a aula perguntando à aluna qual tinha sido a sua primeira “impressão” da peça. A aluna respondeu que o tempo não está muito definido, nomeadamente que a alguns ritmos como tercinas ou sextinas e fusas ajudam a perder a noção de pulsação.</p> <p>N. O.: em suma, as dúvidas da aluna residiam maioritariamente ao nível do ritmo.</p> <p>A aluna manifestou dúvidas quanto à execução da nota do segundo compasso, quanto à forma de alteração de timbre.</p> <p>Esclareci que a obra não tem uma estrutura claramente definida, antes sendo bastante livre, e que pode ser vista como um estudo em que uma diversidade de novos elementos e técnicas vão aparecendo para serem descobertos pelo aluno.</p> <p>Posta esta análise geral teórica da obra, a aluna executou a obra até ao compasso 14.</p> <p>N.O.: de facto constata-se dificuldade por parte da aluna em manter a noção de pulsação devido à diversidade de ritmos.</p> <p>Corrigimos alguns aspetos técnicos. Expliquei à aluna que a alteração de timbre da nota do segundo compasso pode ser realizada com auxílio de chaves mas também de diferentes vogais (a, e, i, o, e).</p> <p>Executámos a miniatura até ao início do <i>tremolo</i>. Expliquei à aluna que não é suposto tocar o número exato de notas do compasso dez ao doze, mas que é necessário obedecer ao movimento que o compositor intenta até com final da frase (compasso treze).</p> <p>Para finalizar esta aula, a aluna executou a obra desde o início até ao compasso catorze.</p> <p>N. O.: esta execução como forma de a aula desenrolou-se de forma positiva para uma primeira sessão de trabalho com o professor, havendo a necessidade de amadurecer e trabalhar certos aspetos no estudo individual. Em geral pude notar que numa primeira abordagem a aluna não gostou tanto desta obra como da Miniatura 3, no entanto revelou maior abertura a uma peça contendo elementos pouco familiares, em relação à primeira abordagem da Miniatura 3.</p>	

Aula 4	25/02/2014 14:35:16-05
Miniatura 1	
Notas	
<p>Após termos recapitulado a estrutura base, a aluna executou a primeira metade da Miniatura 1 (do início até ao primeiro multifónico no compasso 14) com vista a avaliarmos o estado da execução da obra.</p>	

N.O.: a execução foi muito positiva. Notou-se trabalho individual resultando numa melhoria significativa, nomeadamente a nível da noção do tempo.

Uma vez que a execução da primeira parte da obra correu bem, pedi à aluna para tocar até ao fim.

N.O.: notou-se uma execução positiva da segunda parte da obra, parte esta que nunca tinha sido trabalhada comigo mas que, por transferência de conhecimento adquirido na aula passada com o trabalho efetuado na primeira parte da obra, resultou em bom domínio técnico.

Apesar de ter melhorado, referi à aluna que deve continuar a fazer um esforço para não se movimentar demasiado aquando da execução.

Chamei à atenção para o facto de alguns ritmos não muito complexos serem negligenciados, como por exemplo no compasso três.

Corrigimos o ritmo não tão evidente do compasso seis.

N. O.: de facto constata-se que por existirem ritmos “curtos” em contexto de peça lenta dificulta frequentemente a noção de tempo por parte da aluna.

Sugeri a aluna a executar as quatro fusas do início do compasso dezoito como se a unidade de tempo fosse uma colcheia, com vista a facilitar a leitura rítmica. Sugeri também a utilizar a segunda chave do polegar da mão esquerda no si bemol do trémulo do compasso dezanove com vista a tornar essa passagem mais definida.

Trabalhámos a evolução frásica entre os compassos quinze a vinte e um – crescendo em construção até a uma “queda” ou “desligar” no compasso vinte e um.

Sugeri ainda a aluna pensar a Quintina do compasso vinte e três como se estivesse configurada num compasso composto, para facilitar a leitura rítmica.

Por fim, servindo como resumo e reforço da aula, a aluna executou a obra toda.

N.O.: apesar da aluna ter executado a obra de forma geralmente positiva, nota-se que teria grandes vantagens na interpretação musical caso tocasse de memória.

A2

Aula 1	23/01/2014 10:00
Miniatura 2	
Notas	

No início da aula perguntei ao aluno qual foi a primeira impressão que teve ao encarar com a Miniatura 2. O aluno respondeu que sempre gostou de música contemporânea, pois é diferente e não é igual ao que está habituado a tocar. O aluno comentou que nunca tocou música contemporânea, nem sabe produzir efeitos como o *flap* ou multifónico.

Foi precisamente por estes efeitos que prosseguimos. Ensinei-lhe então a produzir *flaps* e multifónicos.

O aluno perguntou ainda o que significa “ord.”, pelo que expliquei-lhe que no contexto, significa que o *flap* deixa de se aplicar nas notas em questão (compasso 32 e 34, nomeadamente).

De seguida executámos a peça por partes, com vista a que o aluno se familiarizasse à linguagem e firmasse questões técnicas e rítmicas que figuram pontos chave da peça.

Assim, o aluno tocou desde o início até ao compasso 14. Notaram-se algumas dificuldades em manter o tempo e o ritmo correto, tendo em conta figuras rítmicas de duração longa numa peça rápida e a mudança de compasso de 8/8 para 12/8 sempre com colcheias.

N.O.: denota-se que o aluno não está habituado a diversidade de compassos num curto espaço de tempo.

Para facilitar a transição de compasso em que a colcheia permanece igual a colcheia, solfejamos o ritmo desses dois compassos, e tocámos colcheias com acento na primeira e na terceira nota, para simular a transição de compasso. Para confirmar o resultado destes exercícios, o aluno tocou desde o compasso 18 em diante. Houve melhorias.

N.O.: é importante salientar que esta obra em específico foi em parte encarada como um exercício para o aluno, pois ele tem muitas dificuldades rítmicas e em manter o tempo.

Trabalhámos também a mudança de compasso presente entre os compassos 23 e 24, especificamente de 8/8 para 4/4, tendo tercinas neste último compasso.

Após este trabalho técnico, abordámos a questão musical da peça.

Referi que a primeira parte da peça, devido ao rigor rítmico, pode ser encarada, por exemplo, enquanto o quotidiano de uma vida comum. Esta normalidade regrada é intercalada por uma “fuga” representada pelo *ad libitum*, sendo que as três inspirações no a tempo marcam a volta ao quotidiano.

N.O.: salientei que era apenas uma sugestão, uma vez que o objetivo é o aluno criar a sua própria abordagem da peça.

Depois do aluno executar a peça desde o *ad libitum*, para trabalhar a questão interpretativa

entre este andamento e o a tempo, finalizámos a aula. Ficam assim trabalhados os aspetos essenciais da peça, assim como esclarecidos aspetos técnicos desconhecidos do aluno.

Aula 2	30/02/2014 10:00
Miniatura 2	
Notas	
<p>Começámos a aula fazendo uma breve recapitulação da estrutura da Miniatura 2.</p> <p>Como o aluno tem muitas dificuldades rítmicas e de pulsação, decidi focar o trabalho nesta peça do ponto de vista desses aspetos.</p> <p>Apesar da execução por parte do aluno ter melhorado consideravelmente desde a primeira aula. Para ajudar o aluno em relação à pulsação e ao ritmo, juntamente com algumas passagens cuja leitura de notas é menos evidente, trabalhamos partes específicas em que ajudei o aluno a manter a pulsação batendo o tempo (compassos 6 a 8 especificamente) e revendo algumas passagens mais complicadas a nível de leitura como por exemplo nos compassos 24 a 26.</p>	

Aula 3	06/02/2014 10:00
Miniatura 4	
Notas	
<p>Começámos a aula fazendo uma breve análise da obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, partindo da própria análise do aluno.</p> <p>O aluno referiu que em relação à Miniatura 2 (a outra que está a trabalhar), esta miniatura é menos rítmica e lenta. Enumerou alguns efeitos da peça (<i>glissando</i>, alteração do timbre), e a particularidade de ser muito expressiva.</p> <p>Em relação às dificuldades, o aluno enumerou as seguintes: dificuldades técnicas no compasso 25; a afinação; contraste grande e repentino de dinâmicas</p> <p>Depois de ter esclarecido os elementos que o aluno não referiu relativamente à obra e deste ter evidenciado as principais dificuldades, (neste caso, tratou-se do ritmo do compasso 25), o aluno executou toda a peça.</p>	

Da performance do aluno, destacam-se as seguintes dificuldades: pulsação irregular, dificuldades em cumprir com o ritmo; desconhecimento acerca da execução de alguns efeitos (por ex.: alteração do timbre do ré no primeiro compasso e *glissando* do terceiro para o quarto compasso).

Esclareci o aluno andamento a andamento, relativamente à expressividade, ao tempo, e a efeitos novos.

De seguida, trabalhamos o *Lento e Expressivo*, comigo a marcar o tempo para que o aluno possa controlar melhor a pulsação e o rigor rítmico.

N.O.: com a marcação do tempo, o aluno pôde melhorar rapidamente estes aspectos.

Da mesma forma, comigo a marcar o tempo, trabalhamos o andamento *Mais Movimentado*. Expliquei ao aluno que o tempo deste andamento depende do tempo a que levar o andamento anterior.

Devido à dificuldade em o aluno tocar o ritmo do compasso 25 correctamente, trabalhámo-lo comigo a marcar à colcheia e depois à semínima.

N.O.: trabalhar de forma fragmentada os elementos de uma passagem com alguma complexidade torna-a mais acessível.

Após um trabalho fragmentado dos pontos chaves da peça, o aluno ficou melhor preparado para aperfeiçoá-la.

Aula 4	13/02/2014 10:00
Miniatura 4	
Notas	
<p>Começámos a segunda aula da Miniatura 4 com um resumo da aula anterior.</p> <p>O aluno referiu que a peça contém alguns efeitos como por exemplo <i>glissando</i> e multifónico e é composta por vários andamentos diferentes: <i>ad libitum</i>, em que o tempo é livre, <i>Lento e Expressivo</i> e <i>Mais Movimento</i>, em que o tempo deve ser isso mesmo, mais movimentado em relação anterior. Relembrou que tinha tido dificuldades especialmente no ritmo dos compassos 24 e 25.</p> <p>Após este resumo, o aluno executou a Miniatura 4.</p> <p>O aluno estava mais à vontade com a peça, no entanto salientam-se enormes lacunas no que diz respeito à pulsação, além de notas erradas ou a mais,</p> <p>Procedemos à correção de vários aspetos da peça, desde o início e de forma faseada. Assim, começámos por esclarecer como como executar a alteração do timbre da primeira nota e retificar as notas das sextinas do segundo compasso. Salientei a necessidade da alteração do timbre ser controlada e com o uso de vogais, uma vez que a nota em causa requer uma posição que já utiliza praticamente todos os dedos, além da ideia ser alterar a cor da nota em detrimento da afinação.</p> <p>Antes de passar ao segundo andamento, trabalhamos a direção das sextinas e a execução do multifónico.</p> <p>No andamento <i>Lento e Expressivo</i>, trabalhamos especialmente o ritmo e pulsação, a acentuação das notas (suave, para que haja adequação ao carácter do andamento), e a técnica para a</p>	

execução do salto entre o si 3 e si 1 no compasso 16. Após isto, o aluno executou os dois primeiros andamentos, de forma a aplicar as correções.

De seguida o aluno executou o último andamento, Mais Movimentado.

N.O. apesar de haver ainda muitas hesitações em relação ao ritmo, o aluno melhorou desde a aula anterior.

Posto este trabalho faseado, pedi ao aluno que executasse toda a peça.

N.O.: confusão rítmica permanece, no entanto, percebe-se desenvolvimento em relação à noção geral dos vários andamentos que compõem a Miniatura 4.

O aluno referiu que gera-se bastante confusão rítmica especialmente por achar um desafio a partitura conter elementos rítmicos “longos” num andamento rápido, como é o caso do Mais Movimentado.

A4

Aula 1	21/01/2014 16:20-17:50
Miniatura 2	
Notas	
<p>No início da aula, o aluno começou por dizer que como primeiro impacto teve dificuldades em relação ao ritmo e ao multifónico.</p> <p>Em relação à estrutura, o aluno não teve dificuldades em identificar os andamentos que compõem a Miniatura 2, a saber, dois andamentos ritmados intercalados por um <i>Ad Libitum</i>.</p> <p>Começámos por executar o primeiro andamento a um tempo lento, pois o aluno não tinha conseguido preparar a peça no tempo requerido para a primeira aula.</p> <p>O aluno teve dificuldades em tocar certos ritmos, nomeadamente no compasso quatro e a partir do compasso nove. Existe dificuldade em momentos em que ritmos mais longos sobrepõem-se num andamento rápido e ritmado.</p> <p>Além disso, o aluno referiu que “numa peça barroca, percebe-se logo o ritmo, enquanto que aqui não é bem assim porque não estou habituado”, e que o facto de estar concentrado nos lábios, nos acentos e nas dinâmicas faz com que se perca em relação ao que está a fazer (musicalmente).</p> <p>O aluno também referiu que, segundo as suas palavras “precisava de alguém que estava ao seu lado, estivesse ao ouvir e que me desse a sua opinião”</p> <p>N.O.: estas afirmações salientam uma fixação por um determinado estilo de composição, e a necessidade que os alunos têm de esclarecimento sobre um estilo musical a que estão poucos habituados.</p> <p>Após isto, esclareci ao aluno como deve abordar o <i>Ad Libitum</i>, nomeadamente em relação à liberdade e autonomia criativa nesse andamento e como emitir o multifónico do compasso 35 (igual).</p> <p>Após termos trabalhado a peça do ponto de vista mais técnico, ficámos de na segunda aula trabalhar do ponto de vista criativo e musica.</p>	

Aula 2	28/01/2014 16:20-17:50
Professor	André Santos
Conteúdos	Miniatura 2
Relatório	
<p>Começámos a aula fazendo uma breve análise da obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, partindo da própria análise do aluno. Após termos evidenciado a imagem geral da obra, trabalhámo-la de forma fragmentada, frase a frase, ou seja, construindo no aluno uma noção da intenção musical do compositor através da organização dos gestos que compõem a miniatura.</p> <p>Sendo ainda a primeira aula em que trabalhámos esta miniatura, o domínio técnico por parte do aluno ainda se encontrava “verde”. Por isto mesmo, trabalhámos de forma a facilitar a leitura por parte do aluno e tentando resolver algumas passagens técnicas.</p> <p>Um aspeto notório que o aluno realçou em conversa no final da aula e que lhe dificultou a execução técnica, foi o facto de ter tido uma primeira impressão (da primeira abordagem à obra em contexto de estudo individual) difícil. O aluno achou inicialmente que a peça era pouco acessível, tanto por causa de elementos novos a que não está familiarizado como pelos elementos rítmicos (e sua organização) menos vulgares na sua experiência de repertório. O facto de a peça não ter tonalidade definida também foi um aspeto frisado pelo aluno que, segundo ele, tornou confusa a leitura e aperfeiçoamento das passagens.</p> <p>Tal como podemos constatar nos vídeos, o aluno frisou que a execução da peça tornou-se mais acessível a partir do momento em que percebeu a intenção musical escrita.</p>	

Aula 3	04/02/2014 16:20-17:50
Relatório	
<p>Começámos a aula fazendo uma breve análise da obra do ponto de vista da estrutura e do carácter, partindo da própria análise do aluno. Após termos evidenciado a imagem geral da obra, trabalhámo-la de forma fragmentada, frase a frase, ou seja, construindo no aluno uma noção da intenção musical do compositor através da organização dos gestos que compõem a miniatura.</p> <p>Sendo ainda a primeira aula em que trabalhámos esta miniatura, o domínio técnico por parte do aluno ainda se encontrava “verde”. Por isto mesmo, trabalhámos de forma a facilitar a leitura por parte do aluno e tentando resolver algumas passagens técnicas.</p> <p>Um aspeto notório que o aluno realçou em conversa no final da aula e que lhe dificultou a execução técnica, foi o facto de ter tido uma primeira impressão (da primeira abordagem à obra em contexto de estudo individual) difícil. O aluno achou inicialmente que a peça era pouco acessível, tanto por causa de elementos novos a que não está familiarizado como pelos</p>	

elementos rítmicos (e sua organização) menos vulgares na sua experiência de repertório. O facto de a peça não ter tonalidade definida também foi um aspeto frisado pelo aluno que, segundo ele, tornou confusa a leitura e aperfeiçoamento das passagens.

Tal como podemos constatar nos vídeos, o aluno frisou que a execução da peça tornou-se mais acessível a partir do momento em que percebeu a intenção musical escrita.

Aula 4	12/02/2014 16:20-17:50
Miniatura 4	
Relatório	
Esta aula foi breve. Recapitulámos os conceitos básicos acerca da <i>Miniatura 4</i> e o aluno executou a totalidade da peça.	

Da audição

Audição das Quatro Miniaturas	03/04/2014 15h00-15:45
Notas	
<p>No dia 3 de Abril de 2014, pelas 15h, decorreu na sala 61 a audição das <i>quatro miniaturas para fagote solo</i> de Gilberto Coelho.</p> <p>Tivemos uma boa aderência (cerca de 20 pessoas) tendo em conta a hora a que foi possível marcar a audição.</p> <p>Comecei por apresentar as peças e o contexto em que foram criadas, apresentando assim o meu Projeto Educativo.</p> <p>De seguida deu-se lugar à performance das peças.</p> <p>Os alunos estavam um pouco nervosos, sendo que o nível de execução foi razoável.</p> <p>N. O.: ccredito fortemente que o nervosismo e consequente baixa de nível de execução tenha uma relação direta com o facto de as obras serem de um estilo muito diferente do que estão habituados.</p> <p>Apesar de tudo, os alunos demonstraram prazer em tocar peças compostas a pensar neles. O feedback do público também foi muito positivo dados os aplausos e os comentários no fim da audição.</p>	

Anexo J

Cartaz da audição 03/04/2014



*quatro miniaturas para fagote solo **

de Gilberto Coelho

por

DANIEL PERDIGÃO

FÁBIO ANDRADE

ANA COSTEIRA

NUNO FERREIRA

***estreia**

Apresentação das
obras por André
Santos

3 de Abril 15:00 Sala 6 CMACG

Prof. André Santos/classe de fagote

2013/2014

Anexo K

Programa da disciplina de fagote do CMACG

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
 Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
 Grupo disciplinar: FAGOTE
 2012/2013

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 25%; 2º Período = 40%; 3º Período = 35%

1º, 2º, 3º CICLO E SECUNDÁRIO

Domínio da Avaliação	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação			%
COGNITIVOS: APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas;	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação/rítmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Utilização correta das dedilhações para cada nota; Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução; Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra; Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado.*	30%	A V A L I A Ç Ã O	60 %
	Domínio dos conteúdos programáticos;		Cumprimento da quantidade de programa mínimo exigido.**	5 %		
	Evolução na aprendizagem;		Testes de Avaliação formativa, individuais na aula. ***	20%		
ATTUDINAS VALORES:	-Hábitos de estudo; -responsabilidade e autonomia; -espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade; Intrapessoalidade; Autoestima; Autoconfiança; Socialização; Motivação; Postura; Cívismo;	Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade e qualidade do estudo; Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; Postura em apresentações públicas, como participante e com o ouvinte;	Observação direta;	5%	C O N T I N U A	
PERFORMATIVOS PSICOMOTORES:	Sentido de: Espetáculo; Responsabilidade artística; Compromisso artístico;	Postura em palco; Rigor da indumentária apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, Agilidade e segurança na execução; manutenção do andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato;	Audições; Provas de Avaliação de final de período letivo (Júri de 3 professores). ****	10% 30%	A V A L I A Ç Ã O P E R I Ó D I C A	40 %
*É inteiramente do critério e responsabilidade do professor, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar. ** O professor avaliará a quantidade e a qualidade subjacente do programa que o aluno vier a cumprir ao longo de cada período letivo. A avaliação, correspondente, será atribuída em níveis ou valores de acordo com o grau de cumprimento desse programa (se é apenas o mínimo exigido ou se o supera). *** No mínimo, um teste por período letivo. **** Ponderação da prova global de 2º grau e da prova global de 5º grau na nota do 3º período = 30%; Ponderação da prova global recital de 8º grau na nota do 3º período = 50%						

OBJETIVOS EDUCATIVOS

Os objetivos da disciplina foram organizados consoante os níveis de ensino. Os objetivos gerais estão pensados de acordo com os objetivos do departamento, sendo coincidentes com o que se pretende para a generalidade dos instrumentos de sopro.

Os objetivos específicos foram elaborados de acordo com o que se consideram ser as aprendizagens mínimas a desenvolver em cada grau de ensino de fagote. Sugerimos que antes de cada ponto a leitura seja sempre precedida de "O aluno deverá ser capaz de...".

OBJETIVO EDUCATIVO FUNDAMENTAL

Apreciar, executar e compreender a performance da música enquanto arte, permitindo respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais, com organização, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da linguagem musical ao nível semântico, sintático, discursivo, histórico, estilístico e notacional. Os objetivos dos processos educacionais artísticos organizam-se em 3 áreas não mutuamente exclusivas: - a cognitiva (ligada ao saber) - a afetiva (ligada a sentimentos e posturas) e - a psicomotora (ligada a ações físicas)

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Conhecimento:	Compreensão:	Aplicação:	Análise:	Avaliação:	Síntese:
Factual – factos Conceptual – conceitos Processual – processos	Lembrar, Reconhecer Recordar	Classificar, Comparar, Exemplificar, Explicar, Inferir, Interpretar, Resumir	Executar, Realizar	Atribuir, Diferenciar, Organizar	Criticar, Verificar	Criar, Gerar, Planejar, Produzir

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Afetivo				
	Receção:	Resposta:	Atribuir valores a:	Organização de valores:	Interiorização:
Comportamento, Atitude, Responsabilidade, Respeito, Emoção, Valores	Dar-se conta de factos, Predisposição para ouvir, Atenção seletiva	Envolver-se (participar) na aprendizagem, Responder a estímulos, Apresentar ideias, Questionar ideias e conceitos, Seguir regras.	Fenómenos, Objetos Comportamentos.	Atribuir prioridades a valores Resolver conflitos entre valores Criar um sistema de valores	Adotar um sistema de valores, Praticar esse sistema

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Psico-Motor					
	Conhecimento:	Compreensão:	Aplicação:	Análise:	Avaliação:	Síntese:
Reflexos Movimentos básicos Habilidades de perceção Movimentos aperfeiçoados	Lembrar, Reconhecer Recordar	Comparar, Exemplificar, Inferir, Interpretar	Executar, Realizar	Atribuir, Diferenciar, Organizar	Criticar, Verificar	Criar, Gerar, Planejar, Produzir

Obras e estudos: consultar programa da experiência pedagógica 1973/4 com as devidas alterações feitas pelo GETAP, ficando a escolha do professor substituídas por outras de igual grau de dificuldade

Objectivos Gerais e Especificos da Disciplina

INICIAÇÃO: 2º, 3º, 4º anos

Objectivos Gerais

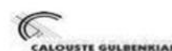
- Estimular a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino;
- Proporcionar o contacto com o fenómeno musical, nas suas mais diversas formas, promovendo a sua compreensão sensorial e intelectual;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e actualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Fagote tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental;
- Desenvolver a qualidade sonora;
- Desenvolver a musicalidade e interpretação;
- Desenvolver a capacidade de memorização e concentração;
- Desenvolver a responsabilidade e gosto pelas apresentações públicas.

Objectivos Especificos

- Executar as dedilhações correctas no âmbito de duas oitavas (Dó grave - Dó agudo);
- Associar as notas às dedilhações;
- Tocar no âmbito de duas oitavas;
- Executar articulações simples (separado, ligado, staccato);
- Compreender e executar a respiração diafragmática;
- Adoptar um a embocadura correcta;
- Compreender as noções básicas de afinação;
- Manter um a pulsação regular;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

- Adoptar um a postura correcta;
- Ler e interpretar partituras simples no que respeita à notação musical;
- Tocar em dueto com instrumentos semelhantes ou com acompanhamento de piano;
- Reconhecer a estrutura formal básica das obras executadas;
- Participar em apresentações públicas.

2º ano

Obras sugeridas

Peças infantis orquestradas para o fagotino.
Nota: os alunos que frequentam este grau em geral tocam apenas fagotino pelo facto de terem mãos muito pequenas para trabalharem com um fagote normal.

3º, 4º anos

Objetivos Específicos *acrescem os objetivos dos anos anteriores*

- Utilizar dinâmicas contrastantes (*f* e *p*);
- Executar escalas Maiores até duas alterações;
- Executar arpejos no estado fundamental;
- Participar em apresentações públicas;
- Desenvolver a capacidade de relaxamento em contexto de apresentação pública.

Métodos e Estudos: *ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor*

Compositor	Nome da obra	Editora
Jane Sebba	Abacadabra Bassoon	A&C Black, London
Paul Herfurth	A tune a day	The Boston Music Company
Hara	Das Fagott- VOLL	Editio Musica Budapest

Peças: *ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor*

Compositor	Nome da obra	Editora
Colin Cowles	25 Fun Moments for Basson Fagote	Studio Music Company
Eric Hughes	Six Low Solos	Emerson Edition
John Burness	Four Easy Pieces	Paterson's Publications
Coleção	Favourite Folk Songs	Spartan Press Music Publisher Ltd.

Provas Trimestrais (100 pontos) *O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.*

	1º Período	2º Período	3º Período
Iniciação I e II	1 peça ou exercício à escolha	1 peça ou exercício à escolha	2 peças à escolha entre 3
Iniciação III*	2 peças ou exercícios à escolha entre 3. 50 + 50 pontos	1 escala maior- 20 pontos 2 peças ou exercício à escolha entre 3 40 + 40 pontos	uma escala maior até duas alterações e respetivo arpejo – 20 pontos 2 peças ou estudos à escolha entre 3 – 40 + 40 pontos
Iniciação IV	Peça à escolha entre 2 – 50 pontos 1 estudo à escolha entre 2 – 50 pontos	1 escala maior – 20 pontos peças à escolha entre 2 – 40 pontos 1 estudo à escolha entre 2 – 40 pontos entre 2 apresentados – 25 pontos uma peça entre duas	uma escala maior até duas alterações e respetivo arpejo – 20 pontos 1 peças à escolha entre 2 – 40 pontos 1 estudo à escolha entre 2 – 40 pontos

Prova de Acesso ao Curso Básico (200 pontos)

- Aplicação musical, 100 pontos
- Peça/estudo à escolha do aluno, 40 pontos
- Peça à escolha do candidato, 40 pontos
- Transposição / Leitura à 1ª Vista, 20 pontos

2º e 3º CICLO CURSO BÁSICO: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º graus / 5º, 6º, 7º, 8º, 9º Anos

Objetivos Gerais

Estimular a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino;
Proporcionar o contacto com o fenómeno musical, nas suas mais diversas formas, promovendo a sua compreensão sensorial e intelectual;
Desenvolver o gosto por uma constante evolução e actualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
Fomentar a integração do aluno no seio da classe de fagote tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental;
Desenvolver a qualidade sonora;
Desenvolver a musicalidade e interpretação;
Desenvolver a capacidade de memorização e concentração;
Desenvolver a responsabilidade e gosto pelas apresentações públicas.

Objetivos Específicos

Executar confortável e corretamente as dedilhações entre Dó grave e Ré agudo;
Compreender e executar a respiração diafragmática;
Adoptar uma embocadura correta;
Respirar nos momentos correctos;
Associar as notas às dedilhações;
Executar articulações simples (separado, ligado, *staccato*);
Executar escalas maiores e relativas menores até uma alteração;
Executar arpejos no estado fundamental, 1ª e 2ª inversões;
Compreender as noções básicas de afinação;
Manter uma pulsação regular;
Utilizar dinâmicas contrastantes (*f* e *p*);
Ler e interpretar partituras simples no que respeita notação musical;
Reconhecer a estrutura formal básica das obras executadas;
Tocar em dueto com instrumentos semelhantes ou com acompanhamento de piano;
Compreender e transmitir ideias musicais simples;
Participar em apresentações públicas.

1º, 2º Graus / 5º, 6º Anos

Métodos e Estudos: Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
P. Herfurth	A Tune a Day for Bassoon	The Boston Music Company
L. Hara	Bassoon School 1	Edição Musica Budapest
J. Weissenborn	Bassoon Studies vol I	Carl Fisher
A. Giampieri	Método Progressivo	Ricordi Edição. Milano
E. Ozi	Método Progressivo	MinkofReprint - Genève
Jane Sebba	Abracadabra Bassoon	A&C Black. London

Peças: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
Colectânea	Collection Panorama Vol. I e II	Gerard Billaudot
W. Seltmann/G. Angerhöfer	Das Fagot vol 5	Deutscher Verlag für Musik Leipzig
Pierre M. Dubois	Fanfaronnade	Le Ridout Rouge
B. de Selma	Fantasia V	Schott Music
Colectânea	Favourite Folk Songs	Spartan Press Music Publisher Ltd.
G. Jacob	Four Sketches	Emerson Editions
Colectânea	Going Solo	Emerson Editions

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

R. Gliere	Humoresque op.31	International Music Company
Ch. Gounod	Marcha das Marionetes	Rubank, Inc. Chicago
Ch. Norton	Microjazz	Boosey Hawkes
Watson Forbes	Peças Românticas	Oxford University Press
Hilling e Bergmann	Primeiro Livro de Solos	Emerson Edition
E. Hughes	Six Low Solos	Emerson Edition
Michael Jacques	Sounds Good!	The Associate Board of the Royal Schools of Music
J. Weinberger	Sonatina	Boosey Hawkes
J. Fück	The Old Grumbler	Piccolo Press
A. Brogi	Visão Veneziana	Emerson Edition
P. M. Dubois	Virelai	Gerard Billaudot
P. M. Dubois	9 Peças Breves	Gerard Billaudot
Colin Cowles	25 fun Moments for Basson Fagote	Studio Music Company
A. Corelli	Adagio	International Music Company
Ronald Hamner	Bassoon Bagatelles	Emerson Edition
Jean Michel Damase	Basson Junior	Henry Lemoine

Provas Trimestrais (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
Uma escala maior e relativa menor até 1 alteração e o arpejo relativo - 20 pontos Um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos Uma peça - 45 pontos	uma escala maior até 1 alteração e o arpejo relativo -20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos	uma escala maior até 2 alterações e o arpejo relativo -20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos

2º GRAU

Objetivos Específicos, acrescem os objetivos do grau anterior

- Executar confortável e corretamente as dedilhações entre Sib0 e Sol3;
- Executar escalas maiores e relativas menores até três alterações;
- Executar a escala cromática num âmbito de uma oitava

Provas Trimestrais (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período – PROVA GLOBAL
uma escala maior e relativa menor até duas alterações e o arpejo relativo com inversões- 20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos	uma escala maior e relativa menor até duas alterações e o arpejo relativo com inversões-20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos	uma escala maior e relativa menor até três alterações e o arpejo - 20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos

CURSO BÁSICO: 3º, 4º, 5º graus/7º, 8º, 9º Anos

3º, 4º Graus/7º, 8º Anos

Métodos e Estudos: Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
S. Kovar	24 Estudos Diários para Fagote	Simon Kovar
J. Weissenborn	Bassoon Studies vol.I	Carl Fisher
J. Weissenborn	Bassoon Studies vol.II	Carl Fisher
L. Hara	Bassoon School 1	Editio Musica Budapest

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

A. Hawkins (compilação)	Estudos Melódicos e Progressivos	Southern Music Company
E. Krakamp	Método para Fagote	Alphonse Leduc
A. Giampieri	Método Progressivo	Ricodi Edito. Milano
E. Ozi	Método Progressivo	Minkof Reprint - Genève

Peças: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
L. Milde	Tarantella op.20	Musica Rara
J. Weissenborn	Vortagsstucke op.9 vol I e II	Rob. Forberg MusikVerlag
I. Foster	Serenade	Steiner & Bell
S. De Haan	Scherzo	De Haske
F. Farkas	Sonatina	Edito Musica Budapest
A. Duhaut	Gracieux	
J. E. Galiard	6 Sonatas	International Music Company
P. M. Dubois	Aria et Ruade	Alphonse Leduc
G. Grovez	Sicilienne et Allegro Giocoso	Alphonse Leduc
B. Marcello	6 Sonatas	International Music Company
L. Milde	Andante e Rondo op.25	Musica Rara
Corelli	Sonata em Sim	International Music Company
J. Damase	Fagote Júnior	Henry Lemoine
R. Boyle	Pequena Suite	Alphonse Leduc
F. Baines	Introduction and Hornpipe	Schott Music, London
A. Vivaldi	Concerto em DóM	G. Schirmer Inc.
C. Arriau	Rusticana	Amphio
H. Stevens	Três Peças	C. F. Peters
S. Stolle	Spielmusik	C. F. Peters
A. Longo	Suite op.69	Ricodi Edito. Milano

3º Grau/7º Ano

Objetivos Específicos: acrescem os objetivos dos graus anteriores

- Executar confortável e correctamente as dedicações entre Sib0 e Sib3;
- Executar a escala cromática no âmbito de duas oitavas;
- Executar escalas maiores e relativas menores até quatro alterações;
- Executar o arpejo de 7ª da Dominante das escalas até um a alteração;
- Utilizar diferentes dinâmicas (*f, ff, mf, p, pp, crescendos e diminuendos*);
- Ler e interpretar partituras do nível correspondente;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações;
- Compreender e transmitir ideias musicais;

Provas Trimestrais (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
uma escala maior e relativa menor até 3 alterações e o arpejo - 20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos	uma escala maior e relativa menor até 3 alterações e o arpejo relativo com inversões -20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos	uma escala maior e relativa menor até 3 alterações e o arpejo relativo com inversões -20 pontos um estudo entre 2 apresentados - 35 pontos uma peça entre duas apresentadas- 45 pontos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

4º Grau/8º Ano

Objetivos Específicos: acrescem os objetivos dos graus anteriores

- Executar confortável e corretamente as dedilhações entre Sib0 e Do3;
- Respirar nos momentos corretos;
- Desenvolver a qualidade sonora;
- Executar escalas maiores e relativas menores até cinco alterações;
- Executar a escala cromática em todo o âmbito já trabalhado;
- Executar o arpejo de 7ª Dominante e respectivas inversões de todas as escalas estudadas;
- Executar exercícios de afinação regulares com o uso do afinador
- Corrigir a afinação quando necessário;
- Utilizar diferentes dinâmicas (*f, ff, p, pp, mf, mp, crescendos e diminuendos*);
- Reconhecer repertório semelhante;
- Contextualizar estilisticamente e historicamente as obras estudadas;
- Imprimir uma intenção pessoal à interpretação;

Provas Trimestrais (100 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
uma escala maior e relativa menor até 5 alterações, o arpejo relativo com inversões e o arpejo de 7ª dominante de uma das escalas -10 pontos escala cromática com diversas articulações - 5 pontos um estudo entre 3 apresentados - 25 pontos uma peça entre duas apresentadas - 40 pontos peça obrigatória - 20 pontos	uma escala maior e relativa menor até 5 alterações, o arpejo relativo com inversões e o arpejo de 7ª dominante de uma das escalas -10 pontos escala cromática com diversas articulações - 5 pontos um estudo entre 3 apresentados - 25 pontos um a peça entre duas apresentadas - 40 pontos peça obrigatória - 20 pontos	uma escala maior e relativa menor até 5 alterações, o arpejo relativo com inversões e o arpejo de 7ª dominante de uma das escalas -10 pontos escala cromática com diversas articulações - 5 pontos 2 estudos entre 3 apresentados - 25 pontos uma peça entre duas apresentadas - 40 pontos peça obrigatória - 20 pontos

5º Grau/9º Ano

Objetivos Específicos: acrescem os objetivos dos graus anteriores

- Executar confortável e corretamente as dedilhações entre Sib0 e Ré3;
- Apresentar uma leitura ágil das partituras;
- Executar todas as escalas Maiores e menores;
- Utilizar diferentes ornamentos (trilos e mordentes);
- Ler e interpretar partituras do nível correspondente;
- Tocar com diferentes formações musicais;

Obras sugeridas

Métodos e Estudos: ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editores
B. Gambaro	18 Estudos	International Music Company
S. Kovar	24 Estudos Diários para Fagote	Simon Kovar
F. W. Fering	48 Estudos para Fagote op.31	Universal Edition
J. Weissenborn	Bassoon Studies vol.II	Carl Fisher
A. Hawkins (compilação)	Estudos Melódicos e Progressivos	Southern Music Company
E. Krakamp	Método para Fagote	Aphonse Leduc
A. Giampieri	Método Progressivo	Ricordi Edit. Milano
E. Ozi	Método Progressivo	Minkof Reprint - Genève

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE INSTRUMENTOS DE SOPROS E PERCUSSÃO - FAGOTE

Peças: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
L. Mercé	3 Sonatas	Schott Music, London
B. Marcello	6 Sonatas	International Music Company
J. Boismorier	8 pequenas peças	C.F. Peters
E. Ozi	Adagio e Rondo	Ciecle Musical, Ed Richli
L. Sphor	- Adagio	International Music Company
M. Poot	- Ballade	Aphonse Leduc
J. Weissenborn	Capriccio op. 14	Carl Fisher
G. Rossini	Cavatina	Universal Edition
M. Haydn	Concertino	Doblinger
J. Neruda	Concerto DóM	Editio Supraphon
J. Fasch	Concerto em DóM	Otto Noetzel
C. Stamitz	Concerto em FaM	Musikverlag Hans Sikorski
C. Bond	Concerto nº6	Boosey Hawkes
K. Goepfert	Duas Peças Características	Friedrich Hofmeister Musikverlag
E. Bozza	Espégleirie	Aphonse Leduc
E. Toldr	Oracio o Magico	Union Musical Espanhola
A. Reiter	Pequena Sonata	Ludwig Doblinger
E. Bordeau	Primeiro Solo	Aphonse Leduc
H. Reutter	Sonata Monotemática	Ludwig Doblinger
H. Mulder	Sonata n.º 5	Breitkopf & Härtel
G. Berbi	Sonata Prima	Hortus Musicus
F. Farkas	Sonata Romântica	Editio Musica Budapest
A. Eccles	Sonata	Boosey Hawkes
A. Reicha	Sonata	Schott Music, London
J. Besozzi	Sonata	Oxford University Press
T. Dunhill	Suite Lírica	Boosey Hawkes
A. Santiago	Suite	Schott Music, London
L. Milde	Três Peças	Musica Rara

PROVAS TRIMESTRAIS (100 PONTOS) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes:

1º Período	2º Período	3º Período - PROVAGLOBAL
uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e o arpejo de 7ª dominante de uma das escalas - 20 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e o arpejo de 7ª dominante de uma das escalas - 20 pontos	Duas escalas (Sorteadas no momento da prova), arpejos e escala cromática, 15 pontos
escala cromática com diversas articulações - 5 pontos	escala cromática com diversas articulações - 5 pontos	Um estudo apresentado pelo aluno, 20 pontos
2 estudos entre 3 apresentados - 17 + 18 pontos	2 estudo entre 3 apresentados - 17 + 18 pontos	Execução de uma obra sorteada no momento da prova entre duas apresentadas pelo aluno, 50 pontos
uma peça entre duas apresentadas - 40 pontos	uma peça entre duas apresentadas - 40 pontos	Transposição / Leitura à 1ª vista de um trecho musical apresentado pelo júri, 15 pontos
		<i>Nota: As obras e os estudos apresentados devem constar do programa de 5º grau, ou serem de dificuldade equivalente ou superior</i>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

Prova de Acesso ao Secundário (200 pontos)

Duas escalas (Sorteadas no momento da prova), arpejos e escala cromática, 30 pontos
Um estudo apresentado pelo aluno, 40 pontos
Execução de uma obra sorteada no momento da prova entre duas apresentadas pelo aluno, 100 pontos
Transposição / Leitura à 1ª vista de um trecho musical apresentado pelo júri, 30 pontos

SECUNDÁRIO: 6º, 7º, 8º graus/10º, 11º, 12º Anos

Objetivos Gerais

- Estimular a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino;
- Proporcionar o contacto com o fenómeno musical, nas suas mais diversas formas, promovendo a sua compreensão sensorial e intelectual;
- Desenvolver o gosto por um constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Fagote tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver os conhecimentos adquiridos;
- Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental;
- Desenvolver a qualidade sonora;
- Desenvolver a musicalidade e interpretação;
- Desenvolver a capacidade de memorização e concentração;
- Desenvolver a postura profissional nas apresentações públicas.

6º Grau/10º Ano

Objetivos Específicos

- Desenvolver os conhecimentos adquiridos;
- Utilizar confortável e correctamente o fagote e contrafagote;
- Executar as notas sobre-agudas com posições auxiliares;
- Apresentar um a leitura ágil das partituras;
- Executar todas as escalas Maiores e menores, com exercícios variados;
- Executar as escalas cromática em toda a extensão do Fagote;
- Executar todos os arpejos no Estado Fundamental, 1ª e 2ª inversão;
- Executar os arpejos de 7ª Dominante e respetivas inversões;
- Desenvolver noções básicas de vibrato;
- Ler e interpretar partituras do nível correspondente;
- Diversificar o repertório;
- Reconhecer repertório semelhante;
- Reconhecer a estrutura formal das obras executadas;
- Tocar com diferentes formações;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações;
- Compreender e transmitir ideias musicais;
- Desenvolver a musicalidade individual através da noção de fraseado e criatividade;
- Desenvolver a capacidade de relaxamento em contexto de apresentação;
- Desenvolver a autoconfiança em apresentações públicas;
- Desenvolver a qualidade das apresentações;
- Desenvolver a autonomia na escolha e preparação de repertório.

Métodos e Estudos: Ou outros de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor.

Compositor	Nome da obra	Editores
G. B. Gambaro	18 Estudos	International Music Company
S. Kovar	24 Estudos Diários para Fagote	Simon Kovar
L. Milde	25 Estudos Sobre Escalas e Arpejos op.24	Musikverlag Friedrich Hofmeister
E. Jancourt	26 Estudos Melódicos op.15	International Music Company
F. W. Fering	48 Estudos para Fagote op.31	Universal Edition
F. Oubradous	Estudos e Exercícios Diários Vol. I, II, III	Aphonse Leduc

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE INSTRUMENTOS DE SOPROS E PERCUSSÃO - FAGOTE

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

A. Orefici	Estudos Melódicos	Alphonse Leduc
A. Hawkins	Estudos Melódicos e Progressivos	Southern Music Company
O. Pannier	Exercícios Melódicos	Herausgegeben im Ultraton

Peças: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
H. Eder	Concerto op. 49	Ludwig Doblinger
L. Milde	Concerto nº1	Musica Rara
J. Hertel	Concerto em SibM	Otto Heinrich Noetzel
F. Darzi	Concerto em FaM	Musikverlag Hans Skorski
A. Vivaldi	Concerto em FaM	G. Schirmer Inc.
A. Vivaldi	Concerto "La notte	G. Schirmer Inc.
F. David	Concertino op. 12	C. F. Schmith
V. Bruns	Cinco Peças	Breitkopf
M. Correte	- 6 Sonatas	Schott Music, London
A. Vivaldi	- 6 Sonatas	G. Schirmer Inc
J. Haendel	Concerto	Alphonse Leduc
J. Amon	Sonata em FaM	Amadeus Verlag
F. Devienne	Sonata nº 5 em Solm	Musica Rara
P. Hindemith	Sonata	Schott Music, London
J. Boismorte	Sonatas	Transatlantiques Paris
R. Schollum	Sonatina op. 57/3	Hermann Moeck
O. Domenico	Sonatina	Alphonse Leduc
L. Cherubini	Morceau por Basson	Boccaccini & Spada
S. Mercadante	Pezzo per Fagotto	Boccaccini & Spada
E. Elgar	Romance	Novello
M. Lysight	Trois Croquis	Van Kerckhoven
S. Rachmaninov	Vocalise	Free Scores

PROVAS TRIMESTRAIS: (200 PONTOS) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante - 20 pontos escala cromática com diversas articulações - 10 pontos 2 estudo entre 3 apresentados - 40 + 40 pontos uma peça entre duas apresentadas - 90 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante - 20 pontos escala cromática com diversas articulações - 10 pontos 2 estudo entre 3 apresentados - 40 + 40 pontos uma peça entre duas apresentadas - 90 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante - 20 pontos escala cromática com diversas articulações - 10 pontos 2 estudo entre 3 apresentados - 30 + 30 pontos uma peça - 60 pontos uma peça obrigatória - 50 pontos

7º Grau/1º Ano

Objetivos Gerais *acrescem os objetivos do grau anterior*

Preparar o exame de 8º grau.

Objetivos Específicos: *acrescem os objetivos do grau anterior*

Aplicar o vibrato com uma consciência estilística;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

G. Telemann	Sonata em Mim	Editio Musica Budapest
W. A.Mozart	Sonata em SibMKV 292	Alfonse Leduc
A. Liszt	Sonata op.3	Universal Edition
A. Etler	Sonata	Universal Edition
G. Schreck	Sonata	Belwin Mills
J. Boismortier	Sonatas	Musica Rara
A. Tansman	Suite	Editions Max Echig
J. Françaix	2 peças	Schott

PROVAS TRIMESTRAIS: (200 pontos). O programa de um periodo não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período
uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante com inversões e escala cromática com diversas articulações - 20 2 estudo entre 3 apresentados - 30 + 30 pontos 2 peças - 60 + 60 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante com inversões e escala cromática com diversas articulações - 20 2 estudo entre 3 apresentados - 30 + 30 pontos 2 peças - 60 + 60 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante com inversões e escala cromática com diversas articulações - 20 2 estudo entre 3 apresentados - 60 pontos 1 peças - 70 pontos uma peça obrigatória - 50 pontos

8º Grau/12º Ano

Objectivos Especificos acrescem os objetivos dos graus anteriores

Preparação do exame de 8º grau

Métodos e Estudos: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
L. Mide	25 Estudos Sobre Escalas e Arpejos op.24	Musikverlag Friedrish Hofmeister
L. Mide	Estudos de Concerto op.26	Musikverlag Friedrish Hofmeister
K. Pivonka	Estudos Progressivos	Editio Supraphon
K. Pivonka	Estudos Rítmicos	Editio Supraphon
P. M. Dubois	12 Estudos	Alphonse Leduc
E. Bozza	15 Estudos Diários	Alphonse Leduc
M. Bitsch	20 Estudos	Alphonse Leduc
G. Lacour	22 Dode caprices	Gerard Billaudot
A. Orefici	Estudos de Bravura	Ricordi, Milano

Peças: Ou outras de dificuldade equivalente ou superior, ao critério do professor

Compositor	Nome da obra	Editora
C. Saint-saens	Sonata op.188	Durand S. A.
A. Matz	Sonatina	Friedrich Hofmeister
H. Busser	A Portuguesa	Alphonse Leduc
C. Weber	Andante e Rondo Húngaro	Gerard Billaudot
E. Bozza	Burlesque	Alphonse Leduc

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE INSTRUMENTOS DE SOPROS E PERCUSSÃO - FAGOTE

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO
Grupo disciplinar: FAGOTE
2012/2013

Villa-Lobos	Ciranda das Sete Notas	Southern Music Company
F. Berwald	Concert Piece op.2	Musica Rara
B. Crusell	Concertino	Edition Frazer
H. Busser	Concertino	Alphonse Leduc
C. Weber	Concerto em F#m	International Music Company
J. Hummel	Concerto em F#m	International Music Company
A. Vivaldi	Concerto em Mm	G. Schirmer Inc.
W. A. Mozart	Concerto em SibM KV 191	Universal Edition
W. A. Mozart	Concerto em SibM nº2	Universal Edition
V. Bruns	Concerto nº2	Bretkopf
G. Jacob	Concerto	Stainer & Bell
P. Jeanjean	Prelude et Scherzo	Masters Music
H. Dutilleul	Sarabande et Cortège	Alphonse Leduc
J. Fasch	Sonata em D#m	Peters Editions
G. Telemann	Sonata em F#m	Edição Musica Budapest
Ch. Koechlin	Sonata op.71	Gerard Billaudot
Genzmer	Sonata	Schott London
E. Bozza	Sonatina	Alphonse Leduc
A. Tansman	Suíte	Editions Max Eichig
N. Rota	Toccata	Berben
K. Kreutzer	Variações para Fagote e Orquestra	Universal Editions
J. Kalinoda	Variações e Rondo	Accolade Musikverlag

PROVAS TRIMESTRAIS: (200 pontos) O programa de um período não pode ser repetido nos seguintes.

1º Período	2º Período	3º Período - PROVA GLOBAL/RECITAL
uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante com inversões e escala cromática com diversas articulações - 20 2 estudo entre 3 apresentados - 30 + 30 pontos 2 peças - 60 + 60 pontos	uma escala maior e relativa menor, o arpejo relativo com inversões e os arpejo de 7ª dominante com inversões e escala cromática com diversas articulações - 20 2 estudo entre 3 apresentados - 30 + 30 pontos 2 peças - 60 + 60 pontos	Três peças de carácter contrastante apresentadas pelo aluno Ítems de Avaliação Organização e preparação do recital, 15 pontos Conhecimento e domínio estilístico das obras, 85 pontos Domínio técnico do(s) instrumento(s), 85 pontos Presença e postura em palco, 15 pontos

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Os anexos áudio só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro