



*Pensar o ensino do fagote
hoje: contributo para um
catálogo de música
portuguesa*

Prova para obtenção do Estatuto de Especialista

Pedro Miguel Silva

Maio 2013

Índice

<i>Prelúdio</i>	3
I. O Currículo como principal foco da atividade docente	6
Ensino aprendizagem do fagote	6
Em Portugal	7
O currículo de ensino	15
II: Intérpretes e compositores que relação	36
<i>Um pouco de história</i>	42
<i>Em contexto português</i>	47
<i>Obras portuguesas para fagote</i>	54
III. A obra e o compositor	62
<i>Suite para fagote e piano</i> , Sérgio Azevedo	65
<i>Partita at the old style</i> , Telmo Marques	66
<i>Swing Lines</i> , Jean François Lézé	67
<i>Plural X</i> , Fernando Lapa	68
<i>Um tempo para fagote e piano</i> , Carlos Azevedo	70
<i>Metha para fagote e electrónica</i> , José Luis Ferreira	71
IV. Performance: o compositor e o intérprete	72
Interação compositor/fagotista.....	79
Análise perspectivada	82
Segundo o intérprete	82
Segundo compositor	84
<i>Finale</i>	88
Bibliografia.....	91
Entrevistas	99
Partituras	100

Prelúdio

Este estudo destina-se à obtenção do Estatuto de Especialista na Escola Superior de Música, Artes do Instituto Politécnico do Porto. Constitui objectivo principal tratar a música portuguesa para fagote, levando uma série de compositores portugueses da actualidade a escrever para o mesmo. Pretende-se, com isto, abordar as mais variadas correntes estéticas e musicais que circulam no país, assim como agilizar um catálogo editorial de repertório nacional para o instrumento.

A história do fagote remonta ao século XVI, evoluindo ao longo do percurso da história da música, ganhando notoriedade não só no que respeita à sua constituição organológica, mas também pelo papel solístico e concertístico conquistado.

O projecto que iremos apresentar, teve início em 2008 e ainda se encontra em pleno desenvolvimento, tendo a pretensão de realizar doutoramento, ainda sobre esta temática. Ao longo da actividade docente, tenho vindo assistir a uma crescente preocupação e debate nos meios educativos sobre música. O ensino artístico tem vindo a abordar diversas questões que vão desde a história e organização do ensino vocacional em Portugal à prática pedagógica e os demais currículos em vigor. Tal facto despertou em nós uma curiosidade sobre os motivos para ausência de uma escola de fagote em Portugal, bem como a evolução das políticas educativas e de aprendizagem do instrumento.

Também na qualidade de instrumentista, várias tem sido as dificuldades para aquisição/interpretação de partituras para fagote que possam colmatar a prática pedagógica, académica e performativa, em grande medida motivadas pela falta de uma estruturação curricular sólida e eficaz como iremos debater no capítulo dedicado ao currículo, ponto I do presente trabalho. Partituras para o referido instrumento são escassas e não remetem o intérprete para um repertório português devidamente documentado e que possa integrar os *currículos* nacionais, ou até mesmo o plano internacional. As condições para realização deste projecto surgiram da realização de uma dissertação de Mestrado em Interpretação Artística, e da ansiedade de ver circular um repertório nacional.

No âmbito da performance musical e enquanto profissional do instrumento, temos desenvolvido uma actividade regular, nomeadamente em música de câmara portuguesa,

que a seu tempo se veio a revelar extremamente deficitária no plano de um repertório erudito português, sem já questionarmos que programa musical vigorou ao longo de varias décadas para a disciplina do instrumento então já existentes desde 1835. No entanto, reconhecemos um amplo e notável investimento na investigação, estudos e publicações de natureza científico-artística, retirando do anonimato compositores, obras e espólios de vários autores portugueses, e a seu tempo, com a formação continua dos estudos de 2º ciclo há já uma preocupação assistida sobre o ensino da música em Portugal, tomemos como exemplo o estudo de Carlos Gomes, *Contributos para o estudo do ensino especializado em Portugal* e de Alexei Iria *O ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*, ou até mesmo o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final Revisto*, fevereiro de 2007.

Assim, recrutamos um conjunto de obras musicais, produzidas 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, lembrando desde já que encontra em processo de finalização uma obra de Alexandre Delgado, Daniel Moreira, Paulo Perfeito, Pedro Faria Gomes e Luís Tinoco. Do convite formalizado a uma vasto número de compositores, pensamos haver reunido as condições essenciais tratar este tema, dado que também os compositores se sentiram motivados pela escrita para o fagote, sabendo que o produto que daí surgisse iria ter um intérprete e uma edição musical já no mercado.

O objectivo final deste projecto será editar um disco com todas as obras reunidas, dado das já por mim interpretadas se encontram editadas e em circulação, integrando não só programas académicos, mas também concursos nacionais, cite-se: Concurso Terras de LAsalete (nível médio e superior) e Prémio Jovens Músicos, nível Superior (2012).

Os compositores por mim escolhidos, reflectem não só uma aproximação pessoal e musical, mas também uma observação de conceitos estéticos, estilísticos, técnicos e métodos utilizados pelos compositores, não dissociados claro do acto performativo. Ao enunciarmos a performance musical esta pressupõe a interpretação, um dos objectos de estudo no presente trabalho, o mesmo é dizer que actividade performativa no domínio da arte musical, implica uma personificação do intérprete.

Este trabalho pretende-se elaborar uma resenha das obras e explorar dois aspectos que parecem pertinentes neste tipo de repertório: por um lado, a relação indispensável entre o intérprete/compositor para a criação de um repertório para fagote, que como sabemos pouco o nenhum interesse tem revelado no decurso da história da música portuguesa, e por outro analisar os diferentes modos de nomenclatura musical empregues, estabelecendo pontos de conexão com a motivação, a criatividade, sem descorar o papel do público com o compositor e o acto performativo. Com a realização de um pequeno questionário, a cada um dos intervenientes, ambicionámos apurar e envolver os compositores na análise e no envolvimento directo com este projecto.

1- Qual ou qual a(s) preocupação principal que julga ter na composição para este instrumento (fagote)?

2- No seu trabalho preocupa-se em escrever para um público que se identifica com determinados padrões musicais, ou pelo contrário segue o seu, independentemente de qualquer reacção menos agradável?

3- O que considera ser uma escrita contemporânea? (Terá que ter efeitos, electrónica, instrumentações menos convencionais, ou pelo contrário, o escrever até em linguagem tonal sem qualquer destes efeitos pode ser considerado um meio deste mesmo “chavão”?)

4- Qual o seu entendimento sobre o caminho e as várias direcções da música do nosso tempo?

Pretendeu-se, com este questionário, explorar questões relacionadas com o processo de escrita para o instrumento e o conhecimento sobre as suas potencialidades, analisando seguidamente ausência de um catálogo em conformidade com os padrões musicais e o público em causa. Inserimos, ainda, uma entrevista gravada concedida por Pascal Gallois como testemunho para as peças de Luciano Berio e Pierre Boulez. Focamos ainda aspectos relacionados com a escrita contemporânea, para assim inserir, ou não, o compositor na música actual e o seu entendimento sobre o que poderá ser a música hoje, acreditando que o trabalho que vimos a desenvolver se insere em contexto académico, formativo e performativo no seio das principais escolas (Secundárias e Superiores de Música), inscrevendo neste contexto os conteúdos programáticos e organização curricular por nós elaborada e em vigor nas Escolas de Música do ensino vocacional artístico: Viana do Castelo e Vale do Ave.

I. O Currículo como principal foco da actividade docente

Ensino Aprendizagem do fagote

Baseando este capítulo na reflexão e experiência profissional de quinze anos ao serviço do ensino do fagote em Portugal, pensamos que será pertinente abordar uma das questões fundamentais na iniciação do instrumento. Que motivação, como a poderemos agilizar e ao mesmo tempo dissertar sobre o futuro dos alunos e do ensino do instrumento propriamente dito.

O ensino do fagote em Portugal, apesar de existir como disciplina no então Conservatório Real de Lisboa (Carta de Lei de 25 de Agosto de 1887) promulgada por rei D. Luiz, autorizando a reforma e regulamentação do ensino da música, não conquistou, até aos anos oitenta grande simpatia, nem formou destacados músicos, professores e/ou intérpretes do instrumento.

Em 20 de Março de 1890, o Decreto-Lei apresenta os cursos e disciplinas bem como as especialidades e duração. Apesar de contemplar a disciplina de fagote no curso geral com a duração de 5 anos e no cursos complementar com a duração de 2 anos tais premissas não apresentam numa versão definitiva para os estudos ministrados no Conservatório Real, pois em 13 de Janeiro de 1898 e 28 de Julho de 1898 assistimos a uma nova reforma do ensino “(...) facto que demonstra a importância que ensino da música representa para a sociedade lisboeta dos fins do século passado dada a necessidade que os teatros de ópera e as colectividades musicais então existentes tinham de músicos (...)”¹

Veja-se, por exemplo no início de século a reforma do ensino levada a cabo por José Vianna da Motta, Decreto de 22 de Maio de 1911 onde assistimos à divisão do curso em momentos, elementar, complementar e superior, cada um deles com a duração de dois anos. Como é observável o ensino da música em Portugal careceu de propósitos e estruturação sólida, factos que também se podem justificar pelo contexto histórico e

¹ Gomes, Carlos Aleberto Faisca, Contributos para o estudo do ensino especializado da música em Portugal” (tese de dissert.), 2000, pp. 21.

político ‘adiado’. Para Carlos Gomes (2000, p. 39) “a própria evolução da população escolar do Conservatório é significativa das alterações profundas pelas quais a sociedade portuguesa passou no período compreendido entre as duas guerras mundiais e marcadas na sociedade portuguesa, em grande parte, por um regime ditatorial” este último fomentador de um tipo de ensino e canto coral de sentido patriótico.

Como terceiro projecto de reforma do ensino da música em Portugal, verifica-se uma nova reorganização dos estudos de música sob a tutela de Ivo Cruz com duração de cerca de 33 anos (1938-71). Assim, os cursos propostos para esta nova reforma contam com um curso geral de 5 anos e um superior de 2 anos de escolaridade, complementado com obrigatoriedade outras disciplinas de anexas ao curso.

Na realidade, é por volta de 1971 que se propõe um *Projecto de Sistema Escolar* dirigido pelo Veiga Simão e que consistirá numa reforma profunda do sistema educativo português. É com Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de Outubro, que regemos e regularizamos o nosso sistema de educação onde princípios como: proporcionar o desenvolvimento ... educação artística de modo a sensibilizar para diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesse sentido; entre outros factores que prematuramente ainda não reflectem os princípios organizadores do programa curricular Expressão Musical, Dramática, Corporal, alterado em 1997 com a Lei nº 115/97 de 19 de Setembro.

Em Portugal

O ensino vocacional em Portugal pauta-se por um enquadramento histórico e curricular bastante ambíguo. Este remete-nos para o ano de 1935, Decreto-lei de 5 de maio, ano da criação de escolas do ensino artístico e do Conservatório de Música de Lisboa. Claro que, não podemos esquecer as várias transformações, operadas ao longo de vários momentos históricos, recordemos ano de 1910 (com alterações profundas no ensino e na cultura portuguesa), o ano de 1919 na reforma operada por Vianna da Motta ou até mesmo a liderada por Ivo Cruz (1938-1971).

A reforma de Vianna da Motta, como já referimos com anterioridade, foi de facto a mais inovadora e persistente com a criação de um currículo musical e cultural e estético específico que a curto prazo será substituído pelo Decreto-lei 1930, decreto este que irá prejudicar a evolução do ensino musical e artístico em Portugal, provocando um marasmo de quase cinquenta anos.

Os anos 70 dealbam com um *Projecto do Sistema Escolar* no sentido de se fomentar um consenso nacional para a reforma do ensino, sendo que o Conservatório dá início a um período de experimentação pedagógica que a seu tempo demonstrou grande instabilidade nos programas pedagógicos e curriculares. Note-se que por exemplo apesar de constar no programa do Decreto lei 1930 a disciplina de Solfejo já era ministrado com a designação de Educação Musical. Após as alterações auferidas na década de 70 vamos encontrar uma estrutura curricular próxima da que conhecemos hoje: História da Música, Composição e Acústica.

É com o Decreto-Lei 310/83 que assistimos a uma reestruturação do ensino vocacional de música. Tal premissa propõe a inserção de diferentes níveis de ensino: básico, secundário e superior com a possibilidade do regime de ensino articulado ou integrado, com a criação das Escolas Superiores de Música de Lisboa e Porto. Para Alexei Iria “a problemática vivida ao nível do ensino ministrado nas escolas do ensino especializado da música, criadas pela reconversão do Conservatória Nacional e escolas afins pelo Decreto-Lei nº 310/83, implica um repensar de estratégias através de uma análise global e sistémica das experiencias vividas nestas últimas décadas. A tutela, (...) tem nos últimos anos tentado encontrar soluções de conjunto de problemas, sendo que, no entanto, as abordagens realizadas têm sofrido constantemente de inadequações metodológicas, pelo que carecem de quaisquer efeitos práticos reais”². É o Decreto-lei N° 344/90 que vem estabelecer as Bases Gerais do Sistema Artístico, considerando a possibilidade de se organizar o ensino artístico em 4 modalidades, são elas: genérico, vocacional, modalidade especial e extra-escolar. O ensino vocacional de música em Portugal revelou sempre grandes fragilidades estruturais funcionando com grande independência do genérico. Os alunos que idealizassem uma formação pessoal ou

² Iria, 2011, p. 55.

profissionais tinham somente a oportunidade de o fazer em Escola as públicas, falamos do Conservatório (sendo que somente o de Braga e Lisboa tinham ensino integrado), escolas privadas e cooperativas, falamos de academias e escolas com supervisão pedagógica do Estado ou privadas. O facto de termos conhecimento de uma actividade educativa musical mais centrada na zona de Lisboa com muito pouca expressão no sul e interior do país vem confirmar a falta de uma política educativa assertiva e um plano estabilizador quer do corpo docente quer do ponto de vista da organização dos cursos.

O início da década de 90 fica marcado pela criação de uma rede de escolas, projecto elaborado pela Direcção Geral do Ensino Secundário e pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP, 1990).

Em suma, e segundo o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, um estudo histórico do ensino vocacional em Portugal remete-nos para o *paradigma da especificidade*, admitindo que somente na década de 70 é que o ensino foi verdadeiramente discutido assente, segundo os analistas na figura do ‘artista’ e do ‘amante da arte’ alertando o debate pedagógico para o facto de a problemática curricular assentar na construção, diriam mesmo a equipa de avaliação, uma construção arbitrária de um ensino das artes sem qualquer paralelo com o ensino genérico.

Como reitera Paul Harris (2010) a quantidade de interesse individual que o aluno deposita no instrumento e o reconhecimento por parte deste das consequências e vantagens são fundamentais para o sucesso. Na maioria das vezes verificamos que o desejo de aprender um instrumento nem sempre pode surgir associado e/ou em articulação com o porquê de o querer fazer. O autor entende, assim como nós, que a vontade ou direcção das suas motivações pode auxiliarmos no entendimento da sua vontade. Assim, aferimos que a base do conhecimento constitui o elemento capital na orientação e dinâmica do professor para a sua actuação na divulgação, auxiliando o professor na construção da sua acção pedagógica, no domínio dos temas e conteúdos programáticos a introduzir, estando incumbido de definir e delinear o grau de comprometimento enquanto pedagogo, conscientes de que o papel das escolas profissionais, com particular destaque para a Escola onde iniciei os estudos em fagote, Escola Profissional Artística do Vale do Ave, criada em 1989 pioneira na motivação desse

e de outros instrumentos, seguindo-se a Escola Profissional de Música Viana do Castelo, criada em 1992.

Com a finalidade de detectar aptidões específicas em alguma área artística, proporcionar uma formação especializada numa área vocacional e profissional, destinada maioritariamente a executantes com o objectivo de obtenção de um nível técnico artístico e cultural elevado, fomentando as práticas artísticas individuais e colectivas, a Lei de Bases do Sistema Educativo³ consagrou o direito à educação artística para todos em idade escolar, incidindo sobre a igualdade de oportunidades e contextualização de saberes, reforçando a componente do ensino artístico nas escolas especializadas, fomentando o aumento e progressão da qualidade: Educação Artística Vocacional destinada apenas aos indivíduos que revelam potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes, a qual é ministrada nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no Ensino Secundário e no Ensino Superior, em escolas especializadas públicas, particulares ou cooperativas. (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro).

Estas duas instituições, Escolas Profissionais do Vale do Ave e Viana do Castelo, materializaram toda e qualquer formação por mim adquirida, uma vez que na primeira leccionamos entre os anos de 1999-2010 e na segunda encontro-me, ainda, em funções pedagógicas desde o ano 2001.

Da primeira, Escola Profissional Artística do Vale do Ave, o seu director, Dr. José Alexandre Reis escreve: “(...) A carência de músicos profissionais há dez anos – problema ainda hoje longe de estar resolvido – levou a ARTAVE, enquadrada no projecto nacional das Escolas profissionais, a propor a formação em cordas e sopro. (...) EM termos de formação é inquestionável que a ARTAVE e outras escolas profissionais de música se colocam na vanguarda do ensino musical de nível médio, não só no nosso país, mas em termos da Europa comunitária.⁴ Da segunda, Escola Profissional de Música Viana do Castelo a direcção confirma: (...) iniciou a sua actividade em Setembro 1992. Actualmente é tutelada pela Fundação Átrio da Música, criada para esse efeito, em Novembro de 1999. (...) Integrada no ensino profissional a EPMVC é uma escola privada que goza de autonomia pedagógica administrativa e financeira. Sob a tutela do

³ http://www.oei.es/quipu/portugal/otras_modalidades.pdf, (consultado em 09/11/2012).

⁴ www.meloteca.com/escolas-profissionais-de-musica.htm (consultado em 14 de novembro 2012).

Ministério da Educação esta escola ministra o Curso Básico de Instrumento e os Cursos de Instrumentistas de Cordas e Tecla e de Instrumentistas de Sopro e Percussão (equivalentes ao 12º ano de escolaridade (...)).”⁵

Assim, é do nosso conhecimento que o ensino especializado e profissional conta com um total de 111 escolas a nível nacional, cerca 18 000 alunos. “Nos últimos anos tem havido um aumento sistemático do número de alunos e também do número de instituições do ensino particular e cooperativo. O ensino artístico da Música é actualmente disponibilizado em seis conservatórios públicos, 98 escolas do ensino particular e cooperativo e em 7 escolas profissionais. Todas estas instituições estão essencialmente localizadas na faixa litoral do país, sobretudo no centro e no norte, sendo muito reduzido o número das que se localizam no interior e no sul.”⁶

O tópico de abordagem, no presente estudo, motivação para instrumento, surge na sequência do nosso trabalho didáctico em várias academias de música que à data das minhas funções pedagógicas não detinham a disciplina de instrumento – fagote. A título de curiosidade registre-se as seguintes instituições:

- **1998**– Conservatório de Música de Águeda, leccionou a disciplina de instrumento e música de câmara.
- **1998** - Academia de Música Valentim Moreira de Sá (Guimarães), leccionou a disciplina de instrumento.
- **2001**– Centro de Cultura Musical (Caldas da Saúde), leccionou a disciplina de instrumento.
- **2002** - Academia de Música de Fornos (Santa Maria da Feira), leccionou a disciplina de instrumento.
- **2000**– Escola de Música da Póvoa de Varzim, leccionou a disciplina de instrumento e música de câmara.

Nesta sequência de ideias importa registar que o docente deve predispor-se aprender, a renovar, a inovar, conscientes de que o seu papel na escola e divulgação do

⁵ www.meloteca.com/escolas-profissionais-de-musica.htm#epmviana (consultado em 14 de novembro de 2012).

⁶ <http://www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-de-avaliacao-do-ensino-artistico.pdf>, (consultado em 09/11/2012).

instrumento é indispensável ao sucesso e à preservação da classe. Na óptica de Christoph Day “(...) os alunos precisam de professores que sejam capazes de ser eles próprios na sala de aula, que combinem o lado pessoal com o profissional, que sejam apaixonados pelo que ensinam e a quem ensinam, que tenham propósitos morais, que se comprometam a ensinar de uma forma criativa (...).” (Day, p.101)

Actualmente, a definição do conceito de professor eficaz é muito mais abrangente. O professor eficaz é aquele que é capaz de estabelecer uma relação de compromisso com os alunos facilitador do desenvolvimento pessoal. Falamos de um professor que vive a profissão, neste caso concreto do instrumento, domina superiormente um conteúdo específico deste, e consegue orientar a vontade dos alunos para a construção de um saber contextualizado. Conhecer e entender as suas motivações são o ponto fundamental do sucesso para a aprendizagem do instrumento no imediato e no desempenho de uma futura profissão. Atitude face ao aluno deve pautar-se na forma como se apresenta o novo material, aproveitando para questionar o seu gosto relativamente ao repertório e interesses. Na prática, a motivação rege-se segundo pensamos por uma atitude positiva, entusiasta e incentivadora, cientes de que aprendizagem, o gosto, o fascínio pelo instrumento deve projectar-se para lá do imediatismo.

O professor de instrumento têm de se sentir motivado, “apaixonado” pela sua profissão e para o ensino do instrumento, de modo, a cativar o interesse dos alunos na aprendizagem para que dessa forma possam desenvolver e conquistar os objectivos a longo prazo. Daí, e na qualidade de professor de fagote pensamos que um foco de motivação para aprendizagem do instrumento está na detenção de uma classe de instrumento unida, que espelha e desenvolve programas coletivos, fora da aula individual e dos trabalhos técnicos correspondentes aos diferentes graus de ensino que temos que ministrar. Este diálogo construtivo só é possível também com a transferência de responsabilidades, questionando ao longo da aprendizagem o processo dos conteúdos, o porquê das suas escolhas para que assimilação seja consciente e integrada.

No momento actual, caracterizado por grande conflitualidade, insucesso escolar, grande desmotivação tanto de docentes como de discentes, esta acção pretende ser um contributo para a inversão deste processo, através da aquisição de competências que

permitam implementar a prática musical, fortalecer a autoconfiança dos participantes na utilização de práticas de interação emocional para gerir com sucesso situações de ensino da música, fortalecendo a implementação do instrumento, quer nas escolas profissionais, quer em Conservatórios públicos, conscientes de que este trabalho é ainda embrionário, daí pensarmos que levar compositores a escrever para o fagote num contexto musical português, poderá fomentar e estimular a interpretação, fazendo história e tornando o currículo académico do ensino médio e superior mais forte e eficaz face aos objetivos traçados.

Neste sentido, temos vindo a desenvolver, há mais de dez anos, um trabalho pioneiro nesta matéria com a criação de um Curso de fagote, realizado em Loureiro com o professor Pierre Martens. Este curso apresenta-se como um encontro nacional, e serve de complementaridade à aprendizagem do instrumento, actualizando tendências, técnicas, repertório, estilos e interpretação. Este encontro de fagotistas serve de motivação aos alunos de diferentes faixas etárias de ensino (particular e público), resultando num ambiente favorável à aprendizagem e à motivação para uma carreira profissional. Há já alguns resultados visíveis destes encontros, detemos vários alunos licenciados que se encontram na carreira de docente e de músico no activo.

O ensino possui uma base científica que pode orientar a prática, contudo comporta igualmente um lado artístico e de comprometimento, pautando a sua intervenção por uma pedagogia diferenciada implicando mais tempo nas suas aprendizagens, diversificando e multiplicando a gestão destas, sabendo que o exercício da disciplina, dedicação, paciência, é essencial à aprendizagem do instrumento. Segundo Philippe Meirieu “(...)integrar as contribuições de outras correntes pedagógicas, sem negar a sua especificidade e permitir colocá-las em coerência ao sujeito, uma pedagogia de autonomia como capacidade de pilotar sozinho, progressivamente, as suas próprias aprendizagens (Meirieu, 1999, 49).

De acordo com vários investigadores, quando o aluno sente a escola como sua, neste caso concreto a classe de fagote como pertença, este acolhe no espaço físico e temporal a motivação e satisfação necessária ao desenvolvimento do seu percurso académico, reunindo os requisitos essenciais, num espaço atrativo e de fruição, propiciador de

aprendizagem musical, vivendo a escola como um lugar de formação intensiva (dado o número elevado de horas letivas) com um desempenho quase constante frente ao fagote, tomemos como exemplo: a orquestra, a aulas de naipe, de fagote, música de câmara, projetos, concertos didáticos. A motivação é pensada como um elemento crucial aos processos de aprendizagem escolar neste caso concreto à aprendizagem musical do fagote.

Como nos confirma Arends, a maturidade de um professor é construída num processo gradual e formativo, não sendo diferente do processo biográfico dos músicos e artistas talentosos, “(...) é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida, durante o qual se vai descobrindo um estilo próprio (...)” (Arends, 2008, p.28).

Adequar as práticas pedagógicas e didáticas na aprendizagem musical às especificidades dos vários níveis de ensino e do meio escolar, incluindo contextos culturais diversificados, exige ao professor diversas competências e munção de recursos pedagógicos. (Milhano, 2009). A reflexão consiste na revisão e na procura constante de novas alternativas das práticas escolares, como auxílio na aprendizagem de todos os alunos, lidando com frequência com as limitações, pressões, performance, audições públicas, concursos, como necessidade de uma abordagem especial, carecendo de uma ponderação na resolução desses problemas. Compreender a música como área de conhecimento enquanto construção de identidade histórica, social e cultural, relaciona-se muito proximamente com o domínio da cognição, no sentido de projeção e perspectivação universal, esta assume-se como forma de comunicação. A música no seu papel (re) construção do “eu” em conformidade com as experiências vividas, reflete situações, pessoas, daí podermos encarar a música como meio e/ou recurso para o desenvolvimento de hábitos, comportamento e perceções.

O currículo de ensino

O currículo académico revelou-se um importante capítulo para nós, uma vez que o programa académico era praticamente inexistente, daí a necessidade de ver criado um programa para os oito anos de formação profissional. Este programa que se segue, por nós elaborado, encontra-se em vigor nas várias escolas profissionais: Artística do Vale do Ave e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, estando também em uso nas diversas academias e Conservatórios nacionais. Assim, e como é constatável, o programa incide sobre uma série de estudos técnicos e repertório que não contempla o panorama musical português, não por motivos de dificuldade técnicas, mas antes pela ausência de um repertório que possa integrar a formação dos futuros profissionais do fagote. Esta realidade, que como já reiteramos, vem sendo sistemática ao longo do ensino do fagote em Portugal, pôde, agora, ver materializada a criação de várias peças musicais que tanto integrarão o currículo do ensino médio como superior. Observem-se as linhas orientadoras que constituíram a formação da maior parte dos alunos que prosseguiram estudos profissionais com o instrumento – fagote.

Curso Básico Instrumentista de Sopro

Objectivos Gerais:

Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. Fomentar a integração do aluno no seio da classe de fagote e da própria turma, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. Desenvolver o gosto por uma constante evolução e actualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.

Conteúdos programáticos de 7º Ano

<p>Introdução ao instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicar a montagem - constituição - manutenção e conservação - história do instrumento 	<p>Postura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posição do corpo/ instrumento - forma correcta de manusear o instrumento - posição correcta para executar sentado e de pé
<p>Respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - funcionamento básico (inspiração/expiração) - explicação do processo muscular - importância da mesma para a obtenção de melhor sonoridade 	<p>Embocadura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - noções de colocação - adaptação do aluno ao instrumento - direcção do ar - emissão do som
<p>Articulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>stacatto</i> (diferentes tipos) - <i>legatto</i> - tipos de ligaduras (expressão e prolongação) 	<p>Dedilhações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - primeiras dedilhações - adaptação correcta das mãos ao instrumento

Primeiras noções de:

- Pulsação; ritmo, dinâmica; frase musical; treino de memorização; hábitos/ métodos de estudo; organização do dossier por aluno (mapa de estudo); planificação modular (escalas/estudos/peças); História, montagem e manuseamento das palhetas.

Noções técnicas: os professores de cada classe devem utilizar métodos específicos para os diferentes itens, nomeadamente técnica de sonoridade, digital (velocidade), articulação, respiração entre outros.

<p>Lista de Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Tune a Day for Bassoon de P. Herfurth - Bassoon School 1 de L. Hara - Bassoon Studies vol.I de J. Weissenborn - Método Progressivo de A. Giampieri - Método Progressivo de E. Ozi 	<p>Lista de Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9 Peças Breves de P. M. Dubois - Adagio de A. Corelli - Collection Panorama Vol. I e II de Colectânea - Das Fagot vol.5 de W. Seltmann /G. Angerhöfer - Fantasia V de B. de Selma - Four Sketches de G. Jacob - Humoresque op.31 de R. Gliere
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Marcha das Marionetes</i> de Ch. Gounod - <i>Microjazz</i> de Ch. Norton - <i>Primeiro Livro de Solos</i> de Hilling e Bergmann - <i>Six Low Solos</i> de E. Hughes - <i>Sonatina</i> de J. Weinberger - <i>The Old Grumbler</i> de J. Fucik - <i>Virelai</i> de M. Dubois - <i>Visão Veneziana</i> de A. Brogi
--	---

Nota: Cada professor deverá apresentar um nº mínimo de 20 estudos e 4 peças por módulo/período. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificados.

Avaliação

Aulas	<p>O trabalho diário constitui o elemento essencial da avaliação do aluno, já que não é avaliado um momento, mas um trabalho contínuo e um processo de aprendizagem. São considerados como parâmetros fulcrais para a avaliação: capacidade de estudo, inteligência do estudo, capacidade musical, evolução da capacidade de análise-interpretação, assim como assimilação e aplicação das técnicas transmitidas pelo professor.</p>
Audições	<p>O aluno deve participar em todas as audições programadas com o objectivo de testar a sua capacidade de concentração, de aplicação do trabalho realizado nas aulas individuais, contacto com o público e preparação para os exames modulares. De acordo com as suas prestações, o professor deverá fazer uma reflexão e avaliação no sentido de orientar o aluno para uma melhoria progressiva a todos os níveis.</p>
Prova de Avaliação com júri	<p>O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo. Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa</p>

	realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.
--	---

Programa a apresentar no módulo 1

Escalas⁷ - maiores até duas alterações com duas oitavas;

- arpejos no estado fundamental.

Estudos - apresentar três estudos dos quais será sorteado um;

Peças - uma peça apresentada pelo aluno.

Programa a apresentar no módulo 2

Escalas⁸ – maiores e menores até duas alterações com duas oitavas

- arpejos no estado fundamental

- uma escala cromática

Estudos– apresentar três estudos dos quais será sorteado um

Peças – apresentar três peças das quais será sorteada uma

Classificação final do Módulo/período:

A classificação é da responsabilidade do professor que deverá atender:

- conteúdos realizados
- apresentação em audições
- prova de avaliação com júri

⁷ As escalas devem ser trabalhadas com diferentes tempos até ao mínimo de semínima = 60 (em colcheias).

⁸ As escalas devem ser trabalhadas com diferentes tempos, iniciar algumas articulações mais simples até ao mínimo de semínima = 72 (em colcheias).

Conteúdos programáticos de 8º Ano

OBJECTIVOS GERAIS:

Desenvolver todos os parâmetros propostos nos módulos anteriores, nomeadamente a postura, embocadura, técnica, entre outros.

Adaptar repertório no sentido da evolução da noção de rítmico, técnico, memória, expressividade e da dinâmica.

Reforçar a importância dos hábitos de estudo correctos assim como a audição de música.

Trabalhar no sentido de continuar a responsabilizar o aluno, não só ao nível do estudo e organização pessoais, mas também ao nível cívico.

Informar o aluno de algum material necessário para a montagem das palhetas e praticar o máximo possível a referida montagem. Primeiras noções de raspagem e de escolha das palhetas, bem como a sua correcta manutenção, inculcando hábitos de higiene no uso das mesmas.

Lista de Métodos:	Lista de Peças:
<ul style="list-style-type: none">- 24 Estudos Diários para Fagote de S. Kovar- Bassoon Studies vol.I de J. Weissenborn- Bassoon Studies vol.II de J. Weissenborn- Bassoon School 1 de L. Hara- Estudos Melódicos e Progressivos de A. Hawkins (compilação)- Método para Fagote de E. Krakamp- Método Progressivo de A. Giampieri- Método Progressivo de E. Ozi	<ul style="list-style-type: none">- <i>Tarantella op.20</i> de L. Milde- <i>Vortagsstucke op.9 vol.I e II</i> de J. Weissenborn<ul style="list-style-type: none">- <i>Serenade</i> de I. Foster- <i>Scherzo</i> de S. De Haan- <i>Sonatina</i> de F. Farkas- <i>Gracieux</i> de A. Duhaut- <i>6 Sonatas</i> de J. E. Galliard- <i>Aria et Ruade</i> de P. M. Dubois- <i>Sicilienne et Allegro Giocoso</i> de G. Grovlez<ul style="list-style-type: none">- <i>6 Sonatas</i> de B. Marcello- <i>Andante e Rondo op.25</i> de L. Milde<ul style="list-style-type: none">- <i>Sonata em Sim</i> de Corelli- <i>Fagote Júnior</i> de J. Damase- <i>Pequena Suite</i> de Boyle- <i>Introduction and Hornpipe</i> de F. Baines<ul style="list-style-type: none">- <i>Concerto em DóM</i> de A.Vivaldi- <i>Rusticana</i> de C. Arrieu- <i>Três Peças</i> de H. Stevens

- *Spielmusik* de S. Stolte
- *Suite op.69* de A. Longo

Nota: Cada professor deverá apresentar um n.º mínimo de 15 estudos e 4 peças por Módulo. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificados.

Avaliação

Aulas	A avaliação deve seguir a linha já traçada no ano anterior com maior grau de exigência ao nível da responsabilização e capacidade de trabalho por parte do aluno.
Audições	Os alunos devem participar em todas as audições programadas para desenvolver cada vez mais a autoconfiança, o sentido de palco, bem como, rodar o seu repertório.
Prova de Avaliação com júri	O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo. Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.

Programa a apresentar no módulo 3

Escalas⁹ - maiores e menores até três alterações

- arpejos no estado fundamental
- uma escala cromática

Estudos - apresentar três estudos dos quais será sorteado um.

⁹ As tonalidades de Dó e Si devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar algumas articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 76.

Peças – três peças apresentadas das quais será sorteada uma

Programa a apresentar no módulo 4

Escalas¹⁰ - maiores e menores até quatro alterações

- arpejos no estado fundamental
- uma escala cromática

Estudos – apresentar três estudos dos quais será sorteado um

Peças – apresentar três peças das quais será sorteada uma

Classificação final do Módulo:

A classificação é da responsabilidade do professor que deverá atender:

- conteúdos realizados
- apresentação em audições
- prova de avaliação com júri

A classificação final do módulo resulta da aplicação da seguinte fórmula:

$$\frac{2x \text{ classificação do prof.} + \text{classificação da prova de avaliação}}{3}$$

3

Conteúdos programáticos de 9º Ano

OBJECTIVOS GERAIS:

Realizar de um recital público.

Apresentar nas várias audições.

Estimular o aluno a desenvolver a sua musicalidade, bem como a iniciativa e o sentido crítico com o objectivo de se tornar cada vez mais autónomo.

Continuar do desenvolvimento das técnicas já aplicadas nos módulos anteriores.

¹⁰ As tonalidades de Dó e Si devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar algumas articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 82 (em colcheias).

Dar ênfase dos aspectos relacionados com a sonoridade, desenvolvimento do fraseado, nomeadamente a direccionalidade melódica, pontuação musical e articulação.

Escolher repertório¹¹ para recital.

Lista de Métodos:	Lista de Peças:
<ul style="list-style-type: none"> - 18 Estudos de G. B. Gambaro - 24 Estudos Diários para Fagote de S. Kovar - 48 Estudos para Fagote op.31 de F. W. Ferling - Bassoon Studies vol.II de J. Weissenborn - Estudos Melódicos e Progressivos de A. Hawkins (compilação) - Método para Fagote de E. Krakamp - Método Progressivo de A. Giampieri - Método Progressivo de E. Ozi 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 <i>Sonatas</i> de L. Mercí - 6 <i>Sonatas</i> de B. Marcello - 8 <i>pequenas</i> peças de J. Boismortier - <i>Adagio e Rondo</i> de E. Ozi - <i>Adagio</i> de L. Sphor - <i>Ballade</i> de M. Poot - <i>Capriccio op.14</i> de J. Weissenborn - <i>Cavatina</i> de G. Rossini - <i>Concertino</i> de M. Haydn - <i>Concerto DóM</i> de J. Neruda - <i>Concerto em DóM</i> de J. Fasch - <i>Concerto em FaM</i> de C. Stamitz - <i>Concerto n.º6</i> de C. Bond - <i>Duas Peças Características</i> de K. Goepfart - <i>Espiéglerie</i> de E. Bozza - <i>Oracio o Magico</i> de E. Toldra - <i>Pequena Sonata</i> de A. Reiter - <i>Primeiro Solo</i> de E. Bordeau - <i>Sonata Monotematica</i> de H. Reutter - <i>Sonata n.º 5</i> de H. Mulder - <i>Sonata Prima</i> de G. Bertoli - <i>Sonata Romântica</i> de F. Farkas - <i>Sonata</i> de A. Eccles - <i>Sonata</i> de A. Reicha - <i>Sonata</i> de J. Besozzi - <i>Suite Lirica</i> de T. Dunhill

¹¹ O repertório deverá ser diversificado (estilos e épocas), tendo em conta as características específicas de cada aluno.

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suite</i> de A. Santiago - <i>Três Canções Sem Palavras</i> de P. Bem-Haim - <i>Três Peças</i> de L. Milde
--	---

Nota: Cada professor deverá apresentar um n.º mínimo de 15 estudos e 4 peças por módulo. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificados.

Avaliação

Aulas	A avaliação deve seguir a linha já traçada nos anos anteriores com maior grau de exigência ao nível da responsabilização e capacidade de trabalho por parte do aluno.
Audições	Os alunos continuarão a sua participação em todas as audições programadas, para desenvolver cada vez mais a autoconfiança, o sentido de palco, bem como, rodar o seu repertório, tendo em vista o recital final.
Prova de Avaliação com júri	O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo. Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.

Programa a apresentar no módulo 5

Escalas¹² - maiores e menores até cinco alterações.

- arpejos no estado fundamental e inversões.
- uma escala cromática.

¹² As tonalidades de Dó e Si devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar cada escala com várias articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 92 (em colcheias).

Estudos - apresentar três estudos dos quais será sorteado um.

Peças – três peças apresentadas das quais será sorteada uma

Programa a apresentar no módulo 6

Prova de Aptidão Profissional – P. A. P.	
<u>Prova Técnica:</u>	Escalas – maiores e menores até cinco alterações; - arpejos no estado fundamental e inversões; - arpejo de 7 da dominante; - uma escala cromática . Estudos – apresentar três estudos dos quais será sorteado um; - apresentar um estudo á escolha do aluno
<u>Prova Recital:</u>	Recital com duração de 15 a 20 minutos

Classificação final do Módulo 5:

A classificação é da responsabilidade do professor que deverá atender:

- conteúdos realizados
- apresentação em audições
- prova de avaliação com júri

A classificação final do módulo resulta da aplicação da seguinte fórmula:

classificação do prof. + classificação da prova de avaliação

2

Classificação final do Módulo 6

A classificação deste módulo rege-se pelo regulamento da Prova de Aptidão Profissional.

Curso Instrumentista de Sopro

Conteúdos programáticos de 10º ano

OBJECTIVOS GERAIS:

Os objectivos desenvolvidos no curso básico de instrumentistas de sopro, deverão ser aperfeiçoados e amadurecidos do ponto de vista técnico e musical no curso de instrumentista. Ao mesmo tempo, ser um estímulo para o trabalho de pesquisa e abordagem de novos repertórios, visando o desenvolvimento intelectual. Deverão igualmente suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração

Abordar de repertórios mais exigentes do ponto de vista técnico/musical e estilístico.

Dar continuidade ao estímulo ao crescimento da autonomia bem como autoconfiança do aluno, não deixando de descorar o sentido crítico.

Desenvolver as capacidades técnicas e de afinação.

Iniciar a análise do repertório a executar.

Embocadura:	Articulação:
Solidificação dos aspectos relacionados com a mesma.	<ul style="list-style-type: none">- Abordagem aos diferentes tipos de stacatto (duplo, triplo) assim como desenvolvimento da velocidade no stacatto simples.- legato- tipos de ligaduras (expressão e prolongação)

Noções técnicas: Os professores de cada classe devem utilizar métodos específicos para os diferentes itens, nomeadamente técnica de sonoridade, articulação, respiração e digital (velocidade), entre outros.

Lista de Métodos:	Lista de Peças:
<ul style="list-style-type: none"> - 18 Estudos de G. B. Gambaro - 24 Estudos Diários para Fagote de S. Kovar - 25 Estudos Sobre Escalas e Arpejos op.24 de L. Milde - 26 Estudos Melódicos op.15 de E. Jancourt - 48 Estudos para Fagote op.31 de F. W. Ferling - Estudos e Exercícios Diários Vol. I, II,III de F. Oubradous - Estudos Melódicos de A. Orefici - Estudos Melódicos e Progressivos de A. Hawkins (compilação) - Exercícios Melódicos de O. Pannier 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 <i>Sonatas</i> de A. Vivaldi - 6 <i>Sonatas</i> de M. Correte - <i>Cinco Peças</i> de V. Bruns - <i>Concertino op.12</i> de F. David - <i>Concerto “La notte”</i> de A.Vivaldi - <i>Concerto em FaM</i> de A. Vivaldi - <i>Concerto em FâM</i> de F. Danzi - <i>Concerto em SibM</i> de J. Hertel - <i>Concerto nº1</i> de L. Milde - <i>Concerto op.49</i> de H. Eder - <i>Concerto</i> de J. Haendel - <i>Mourceau por Basson</i> de L. Cherubini - <i>Pezço per Fagotto</i> de S. Mercadante - <i>Romance</i> de E. Elgar - <i>Sonata em FâM</i> de J. Amon - <i>Sonata nº 5 em Solm</i> de F. Devienne - <i>Sonata</i> de P. Hindemith - <i>Sonatas</i> de J. Boismortier - <i>Sonatina op.57/3</i> de R. Schollum - <i>Sonatina</i> de O. Domenico - <i>Trois Croquis</i> de M. Lysight - <i>Vocalise</i> de S. Rachmaninov

Nota: Cada professor deverá apresentar um nº mínimo de 10 estudos e 4 peças por módulo. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificados.

Avaliação

<p>Aulas</p>	<p>A avaliação deve seguir a linha já traçada nos anos anteriores com maior grau de exigência ao nível da responsabilização e capacidade de trabalho por parte do aluno, bem como o seu espírito reflexivo.</p>
---------------------	---

Audições	Da sua participação nas audições programadas, será avaliado o seu amadurecimento musical e intelectual.
Prova de Avaliação com júri	O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo. Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.

Programa a apresentar no módulo 1

Escalas¹³ - todas as maiores e menores

- arpejos no estado fundamental e inversões
- arpejo de 7 dominante no estado fundamental e inversões
- uma escala cromática

Estudos - apresentar dois estudos sendo sorteado um

- um escolhido e apresentado pelo aluno

Peças¹⁴ - apresentar duas peças sendo sorteada uma

- uma apresentada pelo aluno

Programa a apresentar no módulo 2

Escalas¹⁵ - todas as maiores e menores

- arpejos no estado fundamental e inversões
- arpejo de 7 dominante no estado fundamental e inversões

¹³ Exceptuando a escala de Dó# que deverá ser executada em duas oitavas, as tonalidades de Dó e Si devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar as escalas com todas as articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 92 (em colcheias)

¹⁴ Não será considerada mais do que uma peça, diferentes andamentos da mesma obra.

¹⁵ Exceptuando a escala de Dó# que deverá ser executada em duas oitavas, as tonalidades de Dó e Si devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar as escalas com todas as articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 104 (em colcheias).

- uma escala cromática

Estudos – apresentar dois estudos sendo sorteado um

- um escolhido e apresentado pelo aluno

Peças¹⁶ – apresentar duas peças sendo sorteada uma

- uma apresentada pelo aluno

Classificação final do Módulo:

A classificação é da responsabilidade do professor que deverá atender:

- conteúdos realizados
- apresentação em audições
- prova de avaliação com júri

A classificação final do módulo resulta da aplicação da seguinte fórmula:

Classificação do prof. + classificação da prova de avaliação

2

Conteúdos Programáticos de 11º Ano

OBJECTIVOS GERAIS:

Continuação da solidificação e afirmação da maturidade técnico/ musical do aluno.

A escolha do repertório deverá ter em conta a evolução do aluno nos diferentes itens já abordados.

Neste ano o Professor deverá ter em atenção o carácter formador de músicos orquestrais da escola, devendo o Professor incentivar o estudo de trechos de orquestra nas aulas sempre que possível.

A iniciação ao contrafagote deverá ser sempre um objectivo a ter em conta, não sendo uma obrigatoriedade, o Professor deverá sempre que possível iniciar o aluno neste

¹⁶ Não será considerada mais do que uma peça, diferentes andamentos da mesma obra.

instrumento alargando os conhecimentos do mesmo e suprimindo uma provável necessidade da Orquestra Sinfónica.

Lista de Métodos:	Lista de Peças:
<ul style="list-style-type: none"> - 25 Estudos Sobre Escalas e Arpejos op.24 de L. Milde - 26 Estudos Melódicos op.15 de E. Jancourt - Estudos e Exercícios Diários Vol. I, II, III de F. Oubradous - Estudos de Concerto op.26 de L. Milde - Estudos Melódicos de A. Orefici - Estudos Orquestrais de Heintz - Estudos Progressivos de K. Pivonka - Estudos Rítmicos de K. Pivonka - Seis Caprichos de C. Jacobi - Trinta Estudos de E. Bourdeau 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concertino</i> de F. Suchanek - <i>Concerto em DóM</i> de F. Danzi - <i>Concerto em DóM</i> de J. Kozeluh - <i>Concerto em DóM</i> de J. Vanhal - <i>Concerto em FaM</i> de P. Lindpaintner - <i>Concerto em Lam</i> de A. Vivaldi - <i>Concerto em MibM</i> de J.C. Bach - <i>Concerto em Mim</i> de A. Vivaldi - <i>Concerto em SibM</i> de F. Rosetti - <i>Concerto em SibM</i> de J.C.Bach - <i>Concerto nº2</i> de L. Milde - <i>Concerto SibM</i> de J. Graun - <i>Duas Peças</i> de J. Françaix - <i>Les Delices de la Solitude</i> de M. Correte - <i>Partita BWV 1013</i> de J. S. Bach - <i>Partita</i> de G. Jacob - <i>Peça de Concurso</i> de H. Busser - <i>Rapsódia</i> de W. Osborne - <i>Scherzo em Solm</i> de O. Miroshnikov - <i>Solo de Concerto</i> de G. Pierné - <i>Sonata</i> de G. Gould - <i>Sonata em Fám</i> de W. Hurlstone - <i>Sonata em Mim</i> de G. Telemann - <i>Sonata em SibM KV 292</i> de W. A.Mozart - <i>Sonata op.3</i> de A. Liste - <i>Sonata</i> de A. Etler - <i>Sonata</i> de G. Schreck - <i>Sonata</i> de M. Glinka - <i>Sonatas</i> de J. Boismortier - <i>Suite</i> de A. Tansman

Lista de Trechos de Orquestra¹⁷:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bodas de Fígaro</i> de W. A.Mozart - <i>Sinfonia nº35</i> de W. A. Mozart - <i>O Elixir do Amor</i> de G. Donizetti - <i>Sinfonia clássica</i> de S. Prokofiev - <i>Bolero</i> de M. Ravel - <i>Sinfonia nº9</i> de L. Van Beethoven - <i>A Esposa Vendida</i> de B. Smetana - <i>Réquiem</i> de G.Verdi
--	--

Nota: cada professor deverá apresentar um nº mínimo de 10 estudos e 4 peças por módulo. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificados.

Avaliação

Aulas	A avaliação deve seguir a linha já traçada nos anos anteriores. Contudo, o grau de exigência deverá acompanhar o desenvolvimento físico e intelectual do aluno.
Audições	Nas audições programadas, será avaliada a maturidade musical, solidificação dos aspectos sonoros e de afinação, a interação com o piano, a relação com o público, bem como o seu desenvolvimento intelectual.
	O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo.

¹⁷ Estes são apenas alguns, podendo o Professor tomar a liberdade de escolher outros, tendo inclusive sempre em atenção o trabalho da Orquestra Sinfónica da nossa escola).

Prova de Avaliação com júri	Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.
------------------------------------	---

Programa a apresentar no módulo 3

Escalas¹⁸ - todas as maiores e menores;

- arpejos no estado fundamental e inversões;
- arpejo de 7 dominante no estado fundamental e inversões;
- uma escala cromática;
- escalas maiores por terceiras.

Estudos - apresentar dois estudos sendo sorteado um;

- um escolhido e apresentado pelo aluno;

Peças¹⁹ - apresentar duas peças sendo sorteada uma;

- uma apresentada.

Programa a apresentar no módulo 4

Escalas²⁰ – todas as maiores e menores

- arpejos no estado fundamental e inversões
- arpejo de 7 dominante no estado fundamental e inversões
- uma escala cromática
- escalas maiores por terceiras

Estudos – apresentar dois estudos sendo sorteado um

- um escolhido e apresentado pelo aluno

Peças²¹ – apresentar duas peças sendo sorteada uma

¹⁸ As tonalidades de Dó e Si e Ré, devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar as escalas com todas as articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 112 (em colcheias).

¹⁹ Não será considerada mais do que uma peça, diferentes andamentos da mesma obra.

²⁰ As tonalidades de Dó e Si e Ré, devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar as escalas com todas as articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 112 (em colcheias).

²¹ Não será considerada mais do que uma peça, diferentes andamentos da mesma obra.

- uma apresentada pelo aluno

Classificação final do Módulo:

A classificação é da responsabilidade do professor que deverá atender:

- conteúdos realizados
- apresentação em audições
- prova de avaliação com júri

A classificação final do módulo resulta da aplicação da seguinte fórmula:

Classificação do prof. + classificação da prova de avaliação

2

Conteúdos programáticos de 12º Ano

OBJECTIVOS GERAIS:

Preparar o aluno para:

Realizar um recital público e preparar o ensino superior.

Preparar para o contacto com o exterior através de concursos, masterclasses, recitais entre outros.

Maior autonomia e desenvolvimento das suas ideias musicais (o pleno desenvolvimento da personalidade), da formação do carácter e da cidadania, através de uma reflexão consciente sobre os valores musicais, estéticos, morais e cívicos; desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa. Reforçar os hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica.

Abordar as obras de referência do seu instrumento.

Dominar no seu conjunto a técnica e as possibilidades sonoras e expressivas do seu instrumento.

Lista de Métodos:	Lista de Peças:
<ul style="list-style-type: none"> - 12 Estudos de P. M. Dubois - 15 Estudos Diários de E. Bozza - 20 Estudos de M. Bitsch - 22 Dodecaprices de G. Lacour - 25 Estudos Sobre Escalas e Arpejos op.24 de L. Milde - Estudos de Bravura de A. Orefici - Estudos de Concerto op.26 de L. Milde - Estudos Orquestrais de Heintz - Estudos Progressivos de K. Pivonka - Estudos Rítmicos de K. Pivonka 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sonata op.168</i> de C. Saint-saens - <i>Sonatina</i> de A. Matz - <i>A Portuguesa</i> de H. Busser - <i>Andante e Rondo Húngaro</i> de C. Weber - <i>Burlesque</i> de E. Bozza - <i>Ciranda das Sete Notas</i> de Villa-Lobos - <i>Concert Piece op.2</i> de F. Berwald - <i>Concertino</i> de B. Crusell - <i>Concertino</i> de H. Busser - <i>Concertino</i> de H. Larsson - <i>Concerto em F#M</i> de C. Weber - <i>Concerto em F#M</i> de J. Hummel - <i>Concerto em Mim</i> de A. Vivaldi - <i>Concerto em SibM KV191</i> de W. A. Mozart - <i>Concerto em SibM n°2</i> de W.A. Mozart - <i>Concerto n°2</i> de V. Bruns - <i>Concerto de G. Jacob</i> - <i>Prelude et Scherzo</i> de P. Jeanjean - <i>Réflexion</i> de M. Lysight - <i>Sarabande et Cortège</i> de H. Dutilleux - <i>Sonata em D#M</i> de J. Fasch - <i>Sonata em F#m</i> de G. Telemann - <i>Sonata op.71</i> de Ch. Koechlin - <i>Sonata</i> de A. Genzmer - <i>Sonatina</i> de E. Bozza - <i>Suite</i> de A. Tansman - <i>Toccata</i> de N. Rota - <i>Variações para Fagote e Orquestra</i> de K. Kreutzer - <i>Variações e Rondo</i> de J. Kalliwoda

Lista de Trechos de Orquestra²²:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Don Quixote</i> de R. Strauss - <i>Sinfonia nº41</i> de W. A. Mozart - <i>Sinfonia nº5</i> de P. Tchaikowsky - <i>Sinfonia nº4</i> de P. Tchaikowsky - <i>Concerto Para Violino</i> de J. Brahms - <i>Concerto para Violino</i> de L. Van Beethoven - <i>Sinfonia</i> de G. Mahler - <i>Concerto Para Piano em RéM</i> de M. Ravel
--	--

Nota: Cada professor deverá apresentar um nº mínimo de 10 estudos e 4 peças por módulo. Recomenda-se o uso de estudos e peças diversificadas.

Avaliação

Aulas	A avaliação deve seguir a linha já traçada nos anos anteriores. Contudo, o grau de exigência deverá continuar a acompanhar o desenvolvimento físico e intelectual do aluno.
Audições	Nas audições programadas, dentro e fora da escola, será avaliada a maturidade musical, solidificação dos aspectos sonoros e de afinação, a interação com o piano, a relação com o público, bem como o seu desenvolvimento intelectual.
Prova de Avaliação com júri	O professor deverá fazer uma planificação para cada aluno, com o programa mínimo a cumprir em cada módulo. Deverá, igualmente, apresentar um relatório no final do módulo, até 48 horas antes da prova, com o programa realizado pelo aluno e atribuir uma classificação ao desempenho do referido aluno durante o módulo.

²² Estes são apenas alguns, podendo o Professor tomar a liberdade de escolher outros, tendo inclusive sempre em atenção o trabalho da Orquestra Sinfónica da nossa escola).

Programa a apresentar no módulo 5

Escalas²³ -todas as maiores e menores

- arpejos no estado fundamental e inversões
- arpejo de 7 dominante no estado fundamental e inversões
- uma escala cromática
- escalas maiores por terceiras

Estudos - apresentar dois estudos sendo sorteado um

- um escolhido e apresentado pelo aluno

Peças²⁴ - apresentar duas peças sendo sorteada uma

- uma apresentada

Programa a apresentar no módulo 6

Recital com a duração máxima de 40 minutos.

Classificação final do Módulo 5:	Resulta da classificação atribuída pelo júri do exame modular.
Classificação final do Módulo 6:	A classificação deste módulo rege-se pelo regulamento da Prova de Aptidão Profissional - PAP

²³ As tonalidades de Dó e Si e Ré, devem ser executadas em três oitavas e as restantes em duas. O aluno deve ter a capacidade de executar escala com todas as articulações e a uma velocidade mínima de semínima = 120 (em colcheias).

²⁴ Não será considerada mais do que uma peça, diferentes andamentos da mesma obra.

II. Intérpretes e compositores que relação

Sendo o criador o treinador de si próprio e a primeira manifestação que o define a liberdade (Marina, 1995:170), é objectivo deste capítulo realçar alguns aspectos do que se considera ser uma escrita contemporânea, bem como traçar o perfil do compositor na era moderna.

Com a finalidade de aclarar esta relação, e baseado no pressuposto deste trabalho, conduzir compositores portugueses de áreas estilísticas diversificadas a compor para fagote solo e/ou com piano, pudemos apurar que todos partilham da ideia de que a tonalidade não é uma característica da música de hoje. No entanto revelaram-se grandes admiradores da música do passado, comprovando que o contexto histórico e social, assim como outros factores esgotaram a sua época. Para os inquiridos adjectivos como “liberdade” e “honestidade” constituem palavras de ordem e caracterizam a música contemporânea. Assim, anexamos alguns depoimentos recolhidos junto dos mesmos para complementar este trabalho.

Todos confirmaram que ser-se contemporâneo é acrescentar algo de novo, imprimir uma chancela própria ao produto que se constrói, assumir-se fiel ao trabalho que pretende ver realizado, sem atender a *clichés*, libertando-se das correntes do passado.

“A música tonal que se faz hoje em dia, (...) tem de ter algum ingrediente do compositor e da época onde se encontra. (...) Concluimos que as mesmas técnicas ao longo dos tempos foram utilizadas e renovadas conforme os tempos e as épocas. Os guetos da música contemporânea são cada vez menores (...) Uma pessoa é genial quando pensa por ela própria e em toda a sua época”
[SA, pp.80-81]

“A música contemporânea é a música que se escreve hoje. (...) normal é pegar num instrumento e pô-lo a fazer aquilo que ele nunca esteve habituado a fazer (...). As pessoas começam finalmente a libertar-se das amarras as quais estão presas há já vários anos. Começaram a ter mais liberdade para fazer o que

lhes apetecia (...) a música que mais gostariam de criar e não determinados paradigmas que a composição 'obriga' (...)" [TM, p. 87]

"(...) música contemporânea tem a ver com uma concepção mais inclusiva de música, com obras que sejam menos difíceis de ouvir e compreender, fazendo uma contradição com os itens que se preconizam sobre a música do nosso tempo". [JFL, pp.93- 94]

"(...) a música de hoje pode-se dizer que tem uma abertura maior em relação ao mundo das escalas e da polarização de certo tipo de elementos que fizeram a música do passado. (...) parece-me evidente que há quem confunda música contemporânea com efeitos. Existem obras que são completos catálogos de efeitos mas que tem pouco em consideração o que o som quer dizer (...)" [FL, pp. 102-103]

"Para mim escrita contemporânea é uma escrita que só poderia ser feita hoje, não poderia ser escrita há 50 anos atrás ou 100!" [JLF, p. 121]

"Hoje em dia julgo ser a liberdade e a honestidade que caracterizam a música contemporânea". [CA, p. 114]

"O refazer permite redescobrir a obra, refazer e evoluir o processo criativo". [CA, p. 108]

Relativamente à definição de compositor, os entrevistados responderam muito em conformidade com as afirmações proferidas na resposta anterior, onde a palavra de ordem continua a ser "liberdade". Sérgio Azevedo declarou-se um compositor que vê em todas as épocas algo interessante, no entanto sem grandes fundamentalismos.

“(...)vejo-me como um compositor que escreve a música que quer, livre de dogmas e preconceitos”. [SA, p. 81]

“Eu sou escritor de música! [JFL, p. 94]

“Sou compositor e investigo de acordo com a necessidade da música que quero escrever”. [JLF, p. 120]

“Ser verdadeiro aos teus conhecimentos, ao que sentes, ao que fazes e não a uma escola (...) a novidade é poder usar muitas outras coisas sem restrições (...). O efeito terá de ser sempre uma necessidade do que queremos dizer...”
[CA, p. 113]

Fernando Lapa afirma-se, acima de tudo, como um compositor português e eclético, apontando o espaço vivencial como algo fundamental para a sua definição. Telmo Marques e Carlos Azevedo assumem-se multifacetados, já José Luís Ferreira acredita que o futuro reside na multiplicidade.

“Não sou uma pessoa que se esgota na música, sou também um consumidor assíduo de outras artes”. [FL, p.104]

“(...) ele [Alfred Schnittke] considerava-se um poliestilista, eu penso que sou também...”. [TM, p. 87]

“Eu sou fruto de uma pessoa que teve sorte ou azar, depende do ponto de vista, de praticar vários tipos de música”. [CA, p. 113]

“Não sei definir-me como compositor, o que posso fazer é arranjar algumas características para a minha música (...). [JLF, p. 122]

Aproveitamos o presente trabalho para introduzir dados fundamentais fornecidos pelo ilustre fagotista Pascal Gallois. Esta entrevista foi-nos concedida em 19 de Novembro de 2005, a propósito das peças escritas por Luciano Berio e Pierre Boulez e que teremos oportunidade de tratar no capítulo dedicado à análise do repertório mais significativo para o instrumento. Sobre a concepção das obras Pascal Gallois confirma que se sentiu afortunado pela oportunidade ter conhecido Messiaen, Carter, Stockhausen, Ligeti, Xenakis. Uma peça de fagote solo reflete, segundo o fagotista um encontro entre o compositor e o intérprete, reconhecendo rapidamente que a pouca adesão ao instrumento para a arte de criar espelha a ausência de conhecimento das suas potencialidades. Um dos factores fundamentais apontados na entrevista foi a contextualização que deve existir face ao compositor, dominando a sua biografia, compreender a motivação criativa, a sua posição em relação à História da Música, caso contrário pode converter-se em risco ofensivo. O domínio da técnica não pode converter-se num fim em si mesmo, deve rodear-se de uma forte componente intelectual, confirmando:

Eu acho que se nós analisarmos o nosso directório do passado, é sempre um fagotista que é a fonte de nossas peças principais: o Barão von Dürnitz para o concerto de Mozart, Leon Letellier para Saint-Saëns Sonata, fagotista para que Vivaldi escreveu concertos... Violoncelo por exemplo, sabemos que Bach estava muito perto de um violoncelista a escrever suas seis Suites, e eu acho que se ele tinha um amigo fagotista para mostrar-lhe as possibilidades de o fagote, poderíamos ter peças solo Bach²⁵.

Não reconhecemos nada de novo quando consideramos que a música é uma combinação de elementos subjectivos e objectivos. Tal como já referimos, as vidas dos compositores confirmam a verdade fundamental destes dois aspectos, quando estes preparam a sua própria expressão através de um estudo intensivo das práticas e as regras

²⁵ Entrevista realizada em 19 de Novembro 2005, 15 horas, Hotel Palace no Porto.

objectivas oriundas de compositores do passado, objecto analisado e comentado no presente estudo.

No entanto, e segundo palavras de Jean LaRue “a fluidez da música deve entender-se sempre como corrente com vários afluentes de muitos tamanhos e dimensões provenientes de várias direcções, e nunca como uma dispersão estanque, dividida em compartimentos em cujo interior do compositor derrama as ideias” (LaRue, 1992:88).

Tal como afirma Sternberg & Lubart, (1991) o processo criativo engloba todo o percurso de aprendizagem numa perspectiva inovadora. No caso concreto em estudo, os entrevistados manifestaram simpatia e apreço pelos compositores, assumindo uma ruptura com o passado, confirmando que a tonalidade não é um elemento da música de hoje. Implicando a actividade da criação musical, uma base de estudo assente no estudo de compositores do passado, bem como determinadas regras de composição que adquirem variados contornos ao longo da evolução histórica, os entrevistados acompanham a perspectiva de Maslow (1970) quando se apoiam na liberdade, aceitação de si próprio e daquilo que pretendem construir como factores determinantes para a sua definição.

“Do ponto de vista da escrita penso que a minha tem a ver com algumas características modais. Gosto de trabalhar com várias coisas ao mesmo tempo, sou algo contrapontista se me permite o termo (...) gosto de tirar partido da interacção entre vários elementos”. [FL, p. 104]

“Anda toda a gente a experimentar de tudo, algumas [coisas] são fraudulentas (...) quando o fazemos não se pode notar que o é, se for bem feito cria uma música com personalidade própria (...)” [CA, p. 114]

“(...) mas a música que me toca, que me dá muito prazer de escrever e ouvir situa-se muito mais em compositores que recuperando uma linha do passado encontram uma nova linguagem (...)”. [SA, p. 73]

“Sou bastante generoso com a música e por isso gosto de quase todos os estilos de escrita” [SA, p. 74]

É unânime entre os compositores que as potencialidades do fagote constituem um campo a descobrir, concordando, por isso, que é um desafio escrever para o referido instrumento. Os compositores apontaram a sua versatilidade, potencialidade, expressividade e agilidade como pontos fortes, no entanto admitem que a história não tem sido muito generosa não só ao nível do repertório, como também a nível do papel que este tem vindo a desempenhar. Como preocupação principal na concepção da obra todos apontaram a exequibilidade e o intérprete como peças fundamentais de realização pessoal.

“(...) conhecer o instrumento e as suas diversas potencialidades, será sempre a principal premissa (...)” [JLF, p. 118]

“(...) entrar ao máximo no som do instrumento, no timbre, naquilo que julgo ser as características fundamentais do instrumento (...)” [CA, p. 109]

“(...) escrever para que o instrumento possa soar bem, para que o instrumentista se sinta confortável (...)” [JFL, p. 91]

“Penso que o compositor deve deixar a obra em aberto para o intérprete (...)” [JFL, p. 91]

“Quando escrevi para fagote tentei escrever de uma forma poderosa, com diversos timbres e registos sem exagerar no campo agudo que sei ser complicado”. [FL, p. 98]

“Acho que terá de haver um equilíbrio entre aquilo que soa e o esforço que é necessário para o realizar. A dificuldade tem de estar ao serviço da qualidade musical” [SA, p. 76]

“Tenho uma ideia muito construtiva, quanto a todos os processos de composição adaptados ao instrumento e à funcionalidade do mesmo.” [TM, p. 85]

Um pouco de história

Uma boa parte das obras que existem para o fagote resultam de uma história no seio do período Barroco, funcionando o instrumento como suporte à voz humana. Uma boa parte do repertório existente, quer para orquestra ou música de câmara, atestam que o instrumento nem sempre usufruiu do mesmo papel e adquiriu a importância que tem hoje, sendo que este muitas das vezes foi escrito e direccionado a um instrumentista.

De carácter praticamente obrigatório no contexto de formação académica e currículo, como já tivemos oportunidade de dissertar com anterioridade, estas obras constituem um catálogo imprescindível em programas de concerto, recitais, gravações. Confinado ao papel de baixo continuo, este instrumento foi usado na maioria das vezes como suporte harmónico, ganhando progressivamente versatilidade e o lugar que hoje tem no panorama musical internacional.

O ecletismo e a sua versatilidade são as principais características para a nova definição sonora do instrumento, daí Pascal Gallois o apelidar de um Camaleão. Com um repertório muito parco, embora possamos atestar a sua existência documental em vários períodos da História da Música, é no seio da música Barroca que este instrumento ganha nova dinâmica, tome-se com exemplo os destacados Concertos de Vivaldi, com especial atenção para o *Concerto em mi menor RV 483* (1740). Antonio Vivaldi escreveu um elevado número de concertos incluindo 39 para fagote. Estes concertos caracterizam-se por uma

agilidade e habilidade técnica para o fagote. No que respeita ao andamento *Larghetto* em modo menor, este comunica um estado de espírito, a melancolia levemente introspectivo que contrasta bem com os dois movimentos exteriores de ar efervescente.

Também a *Sonata em fá menor* de J. Ph. Von Telemann gozou de grande popularidade surgindo pela primeira vez numa edição de 1728 *Der Getreue Music Meister* seguem o padrão de entendimento sobre o conceito de sonata dando lugar à exploração dos recursos do instrumento, por exemplo um andamento lento melodicamente ornamentado com ausência de virtuosismo.

Wolfgang Amadeus Mozart, no período Clássico dedicou a este instrumento quatro concertos, três desaparecidos até à data. Ainda no período Clássico, o instrumento, devido às suas dificuldades técnicas aparentava um som agressivo, pouco sensível, provocando junto do compositor algum repúdio em escrever obras solistas. Destaque para o *Concerto em Sib Maior*. Mozart revitalizou o instrumento, colocando a descoberto a sua sonoridade, muitas vezes tida como “abafada”, convertendo-o numa sonoridade graciosa e leve. O primeiro andamento mostra um lirismo efervescente das potencialidades do fagote, sobressaindo alguns sons mais suaves de registo inferior do instrumento. No segundo andamento com um andamento pouco comum propõe um diálogo aberto entre o solista e os instrumentos de sopro sobre uma sonoridade de cordas bastante suave e doce (introduzido na ópera Bodas de Fígaro na área “Porgi Amor”). O final *Rondo Menuetto*, o compositor exhibe uma divisão em três que permite ao fagote flutuar em textura com a orquestra. Dotado de várias habilidades técnicas, ouvimos ao longo deste concerto várias passagens de *staccato*, linhas hábeis e de grande agilidade, assim como alterações rápidas de tonalidade. Serve o presente para integrar várias provas públicas para as orquestras mundiais pelo seu caráter técnico e melódico.

Numa fase de transição podemos apontar o *Grand Concerto em fáM* de J. N. Hummel, dominado por sequências virtuosísticas, alternadas com melodias de canto. O primeiro andamento é uma demonstração de técnica, saltos rápidos de oitava e melodias que flutuam no registo de tenor, já o segundo andamento podemos verificar secções de pergunta-resposta entre o acompanhamento e o solista. O último andamento é alegre e dançante com variações intercaladas entre o tema principal.

Com um contexto menos positivo, podemos confirmar o período Romântico, período dominado pelo virtuosismo e, coincidentemente, com um momento em que o fagote iniciava uma nova etapa para o seu desenvolvimento organológico frente às inovações introduzidas por Adolph Sax.

Carl Maria Von Weber e o *Concerto em fáM para fagote e orquestra* constituem uma obra de referência no repertório para fagote. O primeiro andamento tem dois temas principais, o primeiro em um estilo marcial e o segundo, mais lírico. Ambos os temas são apresentados e desenvolvidos sob a forma *sonata-allegro* tradicional. O andamento lento, o segundo, é muito parecido com árias de ópera do período, com uma melodia de bel canto e ornamentação florida pelo solista. A seção de desenvolvimento é particularmente interessante, num diálogo construtivo com o fagote a solo. O *Rondó* evoca um sentimento alegre, apesar de sua expressão de humor, com uma grande seriedade que desmistifica a sonoridade cômica muitas vezes atribuída ao instrumento. Num período mais tardio do romantismo Camille Saint-Saëns escreve a *Sonata para fagote e piano*, também esta obra surge como uma produção que antecede a sua morte. O fagote surge em linhas melódicas claras com um acompanhamento instrumental muito simplificado e que oferece apoio harmônico e textual ao instrumentista.

Já no século XX o instrumento adquiriu um importante papel no seio da música solista, aumentando significativamente o repertório para o instrumento. As técnicas foram ultrapassadas, o instrumento ganhou certa fama e credibilidade, revelando-se um instrumento por descobrir em termos de potencialidade. Destaque para o instrumentista Pascal Gallois e as peças dos compositores: Luciano Berio, *Sequenza XII for solo Bassoon* (20'), Pierre Boulez, *Dialogue de l'ombre double* (20') *with electronic*, bem como *Domanines* (15') e György Kurtag, *Pilinsky Janos : Gérard de Nerval* (3') e *in memoriam György Kuro* (5').

Tome-se como referência o *Concerto para fagote cordas e piano* A. Jolivet. Numa atmosfera experimentalista, este concerto marca um período de modernidade dominado por um sentimento de um “passado” presente com momentos contrastantes (lentos e vigorosos) com caráter dramático. Este concerto reflete um entendimento impressionista na linha de Debussy (veja-se recitativo inicial), conjugado com um lirismo no *Largo Cantabile* com o retorno a uma *Fugato final* de teor

contrapontístico. Tais contornos confirmam um espírito de música dramática assente nas edificações da tradição ao estilo francês.

A *Sequenza XII* de Luciano Berio é uma obra que expressa a “personalidade” contrastante do fagote, através das diferentes morfologias, potencialidades de articulação, timbre, dinâmicas. Com uma estrutura circular, dominadas pelos registos extremos do instrumento sempre com intervalos de tempo diferentes, esta peça detêm-se fortemente na imagem idiomática do instrumento que é obtida pelo número limitado de procedimentos de articulação e que funcionam como parte orgânica do processo musical. Escrita para Pascal Gallois em 1995 a *Sequenza* de Berio desenvolveu-se num processo construtivo entre compositor e intérprete que passamos a descrever nas palavras de Gallois.

J'ai compris que le basson n'avait pas eu le répertoire qu'il méritait essentiellement par l'absence de bassoniste pour avoir une véritable collaboration avec les compositeurs. Ligeti me l'avait également dit et m'avait de l'importance de Stravinsky pour notre instrument qui avait des portes par lesquelles nos prédécesseurs auraient dû passer. Nos collègues clarinettes par exemple l'ont fait avec réussite. Je pense que si on analyse notre répertoire du passé, c'est toujours un bassoniste qui est à l'origine de nos grandes pièces : le Baron von Dürnitz pour le concerto de Mozart, Léon Letellier pour la Sonate de Saint-Saëns, la bassoniste pour laquelle Vivaldi a écrit ses concertos... Pour le Violoncelle par exemple, on sait que Bach était très proche d'un violoncelliste pour écrire ses 6 Suites, et je pense que s'il avait eu un ami bassoniste pour lui montrer les possibilités du basson, nous aurions pu avoir des pièces solistes de Bach. [PG, 2005]

Para Luciano Berio, a ausência de uma *Sequenza* para fagote devia-se ao facto de não existir um conhecimento profundo das potencialidades do instrumento (apesar do compositor dominar a física dos instrumentos de sopro), bem como à falta de um método, confirmando a existência de cinco versões antes da definitiva.

Par exemple, Berio parlait beaucoup des particularités de chaque registre de l'instrument et des sonorités caractéristiques. Il a voulu que je recherche les possibilités de tremolos entre le registre fondamental et les autres registres de manière à entendre le spectre de la note fondamentale dialoguer avec les registres supérieurs. En effet quand on fait une liaison rapide de l'aigu au grave sur un instrument à vent, l'harmonique fondamentale s'établit difficilement et on perçoit très bien l'ensemble du spectre sonore. Si on combine ce tremolo avec un flatterzungen, nous aurons une perturbation supplémentaire et on perçoit encore mieux la profondeur acoustique du basson. [PG, 2005]

Das técnicas utilizadas, assim como o efeito sonoro pretendido, Pascal Galllois detêm-se na afirmação de um diálogo construtivo aberto e contemplativo da cultura japonesa, desenvolvido num trabalho minucioso e sentimental.

Avec Berio nous avons parlé du sentiment que nous éprouvions en écoutant cette musique traditionnelle et surtout du sentiment de perte de notion du temps qui provient du souffle continu du Shô, car les respirations sont une sorte de marque du temps qui se déroule, et du Shakuhachi avec ses petits glissandos qui font perdre la notion des hauteurs de sons. Le Tremolos que Berio à insérer consiste à donner une violence dans la profondeur sonore du basson, un peu à l'image de la Sequenza pour alto, cette violence qu'on perçoit aussi derrière le calme apparent de la musique traditionnelle japonaise. Il me faut dire que Berio me rappelait toujours à chaque interprétation de penser à la musique japonaise.

Mais la dimension de cette Sequenza dépasse la simple question technique: elle est basée sur 3 nouvelles techniques pour le basson: la respiration circulaire, le glissando, et les tremolo de grand ambitus qui ont pour but de faire disparaître la notion du temps. Je me souviens à Lubeck

après un concert où je venais de jouer sa Sequenza, Berio m'a dit: "c'est incroyable j'ai regardé ma montre la pièce a duré près de 25 minutes, la durée du Symphonie de Haydn, et on a l'impression d'avoir passé seulement 5 minutes. On a découvert quelque chose de nouveau Pascal!" [PG, 2005]

No contexto actual, a relação entre os intérpretes e compositores provocou uma nova era no repertório para o instrumento, apesar de verificarmos que continua a coexistir obras dedicadas a determinado interpretes, inspiradas na sonoridade, virtuosismo e técnica. Assistimos à proliferação do repertório, sem indicação e condicionamento de quantidade e qualidade de quem interpreta, continuando a verificar-se uma proximidade de quem interpreta com o papel do compositor. O instrumentista, neste caso concreto o fagotista passou a interagir funcionando como objecto da técnica e do potencial do instrumento para as solicitações do compositor.

Em contexto português

É bastante complexo tratar o desenvolvimento do fagote em Portugal devido à ausência de fontes e à inexistência de bibliografia que possa atestar a forma como este instrumento se incrementou no seio da cultura artística portuguesa. Segundo palavras 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 concepções estéticas de processos técnicos através das fronteiras nacionais”, apesar da música portuguesa actual já poder contar com um número significativo de estudos no domínio da produção e estética musical nas áreas mais diversas (Branco, 1995:315).

O absolutismo chegou a Portugal, tal como acontecera noutros países europeus, no final da primeira metade do século XVIII, em pleno reinado de D. João V, culminando no período áureo da cultura portuguesa, em grande medida proporcionado pela exploração do ouro no Brasil. No entanto, tais directrizes culturais, que afastavam os

poderes reais do aparelho eclesiástico, tiveram repercussões bem distintas daquelas que marcaram o absolutismo europeu, falamos por exemplo do culto operático.

É com a subida ao trono de D. José I que Portugal receberá um novo impulso na vida artística, por sinal de carácter civilizacionista, assistindo-se a uma contratação de músicos, cantores e coreógrafos italianos, observem-se os relatos da estreia da ópera *Alessandro nell'Indie* de David Perez, em 1755, para inauguração do novo teatro Opera do Tejo, descritos por Rui Vieira Nery em *Sínteses da Cultura portuguesa* (Nery, 1991: 100).

Ainda neste mesmo ano, e apesar da devastação do terramoto, o desânimo não avassalou D. José I, nem a sua sucessora D. Maria II, continuando a verificar-se novas contratações operáticas, encomendas de obras e partituras aos mais distintos músicos da senda internacional, embora com algumas restrições financeiras. Segundo Luísa Cymbron, “até ao terramoto o repertório dos teatros de corte foi essencialmente constituído por óperas sérias de David Perez, mas quando o espectáculo foi retomado a partir de 1763 a ópera cómica ou *buffa* tornou-se muito mais popular de acordo com a tendência que se generalizara entretanto em toda a Europa” permitindo uma reabertura gradual dos teatros públicos até então encerrados (Cymbron, 1992:113)

Relativamente à produção instrumental do século XVIII pode dizer-se que esta esteve quase sempre associada à vida musical e cultural da aristocracia e à alta burguesia, momento de viragem na história da música portuguesa, pois esta havia sido dominada, em períodos anteriores, por um tipo de repertório religioso e instrumental puramente dedicado ao serviço eclesiástico, “a música para orquestra ou para conjuntos de câmara parece ter tido um papel reduzidíssimo no conjunto da nossa produção e actividade musicais.” (Brito, 1989: 167).

Sobre a vida musical portuguesa, Manuel Carlos de Brito (1989) regista em *Estudos da Historia da Música em Portugal* um manancial de informação inédita, relacionada com a compra, aquisição e reparação de instrumentos musicais da segunda metade do século XVIII, informação esta extraída do Arquivo da Casa Real, Arquivo Histórico do Ministério das Finanças, pertencente à Real Câmara e/ou a membros da família Real. Uma das razões prováveis da quase total ausência de música para conjuntos instrumentais deste período reside no facto de esta música se manter em mãos dos próprios

instrumentistas. Os concertos da época detinham um carácter muito informal, participando neles os donos da casa e seus convidados, assim como participações de profissionais em salões e jardins, acompanhando bufetes, ceias e bailes, onde rara é a indicação dos efectivos musicais ou do repertório executado.

Apesar de registarmos instrumentistas ao serviço da orquestra Real Câmara e embaixadas, é na linha de tradição dos instrumentos de corda dedilhada e de tecla que recebemos as mais eminentes informações, associada a uma prolífera e brilhante actividade na área da construção de instrumentos. Fundada em 1764, esta orquestra gozou de reconhecimento internacional ao longo de todo o século, a maioria dos músicos eram italianos, espanhóis e de origem germânica, contando com a colaboração de dois fagotistas de nacionalidade espanhola: Nicolao Heredia e Joze Francisco Sabater.

Na Corte de Portugal, uma das mais prósperas da Europa do século XVIII, a orquestra de Câmara do Rei não podia deixar de ser um conjunto cuja qualidade se encontrava à altura de todas as outras riquezas. Esta orquestra foi a primeira de Corte europeia, não apenas pela sua importância numérica e a sua composição ideal, mas também pela qualidade excepcional dos seus executantes. Os instrumentistas da Real Câmara eram os músicos mais hábeis e mais completos que podiam encontrar-se na época (Sherpereel, 1985).

Da actividade musical nacional, Ernesto Vieira oferece no *Diccionario Biographico de Músicos portugueses* uma importante cronologia da laboração organológica desenvolvida em Portugal. É neste contexto que Frederico Haupt, nascido em Berlim por volta de 1720, e chegado à capital pouco antes do terramoto, entra em Portugal com carta de privilégio concedida pelo D. João V, como incentivo a estrangeiros para residirem em território nacional com intuito de criarem indústria e o desenvolvimento da arte. Tratava-se de um especialista em construção de instrumentos musicais, madeira, marfim, entre eles: flautas, oboés fagotes e clarinetes. Tais construções seguiam e apresentavam uma configuração organológica próxima da escola alemã, arte que permaneceu na família durante décadas e que auspiciava a introdução de uma verdadeira escola nacional de instrumentos de vento, assim designados na altura.

Também Manuel António da Silva se destacou no comércio de instrumentos musicais, estabelecendo-se em Lisboa em 1807. Tal como a família Haupt, os instrumentos eram construídos com ébano português oriundo de Moçambique. Nas primeiras exposições industriais que se realizaram em Portugal, por volta de 1822, Manuel António da Silva aparece celebrizado pela notável sonoridade e construção imprimida nos vários instrumentos, muito procurado no plano internacional.

A título de curiosidade, Ernesto Vieira dá a conhecer a tabela de preços dos instrumentos praticada por António Silva, onde um fagote de quinze chaves, em 1844, poderia custar 72.000 reis (Vieira, 1900: 320). Retomando a linha de pensamento, o problema sobre a quase inexistência de repertório instrumental existente nos arquivos portugueses prende-se com o facto de a música se ter conservado nas mãos dos próprios instrumentistas (Cymbron, 1992: 118), daí que as poucas referências de que dispomos, nomeadamente, sobre instrumentistas de fagote deste período nos remetam para um acervo documental escasso, vago e pouco consistente.

Da actividade criativa, ao longo do século XVIII, para o fagote nada se conhece, somente algumas informações sobre a presença de intérpretes estrangeiros ao serviço da corte portuguesa já durante o reinado de D. Maria II. Como nos confirma Freitas Branco “se a evolução da ópera foi vivida na sociedade portuguesa ao estilo italiano de forma expectante pena foi que a mesma tendência não reflectisse a produção instrumental austro-alemã” (Branco, 1995:210).

Deste período somente está documentada a presença de João Baptista Weltin (1798 – 1824). Originário da Alemanha, este músico chegou a Portugal para tocar fagote na orquestra do Teatro da Rua dos Condes e na Real Câmara em 1791. Fundador de um armazém de músicas e de instrumentos, sabe-se que executou no Teatro da Rua dos Condes um concerto em seu benefício, interpretando diferentes tocatas para fagote, oboé e flauta. Da sua actividade concertista, podemos observar a sua colaboração em concertos públicos entre 1766-1800, no Teatro da Rua dos Condes e S. Carlos (Brito, 1989:185-ss).

Outros concertos ter-se-ão realizado neste período, dos quais hoje não é possível reunir documentação precisa. No entanto é possível confirmar que Portugal nos finais do século XVIII, não se encontrava, como muitas vezes se tem pensado e defendido,

completamente alheia da tradição dos concertos públicos e da prática da música instrumental alemã.

Durante o século XIX a actividade musical continuou a ser dominada pela ópera nacional, remetendo a música instrumental, assim como os compositores nacionais para meros servidores do género em voga. Sobre a prática musical amadora e profissional temos conhecimento que esta se realizava em casas de amadores, comerciantes, alemães, ingleses, suecos e portugueses. A música instrumental deste período ficaria dominada pela figura de João Domingos Bomtempo e a sua tentativa infrutífera de introduzir uma linguagem instrumental de foro germânico e até mesmo francesa. Também as associações de concertos, assim como o ensino da música e a fundação do Conservatório, são reveladores de um sistema pouco sólido que satisfizesse as necessidades dos músicos portugueses levando-os, na maioria das vezes, a procurar no estrangeiro um complemento da sua formação. O único estabelecimento de ensino destinado à formação de profissionais, nas primeiras décadas do século XIX, era o Seminário Patriarcal instituição que continuava a conservar a função para a qual tinha sido criada, a de formar músicos para o serviço litúrgico.

De registar, que no início do século várias foram as iniciativas de reestruturação das instituições musicais da cidade de Lisboa, relembramos a irmandade Santa Cecília que inspirou Academia Melpomenense, em grande medida graças à influência da Real Câmara e da Capela Real, em defesa dos interesses dos músicos profissionais, funcionando como sociedade de concertos e desenvolvendo um notável papel, a partir de 1861 e sob a égide de D. Fernando.

A cidade do Porto não ficou alheia ao desenvolvimento musical, que em 1852 e por iniciativa de Francisco Eduardo Costa funda a sociedade Filarmónica, assim como a Academia de Música do Porto. A par do S. Carlos é no Teatro S. João do Porto, patrocinado pelo Estado que vemos materializado o culto e o gosto musical burguês dominado pelo *bel canto* italiano.

Ainda no que respeita à actividade musical dos anos setenta, são as temporadas musicais da Fundação Calouste Gulbenkian a grande impulsora no acolhimento de

músicos e compositores estrangeiros e portugueses mediante a organização da *Jornadas de Música Antiga* em 1980 e os *Encontros de Música Contemporânea*.

Retomando as linhas de pensamento, as tentativas de reformulação do Conservatório Nacional, a primeira pelas mãos de Vianna da Motta em 1919, e a segunda por iniciativa de Ivo Cruz, em 1938, revelaram-se morosas e pouco eficazes para a mudança que urgia. É neste contexto de vazio que observamos uma ausência de uma escola de fagote, tanto no campo da interpretação como da composição. Uma série de fatores viriam a contribuir para a música instrumental e moderna, com forte divulgação no estrangeiro:

- a) a fundação, no início da década de 70, e a formação de alguns agrupamentos de música contemporânea tornaram-se fundamentais na promoção e divulgação da obra dos compositores portugueses. Entre estes grupos destacam-se:

- a.1) o *Grupo de Música Contemporânea de Lisboa*²⁶ e o *Grupo Música Nova*²⁷, ambos dirigidos por dois compositores, Jorge Peixinho (1940-1995) e Cândido Lima (n.1939), respectivamente.

- b) a partir de 1978, o compositor Álvaro Salazar (n.1938) fundou a *Oficina Musical*, criado com o objetivo de divulgar da música do séc. XX.

- c) Recentemente, duas formações se encontram no contexto português: o *Remix Ensemble* e a *OrchestrUtopica*. Fundados em 2000 e 2001, estes dois projectos foram criados a partir de vontades completamente distintas, embora com o objectivo comum de divulgar a música contemporânea; o primeiro surgiu integrado nas comemorações Porto 2001 – Capital Europeia a Cultura, projeto da Casa da Música; o segundo *OrchestrUtopica* dirigido pelo maestro Cesário Costa, centra a sua atividade na divulgação e programação de obras de compositores portugueses.

A registar:

²⁶ Fundado em 1970, a sua actividade inicia-se nesse mesmo ano com concertos e outras actividades.

²⁷ O Grupo Música Nova, fundado 1970-72, contou com as contribuições de: Cândido Lima, entre outros. Somente em 1976 podemos assistir à sua estreia em concerto.

- 1) *Encontros de Música Contemporânea da Gulbenkian*, em 1976,
- 2) *Semanas da Música Contemporânea*, organizadas pela RDP;
- 3) *O Festival Música Viva*, que existe desde 1992.

Os ciclos de música contemporânea permitiram aos compositores uma melhor percepção das potencialidades instrumentais que vinham sendo desenvolvidas por compositores de outros países, atualizando o contexto musical português e permitindo u intercambio não só musical como performativo. Apesar de Portugal denotar algum atraso na receção de novas sonoridades e apresentar um conjunto de formações e iniciativas bastante limitado, a música contemporânea foi profundamente afetada. Falamos de um acesso generalizado a um tipo de informação mais completo e não, como até então assistíamos a um número restrito de eleitos que tiveram oportunidade de contactar e estudar no estrangeiro, na maior parte das vezes a suas expensas.

Como nos confirma o músico e professor Hugues Kesteman, em 1989 o ensino do fagote em Portugal estava muito atrasado em relação à Europa, as duas únicas instituições a operar no terreno eram o Conservatório Nacional e a Escola Superior de Música de Lisboa, lideradas pelo professor Arlindo Santos. A formação estava centrada apenas numa metodologia e escola de fagote, os Conservatórios distritais não tinham a classe do instrumento no activo. Um outro aspecto curioso prendia-se com a ausência da implementação do instrumento em bandas civis e a pouca participação existente era de foro autodidacta e em contexto militar²⁸, facto constante ao longo deste capítulo.

No que respeita à divulgação do fagote é graças à ação de Hugues Kesteman em 1989 que este instrumento ganha uma nova dinâmica em território nacional, em grande medida pelo papel de divulgador e didático que Kesteman imprimiu nas mais variadas escolas do norte de Portugal. A divulgação do instrumento, assim como abertura de algumas classes em Conservatórios públicos deve-se à figura incontornável de Hugues Kesteman que em 1989 veio a integrar os quadros de músico na orquestra Régie Sinfonia.

²⁸ Entrevista realizada em 19 de Novembro de 2005, pelas dezanove horas e trinta minutos, na ESMAE por Patrícia Costa. Prova de Aptidão Profissional de Fagote, Escola Profissional de Música Viana do Castelo, ano lectivo 2005-2006.

Hugues Kestaman estudou no Conservatório Real de Música de Bruxelas (Bélgica), onde obteve o Primeiro Premio de fagote, música de câmara, formação musical e certificado de Aptidão do Estado no ensino da Música. Prosseguiu estudos com o mestre Albert Hennige na Alemanha e música antiga com o oboísta Paul Dombrecht no Lemmens Institut de Leuven. Laureado da fundação Yehudi Menuhin foi fagote, contrafagote na Orquestra de Liège, solista e chefe de naipe na Orquestra da Rádio e Televisão Belga, Orquestra Filarmónica de Flandres e na Régie Sinfonia do Porto. Actuou por toda a Europa, E.U.A., Brasil, Peru, Índia e Macau, com "La Grande Ecurie et la Chambre du Roy, Concerto Köln, Les Musiciens du Louvre, Ensemble Rumein (com Sabine Meyer), Concerto Budapest e Quinteto Artziz", com os pianistas António Rosado e Pedro Burmester entre outros. Participou em várias Gravações de CDs com Octophoros, Wiener Akademie, Segreis de Lisboa e Arte Real Ensemble. Como Professor criou cinco cursos de fagote na Bélgica e Quatro em Portugal. Deu Masterclass nos E.U.A., França e Bélgica. Organizou dois estágios nacionais de Fagote na Bélgica, assim como o primeiro estágio nacional de Fagote em Portugal. Assumiu durante três anos a direcção do Departamento de Música na Escola Superior de Música e das Artes de Espectáculo (ESMAE), sendo actualmente Professor de Música de Câmara, Professor-fundador do curso de fagote, coordenador da Área de Sopros nesta mesma Escola e Director Musical do Festival Musical de Primavera de Caldas da Rainha.

O seu trabalho marcou, e continua a marcar de forma indelével o ensino do fagote em Portugal, sendo responsável por uma boa parte da qualidade dos instrumentistas deste país, que dando continuidade ao seu trabalho se encontram a lecionar em Conservatórios nacionais, orquestras e grupos de câmara nacionais e internacionais.

Obras portuguesas para fagote

Ernesto Vieira, no *Diccionario biographico de músicos* fala-nos de um hábil executante do violoncelo, flauta, oboé, fagote e clarinete de nome João António Ribas, nascido em 1799 e oriundo de famílias espanholas no seio de uma família de músicos. Como mestre de música militar, iniciou os seus estudos no flautim, no entanto, em 1835 estabelece-se no

Porto como director do Teatro S. João, tendo realizado vários arranjos musicais para bailados, assim como para peças dramáticas. É do nosso conhecimento que desenvolveu uma destacada actividade no campo da composição, peças para violino, orquestra e banda militar, no entanto desconhecem-se no entanto os manuscritos.

Apesar das parcas informações existentes, sobre actividade musical e composição para o instrumento, registamos a presença de Thiago Miler Calvet (17...- 1840) como instrumentista notável nos princípios do século XIX português, sem qualquer apontamento nos arquivos nacionais, o mesmo se pode dizer de Plácido Stichini, nascido em 1860 na região de Setúbal exercendo uma função de músico muito multifacetada. Desempenhou como oboísta no Teatro Trindade e como fagotista no Avenida em Lisboa. Este último gozou de uma fama alargada pela popularidade que adquiriu com os arranjos musicais que realizou para várias revistas. Também na Biblioteca Nacional foi possível identificar uma obra sacra, composta entre 1820 e 1850, titulada *Qui Sedes* de António José Soares para a qual foi escrita uma parte instrumental para fagote solo²⁹.

Na realidade, é na figura dos ilustres, Francisco António Norberto dos Santos Pinto e de Augusto Neuparth que podemos comprovar o período mais significativo do repertório e interpretação do fagote, se exceptuarmos o contexto actual.

Francisco Santos Pinto (1815-1860) foi um notável compositor português do século XIX que cedo se iniciou na arte dos sons. Como trompista na banda e orquestra do Teatro de S. Carlos, Santos Pinto iniciou um largo período dedicado à composição. Discípulo de Manuel Joaquim Botelho, flautista e teórico, nascido nos finais do século XVIII, instrumentista da orquestra S. Carlos da Casa Real, este músico escreveu diversas composições que permaneceram no anonimato e que não sobreviveram até aos nossos dias. Apesar de um avultado catálogo de composições, bailados, peças para instrumento, aberturas para orquestra, dramas, peças concertantes modinhas e temas variados, apenas há registo de duas obras para fagote.

Na qualidade de compositor, Ernesto Vieira reconhece a grandeza da sua obra próxima do estilo de Donizetti e Verdi com as seguintes palavras: “fraco de corpo mas forte de espírito, tranquilo e metódico sem paixões, nem arrebatamentos, dominava-o um

²⁹ Cfr. Arquivo da Biblioteca Nacional. P-Ln- M. M. 1327//1-2.

sentimento único mas intensíssimo...Assim em todas as suas produções se manifesta um espírito lúcido, ... dominado por íntimo sentimento que o faz encontrar belas e espontâneas ideias, tecnicamente trabalhadas” (Vieira, 1900:178). Do vasto repertório que escreveu destacamos para fagote: *Réverie para Fagote* (1846)³⁰ e a *Fantasia para fagote sobre motivos de Roberto Devereux* (1847)³¹.

Também Augusto Neuparth (1830-1887)³² terá sido um dos mais notáveis instrumentistas de fagote com mérito reconhecido internacionalmente. Inicia os seus estudos muito jovem, aprendendo a arte do clarinete, e recebendo lições do já citado fagotista Filipe Titel, tendo-se estreado publicamente na Academia Melpomenense. Em 1848 é-lhe atribuído o lugar de primeiro fagote na orquestra de S. Carlos e nomeado músico da Real Câmara. Músico viajado, teve oportunidade de contactar com vários intérpretes estrangeiros, nomeadamente ingleses, alemães e franceses o que lhe valeu uma visão alargada e profunda dos métodos, técnicas e “escolas” europeias. Mestres como Weissenborn, Schmitbach, Goernig, Hauptmann, entre outros, figuram no seu currículo.

Filipe Titel surge como único mestre de fagote de Augusto Neuparth figura de grande relevo no seio da cultura musical para fagote em Portugal. Apenas se sabe que Neuparth lhe reconheceu grande mérito e técnica capaz de lhe transmitir ensinamentos. Falamos de uma figura modesta da senda nacional que desenvolveu uma actividade como músico militar na primeira metade do século XIX.

Como compositor, e dos ensinamentos de harmonia recebidos por Santos Pinto, Augusto Neuparth é autor de: *Fantasia sur Robert le Diable de Giacomo Meyerbeer, pour basson, avec acc. de piano*³³, *Fantasia pour basson*³⁴, assim como uma fantasia original por editar, datada de 1847.

³⁰ *Obra inspirada na Canzonetta Il Rimpovero* de J. Rossini, dedicada a Augusto Neuparth, partitura de seis fólios, P-LN- M.M. 1859 e M.M. 2200.

³¹ Estreada no Teatro de S. Carlos por Augusto Neuparth e Thiago Canongia, partitura com vinte fólios, P-LN- M.M. 235//11.

³² Filho de Erdmann Neuparth, clarinetista e chefe de banda alemã, veio para Portugal em 1814, tendo fundado a Editora Musical Neuparth & Carneiro, posteriormente adquirida por Valentim de Carvalho Lda. Borba, Tomás e Lopes-Graça, Fernando (1996) *Dicionário de Música*, Vol. II, Portugal: Mário Figueirinhas Editor, 2ª Edição, p. 292.

³³ Partitura editada, Paris: G. Bradus, Dufour [185?], obra dedicada a Santos Pinto, P-LN- M.P. 1774.A e M.P.17745 A.

Importa referir que o facto de se viver uma época em que os músicos dominavam vários instrumentos, na maior parte das vezes designadas de instrumentistas de vento, contribuiu para uma catalogação pouco precisa em matéria de interpretação. Tome-se como exemplo Augusto Neuparth e o seu contacto em Paris com as recentes invenções de Adolfo Sax, vindo a despertar a mais viva e entusiasta apreciação pelo saxofone, facto que contribuiu para uma diminuição da afirmação e empreendimento do fagote no espaço luso.

Nos finais do século XIX vários foram os factores que contribuíram para uma maior abertura de Portugal a movimentos políticos-culturais exteriores, tais como o progresso das ideias republicanas, socialistas e positivistas. Com os Republicanos no poder (5 de Outubro 1910), produziram-se grandes alterações na cultura portuguesa, no que respeita à estabilização de concertos públicos. Criaram-se novas orquestras, assistindo-se a uma maior regularidade de concertos públicos, no entanto assiste-se ao encerramento do Teatro de S. Carlos que somente iria abrir as suas portas em 1920, por iniciativa de Sidónio Pais, conquistando novamente a importância então perdida (Branco & Almeida, 1956: 218). Só assim se entende que o desenvolvimento cultural da República, dominado pelo *snobismo* tenha conquistado um espaço social num momento em que o país se preparava para dar os primeiros passos na música absoluta e nos concertos públicos.

Num país marcadamente interiorizado por modelos italianos, surgiu a necessidade de mudar a *praxis* com o fim de desenvolver a *exibição do eu*, e a independência das salas de concerto, fomentando um distanciamento entre o emissor e o público, incentivando o cumprimento de uma função educativa. Esta iniciativa teve especial destaque na cidade do Porto, em grande medida graças à acção de Bernardo Moreira de Sá (Guerra, 1997) e em Lisboa por iniciativa de Vianna da Motta.

O isolamento de Portugal frente aos modelos europeus suscitou algumas questões sobre a recepção e a modernização, assim como no despertar de novas facetas de ensaio musical. Como já referimos, a mudança de século ficou marcada pela acção de destacados compositores portugueses como Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco, com uma sobrevalorização da música instrumental em detrimento da ópera.

³⁴ Partitura editada entre 1860 e 1887, dedicada a Madame Adèle, manuscrito incompleto, P-Ln – M.M. 301//5.

Na opinião de Lopes-Graça a música foi submetida a uma clausura em grande medida entrincheirada na mentalidade contra reformista, onde somente o escritor Almeida Garrett tentou romper tal conceito, apesar de a música ter permanecido intacta em matéria de renovação (Lopes-Graça, 1973: 19-ss).

Com a política de Salazar, desde 1933, este isolamento cultural intensifica-se face ao estrangeiro, condicionando as orientações estéticas, realçando o folclore de carácter populista. O modelo representado pelo estadista, ilustrou a forte doutrina ideológica propiciando um snobismo ao lado do culto das aparências. Assistimos por isso, a uma “politização estética” do bem parecer servindo como base a uma propaganda de Estado que transmitirá uma imagem exterior de cultura aparente.

Na realidade, não se pode ignorar que a conjuntura política e ideológica desenvolvida pela ditadura tenha provocado uma crise na música portuguesa, fortemente influenciada pelo nível musical, o interesse das instituições e a responsabilidade atribuída ao papel da rádio, sem falar na falta de apoio à edição musical (Lopes-Graça, 1973:237).

Apesar de todos este condicionalismos, a música portuguesa lutou contra a inércia cultural que se vivia criando organizações divulgativas de música contemporânea, falamos do *Círculo de Cultura Musical*, da *SONATA*, *Gazeta Musical*, *Pró-Arte*, *Nova Geração* entre outras.

Já nos anos cinquenta, Fernando Lopes-Graça descrevia o estado da nação, no que refere à cultura musical propriamente dita, afirmando que se tratava de um passatempo de manifestação mundana, sendo sinónimo de música fácil, apontando como solução a criação de um plano de educação séria para suprir tais deficiências.

Somente a partir dos anos setenta é que Portugal começa a evidenciar algum predomínio da Escola de Darmstadt, neoclassicismo, expressionismo germânico, podendo citar-se Álvaro Salazar, Filipe Pires, Maria de Lurdes Martins, Lopes-Graça, Cláudio Carneiro, Cândido Lima, entre outros.

A música começará a denotar alguma influência de grandes figuras desaparecidas da música de vanguarda: Xenakis, Boulez, Berio, Nono, Ligeti, Stockausen, Penderecki y Cage, entre outros. Um dos grandes problemas em Portugal, a propósito da recepção

deste tipo de obras, prende-se com a falta de intérpretes e o pouco interesse do público para este tipo de obra musical.

Em *Origens e Segredos da Música Contemporânea*, Cândido Lima confirma que aqueles que tiveram oportunidade de contactar com maestros na segunda metade do século XIX, tiveram que apoiar-se em “paradigmas que marcaram o espírito e nos padrões do homem musical do ocidente” (Lima, 2003:218). A título de curiosidade registre-se a descrição produzida neste livro sobre a recepção das obras realizadas pelos seus alunos de composição, confirmando um reflexo de isolamento obscurantista do acto criativo, e que hoje prolifera com novas políticas, filosofias, ideologias e mercados.

As duas únicas obras musicais para fagote solo datam da década de sessenta e setenta. A primeira para fagote e cordas assenta no sistema de composição criado por Fernando Correria de Oliveira, simetria sonora e intitula-se *Metamorfoses op. 12* (1962); a segunda pertence ao catálogo de Cândido Lima com o nome de *Sang-Ge* (1976), as restantes remetem já para os anos noventa. Também a *Peça para fagote*, (dedicada a Ângelo Pestana) de Joly Braga Santos, constitui um importante documento de 1946.

Nos anos noventa, Filipe Pires presenteia-nos com a obra para fagote solo *Figurações VIII* (1995), obra que denota um certo ecletismo estético e musical, ao lado de *Sonatina para fagote e piano* (1995) da autoria de Sérgio Azevedo (Azevedo, 1998).

Numa experiência mais audaz, Miguel Azguime compõe, em 1994, *Du néant qui le croit* para fagote e electrónica, assim como Pedro Amaral propõe *Réflexes I* (1996/2001) para fagote solo e electrónica em tempo real. Ainda nesta década Paulo Bastos apresenta uma composição para o referido instrumento com o título de *Arsis* (1996). No âmbito do Prémio Jovens Músicos 2008 Fátima Fonte escreveu para fagote solo a obra *Arabesco*. Da autoria de Sérgio Azevedo registre-se *Três miniaturas* (2006) e *A Boca* de Chagas Rosa (2007), ao lado de *Díptico Nocturno* de Edward Luiz Ayres d’Abreu, peça integrada no Concurso jovens Músicos 2012.

Integradas neste projecto de investigação e do ano de 2009 constam já no catálogo de obras para o instrumento as peças: *Partita in the old style* de Telmo Marques; *Swing Lines I* de Jean François Lézé; *Plural X* de Fernando Lapa; *Pequena Suite* de Sérgio Azevedo e *Metha* de José Luís Ferreira.

Aguardamos a conclusão das peças de: Luís Tinoco, Alexandre Delgado, Daniel Moreira, Pedro Faria Gomes, Paulo Perfeito.

Na actualidade, apesar de assistirmos a uma proliferação de intérpretes, compositores e de grupos de música de câmara, o caminho ainda está longe de atingir uma situação ideal. Como reiterou Freitas Branco na sua *História da Música Portuguesa* “*as composições e os potenciais artísticos de execução pública excedem grandemente o grau de solicitação. Não quer dizer que os concertos sejam em número exagerado, mas sim que o número de obras de autores portugueses e as suas possibilidades de as levar a público vão muito além do desejo manifestado de as ouvir e tornar ouvir*” (Branco, 1996: 321). Em suma, continua a ser imprescindível um maior apoio e incentivo à criatividade, assim como o reconhecimento por parte de entidades estatais e do público em geral, não só ao nível do mercado discográfico, mas também na recepção da obra musical.

Quadro com as partituras existentes

Compositor	Título da Obra	Ano	Instrumentação
Francisco Norberto dos Santos Pinto	<i>Réverie</i>	1846	Fagote e piano
Francisco Norberto dos Santos Pinto	<i>Fantasia para fagote sobre motivos de Roberto Devereux</i>	1847	Fagote e orquestra de sopros
Augusto Neuparth	<i>Fantasia sur Robert le Diable de Giacomo Meyerbeer, pour basson, avec acc. de piano</i>	185?	Fagote e piano
Augusto Neuparth	<i>Fantasia pour basson</i>	1860-1887 (ed.)	Fagote
Joly Braga Santos	<i>Peça para fagote</i>	1946	Fagote
Fernando Correia Oliveira	<i>Metamorfoses op. 12</i>	1962	Fagote e cordas
Cândido Lima	<i>Sang-Ge</i>	1976	fagote
Miguel Azguime	<i>Du néant qui le croit</i>	1994	Fagote e Electrónica
Filipe Pires	<i>Figurações VII</i>	1995	Fagote
Pedro Amaral	<i>Réflexes I</i>	1996/2001	Fagote e electrónica
Pedro Bastos	<i>Arsis</i>	1996	Fagote
Sérgio Azevedo	<i>Sonatina para fagote e piano</i>	1998	Fagote e piano
Chagas Rosa	<i>A Boca</i>	2007	Fagote
Fátima Fonte	<i>Arabesco</i>	2008	Fagote
Sérgio Azevedo	<i>Três Miniaturas</i>	2008	Fagote
Edward Ayres d'Abreu	<i>Díptico Nocturno</i>	2012	Fagote
Paulo Bastos	<i>Pequena História de um fagote</i>	2012	Fagote e piano
Telmo Marques	<i>Partita in Old Style</i>	2009	Fagote
Fernando Lapa	<i>Plural X</i>	2009	Fagote e piano
Sérgio Azevedo	Pequena Suite para fagote e piano	2010	Fagote e piano
Jean François Lézé	<i>Swing- Lines I</i>	2009	Fagote
Carlos Azevedo	<i>Um tempo para fagote e piano</i>	2010	Fagote e piano
José Luis Ferreira	<i>Metha para fagote e electrónica</i>	2010	Fagote e electrónica

III. A obra e o compositor

Neste trabalho, o estudo da motivação baseou-se na observação de factores que conduziram seis compositores e outros cinco em conclusão a escrever para o instrumento, aludindo aos factos que estarão na origem da ausência de repertório para fagote. A história da música ocidental, e concretamente na actualidade, podemos ver que o mundo moderno está muitas vezes ligado a um estado complexo da mente e o autor propõe-se explorar estas mesmas razões e a dimensão que esta pode alcançar no presente.

Nas palavras de Jonathan Dunsby, grande parte dos compositores, naquilo que normalmente se chama estética musical, “ignoram o sentimento musical procurando a sua satisfação artística na essência da música e na capacidade para preencher a mente com uma passagem de tempo unicamente direccionado à sua linguagem” (Dunsby, 1995: 29).

Assim, é impreterível observar em que medida os objectivos desempenham um papel capital no processo motivacional, dirigem e organizam o comportamento, ao mesmo tempo que sustentam e influenciam os resultados obtidos, constituindo peças fundamentais e necessárias para disposição e execução de padrões organizacionais eficazes.

A concepção de uma obra é consequência de um processo de criação por parte de um compositor, no entanto é no acto interpretativo que se materializa a obra idealizada/escrita. O conceito de criatividade tem vindo a suscitar, ao longo de décadas, alguma confusão na sua aplicação, no entanto o interesse por esta matéria, na área da “Criatividade” é um tópico que assume especial importância na cultura ocidental, objecto este também de especulação nos pensamentos platónico e aristotélico. A criatividade enquanto objecto de estudo suscitou, no seio académico, uma grande diversidade de abordagens que vão desde a cognitiva à sócio-individual. No entanto refira-se que tais abordagens tomam a personalidade e o estilo cognitivo como factor explicativo de criatividade, centrando-se na pessoa individual, no processo, no produto e mais recentemente no ambiente criativo em que esta ocorre, facto que suscitou uma grande variedade de definições.

Segundo Elliott (cit. por Barrett, 2000) a pessoa criativa revela um alto nível de conhecimento prático-específico com habilidade para manipular o seu conhecimento produzindo algo original. Nas palavras de Marina (1995) criar é submeter as operações mentais a um projecto criador, sendo que um projecto criador faz-se acompanhar de três requisitos fundamentais, inteligência humana, liberdade e criação. O autor reconhece como primeiro traço definidor de um projecto criador a liberdade, mas aponta como entraves à criatividade palavras como: rotina, automatismo ou imitação.

Para David Hargreaves (1998) o conceito deve estabelecer um paralelismo entre originalidade e criatividade. A primeira pode ser definida em termos de novidade ou infrequência estadística, como por exemplo uma resposta ‘original’ a uma pergunta, sendo que para esta ser criativa, deve ser, de alguma maneira, útil ao mesmo tempo que original. Actividade criativa, segundo o autor deve ser encarada como parte integrante do quotidiano, facto que contrapõe a ideia de que o artista deve ser alguém sensível e intenso. De acordo com esta visão, a criatividade é misteriosa, inconsciente, irracional e qualquer coisa, menos ordinária. Na perspectiva de Stenberg & Libart (1999, in Barrett, 2000) a criatividade é um processo complexo e multifacetado assente nas ideias do passado, aplicável a novos contextos numa perspetivação inovadora de conhecimento, e traduz a capacidade invulgar de produzir.

Procurou-se, neste capítulo, evidenciar uma vasta literatura em torno da criatividade em contextos de realização artístico-musicais, sempre direccionados à perspectiva do compositor, dando ênfase à origem, natureza e aos processos compositivos que lhe deram origem.

Ora também na composição qualquer comportamento inteligente quer chegar à resolução de problemas, não de forma abstracta, mas qualquer tipo de problemas em que na vida quotidiana necessitam de reajustamento permanente. “A capacidade, a vontade e a persistência mostram que a forma de atacar os problemas difíceis é uma marca de inteligência. Quanto mais inteligente este se revela mais à vontade estará na resolução de problemas difíceis e na vontade intrínseca de os resolver” (Seashore, 1967:176).

A História tem vindo a comprovar que a criatividade assume diversas formas de expressão, sendo uma constante no quotidiano do ser humano. No entanto vários estudos

sobre o “processo criativo” observado na composição e improvisação, como forma de promover o pensamento musical, têm reflectido uma variedade de pontos de vista nos meios académicos.

Segundo Sloboda (2001) tais processos evidenciam características básicas, falamos de um plano extraordinário, onde se pode observar um plano que guia a elaboração de nota a nota, e de um plano provisório, dado que rapidamente pode ser alterado, de acordo com a forma como se procede à sua elaboração. Para lá de alguns aspectos do desejo de compor, outros problemas emergentes podem surgir durante o acto da composição, por exemplo a duração da obra e a instrumentação.

Já para Eduard Hasnlick as ideias que o compositor representa são sobretudo, e em primeiro lugar, puramente musicais, o que faz da obra uma composição e a eleva acima de uma série de experiências físicas. É algo livre, espiritual e, por conseguinte, incalculável, “não é por acaso que toda a actividade artística consiste, porém, em individualizar ideias gerais na transformação do indefinido em algo definido, do genérico em algo particular” (Hanslick, 1994: 55). A forma de os compositores trabalharem patenteia formas diferenciadas de o fazer, podendo discernir-se elementos de inspiração inconsciente como de esforço consciente. A imaginação criadora é sem dúvida um dos aspectos mais dominantes do pensamento criativo, no entanto não se extingue em si própria, dado que o processo criativo do artista é muito diferente do processo criativo científico. Cada indivíduo relaciona-se de forma diferente, provavelmente este aspecto é determinado pelo temperamento, as experiências passadas, se por exemplo compararmos o processo criativo em Mozart e Bach rapidamente nos confrontamos com a ideia de que o primeiro revelava uma facilidade extrema para compor e o segundo atravessava momentos de luta e suor nos detalhes e sucessivas revisões (Heagreaves, 1998).

Os compositores constituem o elo de ligação e transmissão das tradições da música, somente depois de se averiguar a natureza do compositor se poderá discernir a influência dos impactos exteriores. Segundo Leonard Meyer (2001), o carácter o temperamento de um compositor concreto pode ser uma razão para a inovação. Toda a composição, da mais convencional à rotineira, é uma actualização das possibilidades latentes nas construções de um estilo, ou seja cada composição é a solução de um problema, sendo

que este pode criar relações musicalmente ricas a partir de meios convencionais. O autor aponta ainda de que forma as condições culturais podem afectar ou não a inovação.

As categorias utilizadas para perceber e apreciar a obra de arte estão intimamente ligadas ao contexto histórico, ou seja, a um universo social situado e datado, e consequentemente marcados pela posição dos seus utilizadores, tais como por exemplo as opções estéticas permitidas, e as respectivas atitudes constitutivas do seu *habitus*. “A competência estética, categorias e conceitos são um produto que dever ser produzido em cada potencial consumidor de arte, explanando-se numa aprendizagem específica” (Bourdieu, 1989: 292).

Em jeito de conclusão, o consumo de obras (musicais) provenientes de uma longa história de rupturas com a história, e mesmo com a tradição, tendem cada vez mais a honrar-se históricas, e por consequência extra contexto histórico, reduzindo à história pura das formas, história que constitui a vida e o movimento do campo artístico, (Bourdieu, 1989: 298). Daí que quando atinge um ponto de perfeição ela não permaneça estanque na etapa seguinte. “Atingindo o que poderia ser um verdadeiro estádio logo se emancipa numa expansão e invenção” seguindo outros movimentos estéticos, de um modo geral, trilhando caminhos que correspondam aos que a sociedade impõe (Cartaxo, 1996:120).

Sérgio Azevedo - Pequena Suite para fagote e piano (2010)

...., nasceu em Coimbra em 1968. Iniciou-se os seus estudos na Academia de Amadores de Música na classe do professor Fernando Lopes-Graça, tendo concluído os estudos superiores em composição com a classificação de 20 valores (ESML), onde obteve formação com Constança Capdeville e Christopher Bochmann. Premiado várias vezes, as suas obras vem sendo interpretadas em vários países pelos mais prestigiados intérpretes, Artur Pizarro, António Rosado, Luca Pffaf, Álvaro Cassuto, Lorraine Vaillancourt, Brian Schembri, Fabian Panisello, Aline Czerny, Marc Foster, Ronald Corp, Remix Ensemble, Orchestrutópica, Galliard Ensemble, Proyecto Gerhard, entre outros.

Com uma obra teórica publicada é autor de *A Invenção dos Sons* (Caminho), em 2007 *Olga Prats - Um Piano Singular* (Bizâncio). Actualmente está a terminar o doutoramento no Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho, sob a orientação de Elisa Lessa e Christopher Bochmann, com um projecto de composição de um conto narrado para crianças, sendo ainda o responsável artístico da edição completa das obras de Fernando Lopes-Graça, iniciativa do Museu da Música Portuguesa (Cascais).

No que respeita à obra *Pequena Suite* de Sérgio Azevedo esta foi criada a partir de andamentos e transcrições de outras peças já existentes:

“Escrevi a Pequena Suite em intenção do Pedro Silva. (...) Não obstante, o estilo global é coerente, uma vez que seleccionei os materiais com maior afinidade entre eles. Como em muitas outras peças minhas, o último andamento é uma repetição, no todo ou em parte, do primeiro andamento, fechando desse modo a suite em forma de arco.”[SA]

Telmo Marques- Partita at the old style (2009)

..., nasceu em 1963, na cidade do Porto, cedo iniciou os seus estudos musicais, tendo-se licenciado em piano na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto. Do piano à composição, recebeu formação com Fernanda Wandschneider, Hélia Soveral, Fernando Lapa e Cândido Lima. Para além de cursos de aperfeiçoamento de análise e estética musical, no domínio da direcção orquestral tomou contacto com Jean Martin, Carlos Cebro, Fernando Puchol, Paul Trein, Miguel Ribeiro Pereira e Robert Houlihan. Obteve um *Master of Arts* pela Universidade de *Surrey Roehampton* (Inglaterra), frequentando, actualmente, o programa de Doutoramento em *Computer Music* na Universidade Católica Portuguesa. Como docente lecciona as disciplinas de Análise e Técnicas de Composição na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto.

A *Partita in the old style* para fagote solo, da autoria de Telmo Marques, segue o modelo das suites de dança do período Barroco, tendo por base de inspiração a Suite nº 1 para violoncelo solo de Johann Sebastian Bach.

“(...) Parti de duas ideias simples: a primeira dá pelo nome de J. S. Bach – referência neste género musical, dificilmente se fica indiferente à sua Suite nº1 para violoncelo solo. O meu Prelúdio encontra-se em Sol tal como o de Bach (menor em vez de maior) e desenvolve-se numa articulação da estrutura harmónica em acordes quebrados tal como o de Bach (mas em movimento contrário). A segunda ideia segue o modelo cristalizado por Froeberger – Allemande, Courante, Sarabande e Gigue.

Música do século XXI? Sim, e não...”[TM]

Jean François Lezé - Swing-Lines I (2009)

.... nasceu em 1971, natural de França estudou percussão e piano no Conservatoire National Supérieur de Musique de Lyon com François Dupin (Orchestre de Paris), Georges Van Gught (Fundador das Percussions de Strasbourg) e Roger Muraro. Principal representante de "L'école française de la Timbale" em Portugal, a sua longa e intensa actividade pedagógica (Academia Nacional Superior de Orquestra e ESMAE) permitiu criar a "nova geração" de percussionistas portugueses de orquestra destacados hoje nas principais orquestras nacionais (FCG, ONP, OSP, entre outras). Colaborou em projectos de música de câmara com artistas como Artur Pizarro, Katia e Marie Labèque, Natalia Gutman, Yuri Bashmet, Augustin Dumay, Bernardo Sasseti e Mário Laginha Tem vindo apresentar-se a solo com a Orquestra Metropolitana de Lisboa, Orquestra Clássica da Madeira e ONP. Actualmente é Chefe de naipe de percussões da ONP, professor de Improvisação e de Percussão na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e coordenador do departamento de Iniciação Musical da Academia de Música de Viana do Castelo. A peça musical *Swing-Lines* de Jean François Lezé assenta no desenvolvimento de algumas ideias jazz:

“(...) Mais que uma composição, o "Swing-lines" é um work-in-progress para constituir um caderno de homenagens (curtos encores musicais) feitos a um solista e ao seu instrumento. Este primeiro trabalho homenageia o talentoso, respeitado solista e pedagogo, o meu amigo Pedro Silva.” [JFL]

Fernando Lapa - Plural X (2009)

...., nasceu em 1950, recebe os seus primeiros ensinamentos na cidade de Vila Real, vindo a realizar os seus estudos de composição no Conservatório de Música do Porto com Cândido Lima. Autor de um vasto e variado repertório musical, Fernando Lapa assume-se como um compositor eclético com obras para orquestra, câmara, cinema, teatro e música coral/vocal. A sua obra vem sendo divulgada no espaço nacional e internacional, editando vários discos. São de sua autoria: *Ostinato* (1984), *da primeira liberdade* (2004), *Tartufo* (1998), *Paixões* (2001), *A demolição-a historia que ides ver* (1994); *Lamentos* (2007), *A terra e o Céu* (2007) entre outras. Integrou, na qualidade de júri de prémios e concursos; colaborando, assiduamente em jornais, revistas. Como pedagogo lecciona a disciplina de Análise e Técnicas de Composição no Conservatório de Música do Porto e no ESMAE.

Como pudemos constatar junto do compositor Fernando Lapa, a obra *Plural X* insere-se num ciclo de duos instrumentais. Trata-se de uma peça de música de câmara onde ao piano é confiado um papel de destaque, e não o de mero acompanhador. Com um tratamento modal, esta obra privilegia “uma sonoridade aberta e plural”, apelando à diversidade de materiais empregues.

“Tem uma duração aproximada de 13 minutos, e foi pensada como um gesto global, definido por uma sequência encadeada de secções mais pequenas, de carácter relativamente contrastante. No entanto com essa forma de encadeamento pretende-se, não tanto um jogo de contrastes, mas que o conjunto das diversas atitudes mutuamente se ilumine. A minutagem aproximada de cada secção

conduz a uma concepção cada vez mais alargada (2, 3 e 5 minutos), funcionando a última e mais precipitada (3 minutos) como uma espécie de condensação e aceleração do movimento. Podemos dividir a peça em três momentos principais:

1.a. uma espécie de recitativo, protagonizado pelo fagote, conquistando altura e presença a cada nova frase, com o piano muito discreto, reforçando ou sublinhando uma ou outra nota do fagote. O fraseado e as dinâmicas estão em plano de destaque.

1.b. Súbito movimento rápido, em jeito de ostinato, introduzido pelo piano. No centro do discurso musical estão agora o ritmo, o movimento, a harmonia. O ostinato desemboca em espaços mais abertos, feitos de acordes e notas mais sustentadas, caminhando a pouco e pouco para espaços de maior densidade, através de diversos jogos de escalas. Este momento completa o sentido – por oposição – da parte inicial da peça.

2.a. Sucede-se uma espécie de andamento lento, em duas etapas. Na primeira (quase uma passacaglia) uma larga melodia do fagote vai-se renovando a cada nova volta, caminhando para uma maior densidade e consistência. O piano reproduz mecanicamente o mesmo acorde repetido, num ambiente geral predominantemente estático.

2.b. Uma secção mais breve e progressivamente mais intensa e agitada conduz a peça para uma nova secção de melodia acompanhada, cantada pelo fagote, seguida de alguns traços de variação livre, concluídos com a melodia no registo agudo do piano, sobre uma longa pedal do fagote.

3. A secção final, anunciada pela mudança de compasso, tem um carácter muito mais vivo, em grande contraste com toda a parte anterior. No centro de tudo volta a estar o ritmo, o jogo métrico, os acentos, a dinâmica. O principal elemento propulsor é agora inevitavelmente o piano, por força do carácter de percussão da escrita.

(...) Não existe qualquer preocupação em estabelecer centros, pólos de atracção ou tónicas. Nem sequer há modos de referência. A escrita é livre, subordinando a utilização dos diversos recursos a uma dada intenção expressiva,

seja a orientação de um gesto, seja a definição de um estado, ou a criação de um ambiente”³⁵.

Carlos Azevedo - Um tempo para fagote e piano (2010)

...., nasceu em Vila Real, em 1964. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música do Porto em 1982, concluindo a frequência do Curso Superior de Piano com a Profª Arminda Odete. Frequentou ainda o Curso Superior de Composição da Escola Superior de Música do Porto, que finalizou em 1991. Mestrado em Composição na Universidade de Sheffield (Inglaterra). Participou nos Cursos Internacionais Projazz em 1990 (Sir Roland Hanna) e 1991 (Hal Galper, assim como em vários Festivais. Durante o Porto 2001 foram tocadas as seguintes obras: "In Motion" para orquestra, Pela Orquestra Nacional do Porto Dirigida pelo Maestro Cesario Costa; “Um Natal Português”, Pela Orquestra Nacional do Porto e Coro da Sé Catedral do Porto, (Encomenda do Coro da Sé Catedral do Porto) dirigida pelo Maestro Osvaldo Ferreira; “Granito” para Contrabaixo e Cello, pelo Duo Contracello. Com esta obra ganhou uma Menção Honrosa no 2001 British & International Bass Forum Composition Contest. Actualmente, lidera o seu Trio e dirige a Orquestra de Jazz de Matosinhos juntamente com o pianista e compositor Pedro Guedes. Com a Orquestra de Jazz de Matosinhos já se apresentou em inúmeros festivais em que se apresentaram com solista como Bob Berg, Conrad Erwig, Ingrid Jensen, Mark Turner e Rich Perry. É professor de Análise e Composição na Escola Superior Música e Artes do Espectáculo. Com uma peça construída em três movimentos, *Um tempo* tenta explorar características musicais que confluam nas capacidades técnicas e expressivas do intérprete.

“(..). A obra está dividida em 3 partes claramente marcadas pelas mudanças de tempo, seguindo desta forma um convencional Allegro-Adagio-

³⁵ Nas e **Embalos e** palavras de Fernando Lapa, **Plural X** pertence a um considerável ciclo de duos instrumentais, compostos para um instrumento melódico e outro harmónico (o piano, na maioria das peças). As exceções são **Plural IV** (soprano e cordas) e **Plural VIII** (violoncelo e guitarra). Algumas das peças, entretanto, e por razões diversas, tomaram outros títulos: **As cinco portas do labirinto** (contrabaixo e piano) **sonhos** (violoncelo e piano), peça que é uma revisão recente de **Plural VI**”.

Allegro tocado num gesto único. Os princípios melódicos e harmónicos são claramente enunciados nos primeiros compassos da peça. Por último, tive como motivação principal tentar construir um discurso que fosse o mais próximo possível das características idiomáticas do fagote”. [CA]

José Luís Ferreira - Metha para fagote e electrónica (2010)

...., nasceu em Lisboa em 1973. Licenciado em composição (2001) pela Escola Superior de Música de Lisboa (E.S.M.L.), sob orientação de Christopher Bochmann, António de Sousa Dias e António Pinho Vargas, encontra-se a realizar o Doutoramento em Informática Musical, pela Universidade Católica do Porto. Paralelamente ao curso de composição, assistiu a seminários e workshops de diversos compositores, nomeadamente, Emanuel Nunes, Salvatore Sciarrino, Jean-Claude Risset, John Chowning, Per Anders Nilsson, Trevor Wishart e André Bartetski. A sua música, para diversos tipos de grupo instrumental e vocal com e sem electrónica, tem sido executada por diversos agrupamentos portugueses (Remix Ensemble / Orchestrutópica / Sinfonietta de Lisboa / Ricercare / Saxofínia). Em Abril de 2001 a peça electroacústica “Le bruit d`une tête qui frappe contre les murs d`une très petite cellule” foi premiada no concurso de composição de música electroacústica do Festival Musica Viva. Ao nível da assistência musical, tem colaborado com vários compositores e intérpretes/ ensembles (Francisco Monteiro, João Madureira, Luís Tinoco, José Júlio Lopes, Orchestrutópica). É professor na Faculdade de Belas-Artes (F.B.A.U.L.) da disciplina de Práticas do Som; é professor coordenador e responsável pelo plano curricular do curso de Produção e Tecnologias da Música da Escola Técnica de Imagem e Comunicação (E.T.I.C.). A obra musical *Metha* da autoria de José Luís Ferreira, surge:

“(..). um desafio feito pelo fagotista Pedro Silva. A palavra metha (em português: meta) tanto pode exprimir uma ideia de sucessão como de mudança ou transformação. Pode significar também uma reflexão que se centra sobre si

mesma. Todo o material da "fita" é retirado de uma gravação da parte instrumental. Portanto, todos os sons que deram origem à parte electrónica provêm do fagote. Estes sons foram sucessivamente alterados e processados electronicamente com o cuidado de nunca perder de vista (de ouvido!) as suas familiaridades com o timbre do fagote. Assim, pretendo criar a ilusão de um instrumento com características ampliadas, um "meta-fagote". Quanto à música.... oiçam-na, sempre é melhor do que falar sobre ela". [JFF]

IV. Performance: o compositor e o intérprete

Numa perspectiva musical tomemos como ponto de partida a definição de Sloboda no seu livro *The Musical Mind*: “performance abrange toda a extensão do comportamento musical evidenciado. (...) num sentido mais estrito, uma performance musical é aquela na qual o músico, ou grupo de músicos, conscientemente apresenta uma música perante uma plateia. Na cultura ocidental, tal música é frequentemente escrita por alguém que não está envolvido directamente na performance. Os músicos tornam real uma composição preexistente” (Sloboda, 1990: 67).

Segundo Clarke (1999) performance musical é a construção e articulação de significado musical na qual convergem atributos cerebrais, corporais, sociais e históricos do executante. Assim, para o autor aquilo que os performers se propõe fazer é produzir uma série de realizações físicas das ideias musicais, ideias estas que podem ser guardadas através da notação escrita, esperando-se que este dê a sua própria contribuição que transcenda a notação contida na partitura.

A questão da interpretação musical é muitas vezes colocada sobre questões filológicas analíticas ou estéticas e centrada no trabalho dos intérpretes, na prática performativa onde o fazer música se substitui com autoridade ou pelo menos com propriedade, ao discurso musicológico mais tradicional. Os intérpretes criam sentido a partir da “letra morta” das partituras para o comunicarem no ritual da performance (Correia, 2007). Na sua relação com a partitura o performer é visto como um subordinado ao compositor, vendo

automaticamente a sua liberdade de acção reduzida a patamares que por vezes se podem considerar insignificantes, ou por outro lado, como é o caso dos trabalhos de Rink, o analista consegue acomodar-se ao performer de um modo mais genuíno, mas com o prejuízo daquilo que pode ser denominado a epistemologia que fundamenta qualquer tipo de explicação analítica. Para Cook o papel do performer é superar vida numa partitura musical, sendo este o investimento do indivíduo que lhe dá os seus critérios e uma personalidade muito própria. O sentido musical é em todos os casos mais uma realização do que uma mutação ou execução; e a composição é em si uma performance intencional e imaginada.

As performances musicais são ainda realizações de uma complexidade e nível com extractos de sentido e significação em que o acto de estar em palco irá certamente desaguar para agravar a complexidade dos seus múltiplos rituais. Para os performers a música está intimamente relacionada com a dramaturgia na comunicação, destacável nas expressões evidenciadas no acto criativo enquanto performer (Berensen, cit. Correia, 2007). A música é concebida e depois realizada sempre do ponto de vista de um indivíduo. Consequentemente a subjectividade é parte indissociável da música, embora seja única. Não há uma execução objectiva no entanto tem de existir uma relação permanente entre subjectividade e objectividade quando se faz música. A tarefa do músico executante que não seja exprimir ou interpretar a música em si, mas aspirar a fazer parte dela. Como executantes temos de aceitar a partitura impressa como substância infinita da natureza humana (Barenboim, 2009).

A recente pesquisa na área da performance musical (Imberty, 1977; Sundberg, 1987; Gabrielsson, A. & Juslin, 1996; Clynes, 1977; Schaffer, 1992; Juslin & Laukka, 2000; Juslin, 2001) consideram que uma parte significativa da sua criatividade está relacionada com a capacidade do performer expressar e comunicar emoção.

Com base na pesquisa científica dos últimos cinquenta anos, parece poder afirmar-se que, a performance musical, enquanto produção de sentido, é o resultado de uma série de actividades e faculdades físicas e psíquicas conjugadas em torno de um actividade artística que pretende transmitir conhecimento e comunicar emoções, através das diversas formas e conteúdos musicais.

Assim, ao contrário do que afirmam as teorias mais formalistas da *música*, como as de Hanslick (1957), que recusam à música qualquer possibilidade de sentido extra-musical, as pesquisas mais recentes em performance musical - os *Estudos em Performance Musical* - conferem ao intérprete a capacidade de, através da *performance* musical, exprimir conteúdos afectivos e emocionais, capacidade essa que lhe havia sido retirada pelas teorias autónomas da música, (Small, 1998).

O papel do intérprete seria, então, o de um exegeta do texto musical, isto é, capaz de interpretar o sentido emocional veiculado na, e pela, escrita musical, e de comunicar ao público através da expressividade da sua *performance* os conteúdos afectivos e emocionais que subjazem a essa forma de criação artística, conferindo-lhes, desta forma, um sentido existencial. Conscientemente, ou não, o intérprete introduz na sua performance, vivências diversas da sua vida pessoal, projectando na sua interpretação conhecimentos de vária ordem, mais ou menos historicamente informados, criando um estilo pessoal, ao mesmo tempo que parece desvendar, na sua construção de sentido, os mistérios escondidos na partitura. Partilhando da opinião de Swanwick (1999) poder-se-á reiterar que é o envolvimento pessoal do performer com a música que confere a esta a importância e o valor que lhe atribuímos nas nossas vidas.

Na óptica de Dunsby, quando a performance é aceite como bem conseguida, esta deverá estar em consonância com o objectivo artístico pretendido pelo “inspirador compositor» e o ‘cativado ouvinte’, a que o autor chama de performance cativante” (Dunsby, 1995: p. 35). Esta ideia de que o performer teria a capacidade de a partir da sua execução musical, desvendar os conteúdos velados e escondidos nas malhas do discurso musical, é também reiterada por Cook ao afirmar que o papel do performer seria o de dar vida à partitura musical e o de conferir sentido à obra (Cook, 1998). Para Seashore o compositor ou o intérprete que deseja transmitir uma experiência de puro prazer coloca-se ele próprio na perspectiva de receptor em que o material musical toma a forma de satisfação, assim:

«assume uma atitude artística que é radicalmente oposta à psicológica, a fórmula é a atitude de abandono em que este sente a sua inspiração e permite o desenvolvimento no

seu organismo sob condições favoráveis, nunca descartando as regras de significação da análise e da técnica». (Seashore, 1967:380).

Desta forma poder-se-á afirmar, ao contrário das teorias mais formalistas da música, que nenhuma interpretação parece ser possível fora do universo cultural do performer, e do seu investimento pessoal e existencial. Em última instância, confirma-se com Small (1998), que a performance seria a própria essência musical, já que é apenas através dela que uma determinada obra musical pode adquirir vida. Neste sentido, a sua máxima *music is performance* parece ser mais do que reveladora da ideia de que sem a interpretação e execução musicais, a partitura seria apenas um esboço de uma expressão artística e musical, não devendo ignorar que:

«(...) primeiro veio a performance, quer falemos historicamente, em termos do que é possível saber-se da história da música da raça humana: ontogeneticamente, em termos do que chama “musicar” no desenvolvimento do indivíduo humano e da sua história; ou esteticamente...Música é performance, e as peças, ou obras musicais, sejam de pequena ou grande escala, escritas ou não, existem para oferecerem aos performers algo que interpretar musicalmente. Se não forem musicalmente executadas, só existem instruções para a performance» (Small, 1998:218).

Mas se, actualmente, pelo acima descrito, se pode afirmar que existe um acordo entre os investigadores relativamente à capacidade exegeta do intérprete, em função da sua interpretação dos textos musicais, uma palavra precisa ainda de ser acrescentada à capacidade de o público aceder perceptivamente ao conteúdo emocional transmitido pelo intérprete e veiculado na sua *performance* musical, enquanto conteúdo expressivo. Muitas vezes ele é tido como um inadaptado, especializando-se grandemente no seu controle emocional, no grupo social em que as suas características se inserem, torna-se posteriormente o objecto de crítica, por parte das pessoas que se olham com sucesso na sua vida quotidiana, especialmente por parte das pessoas com um senso comum mais científico (Seashore, 1967).

Desta forma, *performance* deverá ser, então, encarada como uma construção de sentido musical, baseada num conjunto de vivências pessoais, a do intérprete, mais potencialmente comunicável e transmissível enquanto mensagem sonora e conteúdo musical passível de ser experimentado por uma plateia de ouvintes. Mas, seria este conteúdo expressivo detectável e, de facto “experienciável”, por uma plateia de ouvintes? Terão estes ouvintes a capacidade de detectar, isto é, captar através da percepção auditiva e visual, cognitiva e sensorial, portanto, a “mensagem” emocionalmente expressiva do intérprete musical, ou seja, o *performer*?

Outros autores e outros estudos em performance musical, revelaram à comunidade científica e artística pesquisas que documentam esta capacidade do público em perceber e receber os conteúdos emocionais transmitidos pelo intérprete através do discurso e da gestualidade musicais.

Para Leonard Meyer, a diferença entre compositor e ouvinte pode, e frequentemente acontece, quando este se abstrai da música seguindo e respondendo aos gestos sonoros criados pelo compositor, pode mesmo chegar a abstrair-se do seu próprio ego que literalmente se misturou: “ (...) na verdade não se pode compreender uma obra de arte sem repetir e reconstruir o processo criativo que lhe deu origem (...) o ouvinte deve responder à obra de arte como o artista tinha intenção de a propor, sendo que a experiência do ouvinte deve acompanhar a do compositor” (Meyer, 2001: 59).

Segundo Davidson & Correia (2001:242), um grande número da documentação empírica existente evidencia como o público detecta “a partir da gestualidade do performer, não só a subtileza da informação transmitida através da expressividade musical (tempo, afinação, alterações dinâmicas às características estruturais da obra musical), como a própria intenção emocional da sua interpretação, e a da própria peça em execução.”

Para Nicholas Cook o que faz de um músico um verdadeiro músico não é que ele sabe tocar ou a forma como lê a música, mas antes a capacidade de entrar na estrutura musical de uma maneira apropriada à fruição musical “O mais normal pensamento sobre uma linha musical pode não ser o único, o mais óbvio exemplo desta mesma fruição é atingido na performance” (Cook, 2001: 85).

Com base nesta assumpção, no trabalho de investigação de Bassili (1979) sobre a percepção e reconhecimento da emoção na face humana, e na investigação pioneira de Davidson (1993) acerca da expressividade da gestualidade em performance, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa por Salgado (2002), onde se investigou e demonstrou que o movimento abstracto dos pontos de luz (resultante da filmagem, vídeo-gravação e posterior reprodução dos movimentos dos marcadores-reflectores, colocados em pontos estratégicos da face do performer-cantor, enquanto este procurava expressar, em performance, diferentes conteúdos emocionais através da intencionalidade gestual – cinética e vocal) continha, em si, suficiente informação dinâmica para que um público pudesse ser capaz de detectar, perceber e reconhecer a partir dele, a intenção inerente a cada um das expressões emotivas representadas em performance.

Davidson conseguiu provar que as movimentações expressivas do intérprete são importantes para a percepção musical dos espectadores, sugerindo que: “(...) para o público, a compreensão de uma interpretação musical é substancialmente melhorada pela visualização do (s) intérprete (s) quer ao vivo quer em registo vídeo, por outro lado, numa apreciação apenas auditiva, a não ser que o ouvinte seja altamente competente, parte da informação perde-se” (Davidson, 1999: 87).

Para corroborar estes estudos e a pesquisa destes autores, poder-se-iam citar um sem número de trabalhos de investigação de autores universalmente reconhecidos, como sejam: Imberty, 1977; Sundberg, 1987; Gabrielsson, A. and Juslin, 1996; Clynes, 1977; Schaffer, 1992; Juslin and Laukka, 2000; Juslin, 2001.

No entanto, e em jeito de conclusão, pode-se afirmar juntamente com Cumming (1994:15), que o público de um concerto não tem uma atitude meramente passiva em face da música executada, por outro lado este envolve-se activamente com a peça interpretada imaginando, a partir da audição, qualidades sonoras que remetem para além da materialidade dos sons produzidos. As qualidades sonoras, acima referidas, podem ser de naturezas distintas e pertencerem a diferentes tipos de fenómenos. Elas podem ser de natureza mais ou menos consciente ou inconsciente, e remeterem o ouvinte para diferentes planos de percepção sensorial.

Neste sentido, poder-se-á afirmar com Clifton (1983), que a música é uma experiência corpórea, uma experiência viva e vivida em performance, e que se situa, enquanto fenómeno, na intersecção dos sons da música com as experiências conjugadas do ouvinte, do intérprete (do compositor) e das diversas performances musicais envolvidas na sua produção. Assim, podemos compreender a produção de sentido em música como sendo engendrada na intersecção das relações estruturais do objecto sonoro com a experiência vivida por aqueles que se relacionam com o acto da sua performance.

Como confirma Imberty “Durante uma audição musical uma forte e significativa relação pode ser estabelecida entre as manifestações corpóreas e o estado emocional do indivíduo. E isso, de tal modo que, quando se ouve música que evoca quer um esquema corpóreo quer uma atitude ou estado psicológico, a experiência da referida relação aparecerá na explicação verbal da música na forma de respostas que relatam movimento ou afecto” (Imberty, 1975:95):

Também, para Imberty, na percepção musical de um ouvinte, o corpo vem em primeiro lugar, como evocação, e a clarificação intelectual que se segue pretende atribuir a esse esquema corporal, ou estado psicológico assim suscitado, uma explicação verbal que se constitui narrativa e, portanto, produção de sentido musical. Para o autor a música é uma forma absoluta de linguagem que será totalmente transparente em si mesma, e que por conseguinte não precisará nunca de ser interpretada para aglutinar os sistemas de reenvio de significações de uns para outros através da fluidez deliberada (Imberty, 1975:38).

Importa referir que não há dúvidas que a expressão, na sua inteira essência, pode ser entendida como linguagem e que “a língua de um ser espiritual é imediatamente aquele que é comunicável”, o mesmo será dizer “cada língua se comunica a si mesma” (Benjamim, 1971:148). Depreende-se que, se por um lado, o sentido musical se processa, maioritariamente, ao nível do inconsciente na mente do receptor; por outro, é a própria gestualidade do performer durante a execução musical que, em larga medida, provoca na mente do ouvinte os elementos inconscientes capazes de suscitar a percepção/imaginação de um sentido emocional, ou uma narrativa (extra) musical. A inter-subjectividade seria,

assim, criada ao nível das estruturas corpóreas da experiência (musical), e o sentido musical e a sua comunicação aí engendrados.

No fundo, uma aproximação a uma obra musical nunca se processa de forma simplificada ou até mesmo pura, ela baseia-se num sem número de experiências vividas, daí que o intérprete deve ter em consideração todas as implicações simbólicas emanadas da obra musical, consciente do seu significado e valor cultural. (Monteiro, 1999).

Interação compositor/fagotista

O ser humano revela motivação para os seus comportamentos, escolhas entre outros, de acordo com as suas capacidades intrínsecas. As suas expectativas, os seus valores, objectivos interesses pessoais e/ou situacionais, dependendo do contexto e do processo motivacional que o assiste. Do que foi possível apurar, os compositores pautam o seu trabalho por objectivos de realização pessoal, até porque não têm como profissão principal – ser compositor. Sendo a motivação uma condição interior do indivíduo, plena de impulsos, interesses, apetências e propósitos, trata-se de uma acção de interdependência de estímulos exteriores, entre outros factores. No caso em estudo, os compositores aspiram a outros géneros musicais, desejam, idealizam outros contextos, mas evidenciam condicionalismos de várias ordens, tais como sociais, culturais, logísticos, entre outros.

A escrita para fagote traduz não um impulso e necessidade (Fernandes, 1990) mas antes um incentivo. O repertório para o instrumento surge quase, exclusivamente a pedido do músico e do estudo que este pretendeu realizar, dado que dos entrevistados, somente Sérgio Azevedo já havia escrito para fagote. Constituindo a composição um meio para promover um progressivo domínio sobre a técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, verifica-se que este fica reforçado na associação estabelecida entre acção e som (Mills, 1991: 31). Esta posição foi identificada pelos inquiridos, culminando num diálogo aberto e direccionado entre o compositor e o intérprete mais concretamente o instrumentista Pedro Silva.

Os compositores em estudo referiram que a concepção da obra combinou nas características intrínsecas do instrumento com a exequibilidade das mesmas, colocando o grau de dificuldade ao serviço de qualquer fagotista. Os compositores ajudaram a cumprir um dos objectivos primordiais deste trabalho, a integração do repertório nos currículos académicos e nos catálogos nacionais. Da relação entre compositor e intérprete, todos os entrevistados assumem que deve e tem de existir uma dualidade, um compromisso, para que o processo se torne completo.

“Quem sou eu para agora vir dizer que não preciso do intérprete para fazer música para o seu instrumento?” [SA, p. 77]

“(...) o compositor não é nada até à partitura, até à execução ou à maneira como soa, por outro lado, o intérprete também não tem nada até ao momento em que lhe surge a partitura”. [TM, p. 85]

“A génese composicional define e orienta as suas consequências interpretativas na execução artística e, as mesmas, renovam a sua origem criando assim um círculo ‘simbiótico’”. [JFL, p. 92]

“(...) grande parte dos casos eu sei para quem estou a escrever, como quase... sempre acontece são os próprios instrumentistas ou formações que me pedem obras”. [FL, p. 98]

“(...) eu não sou o instrumentista, sou um intermediário entre o intérprete e a sala de concertos”. [FL, p. 99]

“(...) fazer música que as pessoas compreendam e tenham vontade de a executar mais vezes, tem de haver um compromisso, e esse compromisso terá de ser feito com o intérprete” [CA, p. 110]

“(...) existem várias formas de chegarmos ao que imaginamos e essa forma terá a meu ver de ser negociada com o intérprete” [CA, p. 110]

“Ou seja, existe uma constante medição entre aquilo que eu te posso dar e o que tu me dás a mim.” [JLF, p. 118]

“(...) o compositor é o ‘motor’ principal da criação mas precisa de mais ‘peças’, e essas ‘peças’ essenciais são também os instrumentistas e o intérpretes é um termo que eu não aprecio, gosto mais de ‘performador” [JLF, pp. 118-119]

José Luís Ferreira tomou como exemplo o facto de dois fagotistas não interpretarem da mesma maneira a mesma peça musical pois considera que deve imperar o “gosto” de quem o faz. Palavras como intérprete e executante são pouco definidoras do que se pretende e espera de um “performador”.

Segundo Sloboda (1990:94) “a performance de alto nível de determinada peça musical é o resultado da interacção do conhecimento específico de apenas aquela peça com o conhecimento geral adquirido ao longo de uma vasta gama de experiências musicais”. Sendo um dos objectivos do performer uma maior aproximação entre a concepção e a acção, o *performer* é obrigado a tomar posição face a uma única interpretação. No entanto sabemos que tal acto requer conhecimento e domínio sobre os processos mentais que constituem o pensamento humano. (Sloboda, 1990:94)

Na qualidade de performer, reconheça-se que o papel confiado ao performer produz realizações mentais de ideias musicais, transmitidas através da escrita, dando a minha própria contribuição para a música, e que ultrapassa em larga medida o material fornecido na partitura. Também aqui se levanta a questão da expressão no acto performativo. Tal e como pudemos observar, a expressão não pode ser entendida e assimilada como “modelo aprendido de tempo, dinâmica e articulação”, mas antes fruto da compreensão e da interpretação que o performer faz da estrutura musical, assim como das várias expressões que esta adquire após uma breve leitura, resultando numa constante mutação, dadas as

várias interpretações que dela se podem fazer, com redefinição à medida que a interiorizamos (Clarke, 1999). A performance de alto nível, de determinada peça musical é o resultado da interacção do conhecimento específico de apenas aquela peça com conhecimento geral adquirido ao longo de uma vasta gama de experiências musicais.

Assim se confirma a postura assumida pelos entrevistados, o acto de compor, executar e recepcionar interagem num processo de comunicação mais ou menos deliberado. Por exemplo os entrevistados não compõem em função do público mas admitem que alteram a sua postura de acordo com o contexto, o tipo de encomenda, o intérprete, o instrumento ou o tipo de agrupamento de acordo com o que lhes pode ser pedido. Relativamente ao repertório para fagote a acto criativo foi influenciado pelo intérprete e o instrumento musical.

Análise perspectivada

Segundo o intérprete

O compositor cria, o músico recria e interpreta e o ouvinte responde musicalmente, dentro dos limites do seu respectivo poder criativo³⁶. De facto, os detentores do poder da teoria e da prática confina-se aos grandes músicos, no entanto não poucas vezes esta sobrepõe-se ao conceito teórico pelo genuíno trabalho de criação que a caracteriza, associado ao elevado grau de auto-expressão.

É certo que o desempenho do músico, tanto no estudo como na vida profissional está intimamente ligado ao acto (re) criativo, interpretação, assumido na sua personalidade, temperamento e modelo criativo, sendo um dos aspectos fundamentais de observação neste estudo. Para o músico profissional, a terminologia revela-se num papel interiorizado, no entanto quando intérprete, este inteira-se na ciência da estrutura e propagação do acto criativo musical, tornando-se fundamental o contributo da Psicologia.

³⁶ Seashore, Carl E. *Psychology of Music*, New York: Dover Publications, Inc., p. 373.

A criação de uma obra musical surge como produto final do acto criativo, no entanto a concretização desse mesmo ato está intimamente dependente do intérprete (s) de acordo com a formação pretendida para a exequibilidade. Tal efeito traduz, não só a corporalização da concepção inicial, pensada e idealizada pelo compositor, mas traduz-se em identidade individualizada quando interpretada, ouvida, criticada e até mesmo gravada, traduzindo-se em ato sonoro.

O intérprete, deve funcionar, acima de tudo como elo de transmissão das ideias do compositor e do ato criativo pretendido que como sabemos tem vindo ao longo da história e do código musical, sido transformado e adquirido simbologia específica de acordo com cada interveniente. Com uma história remota, e que nos coloca no século IX, com os primeiros documentos escritos de polifonia, falamos dos tratados *Schola Enchiridis* e *Musica Enchiridis*, as primeiras fontes documentais escritas traduziam uma nomenclatura muito pouco precisa a que se atribuía a designação de escrita neumática. No entanto, os caracteres musicais nunca mais pararam o seu processo de evolução, traduzindo as ideias e formas de escrita/comunicação que num período mais tardio, e com a chegada das primeiras edições musicais, no Renascimento, alteram profundamente a interpretação musical.

Hoje em dia, e decorrido o século XX musical, podemos afirmar que os códigos musicais e a nomenclatura está à disposição dos compositores, convertendo-se num tipo de linguagem muito concreto e específico que requer, por parte de quem interpreta, um estudo aprofundado e conhecedor dos símbolos em causa. Nesta sequência de ideias, podemos referir que a forma como o compositor explana as suas concepções musicais e expressões em determinada obra musical, contempla determinadas limitações no que respeita às intenções. É aqui que o intérprete e o compositor estabelecem um diálogo aberto, uma vez que o código utilizado pelo compositor pode, nem sempre, traduzir as suas mais desejadas e absolutas intenções musicais. Torna-se, por isso, imperioso que o compositor e o intérprete mantenham um discurso coeso e unilateral, conduzindo o produto final à ideia mais concreta e precisa da intenção do compositor, sendo que o intérprete é aquele que melhor conhece e domina as potencialidades do instrumento. Senão veja-se a opinião de Gallois:

Elle a contribué a change l'image du basson en lui donnant une dimension tout à fait nouvelle et inattendue, c'était véritablement ce que Berio et moi, dans une sorte de jeu inconscient, attendions de cette pièce. Berio le souhaitait pour tous les instruments pour lesquels il écrivait, mais il était encore plus important pour le basson de créer cette révolution car il n'y avait pas tout le répertoire que comptait la flûte, le hautbois ou la clarinette.

[PG, 2005]

A relação entre instrumentista e compositor, bem como a materialização sonora deve desenvolver-se num *working progress* para que resultado final seja o mais fidedigno possível das intenções sonoras do criador e das capacidades e potencialidades do instrumentista não sejam uma relação indesejada do imaginado pelo compositor.

Segundo o compositor

Apesar de coexistirem pontos convergentes, notamos várias influências na formação da identidade, tais como: cognitivas, parentais, escolares e sócio culturais. Relativamente ao tema principal que deu origem a este trabalho: Qual o motivo para a ausência de repertório para fagote? Conclui-se que se o intérprete adoptasse 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.

“Estou mais habituado a escrever para clarinete, que é um instrumento com o qual estou mais familiarizado” [JFL, p.91]

Assim, confirma-se que o fagote nunca ou raramente poderá exercer um factor de motivação no compositor, a não ser que surja uma encomenda ou fim comercial, para integrar um projecto ou se direcione a um intérprete. Ao músico coube a tarefa de agilizar meios para aliciar o compositor a escrever para o referido instrumento musical. A ausência, até à data, de repertório para o instrumento foi justificada pelos entrevistados com a falta de instrumentistas, encomendas, patrocínio.

“(...) já te conheço [Pedro Silva] como músico e também tu já me conheces como compositor, por isso fico muito mais à vontade na minha forma de escrever (...)” [CA, p. 107]

Neste sentido, e partilhando da opinião de Bourdieu, os campos de produção e de difusão das diferentes espécies de bens culturais constituem processos de estrutura e funcionamento homólogos, sendo que “a estrutura que encontramos no presente em todos os géneros artísticos, e desde há muito, tende a funcionar hoje como uma estrutura mental, organizando a produção e a percepção dos produtos: a oposição entre arte e o dinheiro (o comercial) é o princípio gerador da maior parte dos juízos” que em matéria de artes estabelece a fronteira entre o que é arte e o que não o é. (Bourdieu, 1996:192). Das respostas recolhidas, junto dos compositores foi possível apurar que apesar de o público não interferir directamente na concepção da obra tem um lugar de destaque no processo criativo.

“(...)gosto de escrever para pessoas... Não vejo qualquer problema em escrever também para o estilo de um intérprete, mas não do público”. [TM, p. 84]

“(...) quando tenbo algo a comunicar eu tenbo sempre a esperança que a música que faço possa ser compreendida por outras pessoas (...)” [SA, p. 74]

“Quanto ao compositor terá de se preocupar com o seu rumo e a sua estética, e depois naturalmente terá um público que será maior ou menor, consoante o que escreve ou o que se publicita”. [CA, pp.111-112]

“Quando se escreve uma encomenda para outro tipo de finalidade não ligada directamente ao intérprete, ou a um momento específico, naturalmente que esse tipo de relacionamento não acontece de forma tão evidente (...) procuro encontrar alguns meios que possam aproximar aquilo que escrevo das pessoas que tocam e das que ouvem”. [FL, pp.98-99]

Numa perspectiva alargada, ao compositor cabe o papel definidor de forma, estilo e sonoridade, no sentido em que não existe somente uma corrente única de pensamento musical. Este deve assumir a postura e o ofício com o qual manifesta viva identificação, sem temer a *clichés*, de forma a enquadrar-se num contexto internacional musical.

“Em Portugal já há compositores que representam todos os estilos de música contemporânea”. [CA, p. 111]

“Actualmente nós temos minimalismo, pós-modernismo, serialismo, pós-serialismo com Emmanuel Nunes ou Phillip Glass, música de filme entre outras, existe uma plêiade de várias estéticas com grande democracia nas várias correntes e não um país onde anda tudo a fazer o que o outro faz”. [SA, p. 78]

“Há várias pessoas com vários posicionamentos em relação à forma de escrever, e a escola está sempre a fazer sair novos valores que também preconizam o seu caminho” [FL, p. 100]

“Hoje em dia temos jovens compositores portugueses de valor que procuram ainda sonoridades muito académicas, muito eruditas, por vezes

demasiado preocupados com que a música soe o mais atonal possível. (...) não posso falar em novas correntes até porque não frequento os 'guetos' onde se pensa a nova música l'. [JLF, p. 92]

“Os compositores perderam a vergonha de escrever coisas que gostam e com as quais se identificam” [TM, p. 85]

“(...) existe muita gente que escreve de maneira diferente, mas também por outro lado, não creio que exista uma maneira portuguesa de escrever música, acho antes que é uma maneira europeia de escrever música.” [JLF, p. 119]

Os entrevistados auxiliaram o investigador nas conclusões, pronunciando-se sobre correntes e actualidade da música portuguesa. Estes confirmaram a urgência e génese do presente trabalho com a inserção de um número considerável de obras musicais para fagote, contribuindo para as novas correntes da música portuguesa.

Finale

Este trabalho pretendeu dar a conhecer a minha atividade ao longo de mais de quinze anos, não só na qualidade de professor de fagote como também como músico. Como professor pensamos que teremos lançado as sementes certas para se inscrever o fagote na história da música portuguesa, dando início a um novo ciclo de formação e de instrumentistas nacionais. Criámos e iniciámos a disciplina em vários Conservatórios, Academias e mais tarde Escolas Profissionais, convictos de que estes jovens, agora alguns deles recém formados possam dar continuidade pedagógica ao projeto embrionário que teve a sua criação em 1998 quando chegamos ao Conservatório de Música de Águeda.

Como músico integrámos em 1999, o *Trivm de Palhetas*, com o oboísta Pedro Ribeiro e o clarinetista Nuno Pinto, e com o qual gravamos, no ano passado, um disco de música francesa do século XX em divulgação na internet, a par de várias gravações da Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música³⁷ na divulgação de obras integrais de Emmanuel Nunes. Em 2002, juntamente com mais elementos, formamos o grupo *Camerata Senza Misura*, que tinha como objectivo juntar músicos portugueses da nossa geração e alternar repertório português do século XX com repertório clássico que envolvesse os efetivos dessa formação. Os marcos mais significativos da existência deste grupo foram, em 2007, a gravação do disco *Torga – Retratos e Paisagens* e a participação no filme *A Terra antes do Céu* de João Botelho. Para além destes grupos, fiz música de câmara com várias dezenas de músicos e grupos num conjunto muito alargado de obras e estilos musicais.

Assim, e vivenciando vários contextos musicais que em muito auxiliaram a construção do profissional Pedro Silva, pensamos em criar e disponibilizar um programa musical que pudesse estar ao serviço do estudo do instrumento, daí o capítulo do currículo académico como principal foco de actividade onde “o comprometimento é visto como a qualidade que separa os que “se preocupam” e os que “se dedicam”...” (Day, p.99) e para quem o *métier* de professor é *full time*, a prática docente está para lá do que se

³⁷ Cfr Currículo Vitae de Pedro Silva e Arquivos de Programação Casa da Música.

opera dentro da sala de aula. “(...) Os alunos precisam de professores que sejam capazes de ser eles próprios na sala de aula, que combinem o lado pessoal com o profissional, que sejam apaixonados pelo que ensinam e a quem ensinam, que tenham propósitos morais, que se comprometam a ensinar de uma forma criativa (...).” (Day, p.101)

O ensino é deveras uma paixão, através dele podemos desenvolver e melhorar o eu do aluno, no entanto o aluno esse com quem também vamos aprender tornando todo esse processo um dos fundamentos da sociedade. Mas toda essa partilha deve ser doseada de modo que a relação professor/aluno seja construída. Cabe-nos, a nós professores, definirmos e delinear o nosso grau de comprometimento pois julgamos que enquanto músico não devemos descurar a vida artística que é, a nosso ver, uma mais-valia enquanto pedagogo. Hoje em dia o corpo docente não se pode (nem deve) cingir a única tarefa de “fazer ensinar” também tem que voltar a aprender, refazer, renovar e inovar!

O “eu” profissional e o pessoal devem andar interligados, devem refletir as nossas vivências e ideias, convencidos de que o meio ambiente onde operamos influencia o nosso percurso pessoal e profissional.

Como músico devemos ser capazes de repensar as nossas práticas musicais e os valores que lhe atribuímos. Como professores temos que reflectir sobre a nossa prática docente, o nosso lugar enquanto músico na sociedade actual e a nossa relação com o conhecimento. Acreditando que o processo de ensino aprendizagem passa pela partilha, na qual devemos *“entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebam.”* (Hadji, 2003, p.178). Foi neste sentido que delineamos como principal actividade a pedagogia, embora como músico profissional continuemos como solista B na Orquestra Sinfónica Casa da Música, facto que à data nos possibilitou contactar com um elevado número de obras musicais de épocas distintas e que na nossa perspetiva auxiliaram a construção interpretativa e complementaram a nossa formação, associada a uma forte experiência no contacto com os mais notáveis de destacados intérpretes mundiais e maestros que constantemente dotam o nosso intelecto de novas linhas de pensamento musical, técnico e interpretativo passível de ser transmitido e partilhado com os nossos alunos, quer do ensino médio e/ou superior.

Em nosso entender, e como base nos elementos que apresentamos nesta Prova para obtenção do Estatuto de Especialista, é tempo de assumirmos um comprometimento para com

o ensino do fagote em Portugal, conscientes de que toda e qualquer actividade pedagógica carece de maturação e experiência profissional capaz e consciente, diria mesmo de opção informado para que o ensino, tanto ao nível médio como superior possa contar com um professor formador de curiosidade científica, artística, humanística e técnica suportada pelo desenvolvimento cognitivo e metodológico apropriado à inserção do aluno na vida activa, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária - Lei de Bases do Sistema Educativo.³⁸

Em face do exposto, e já no papel de professor formador convidamos vários compositores portugueses a escrever para o fagote cientes de que estaríamos a contribuir para um catálogo de música portuguesa para o instrumento, mas acima de tudo a dotar e possibilitar aos nossos alunos um momento em que a história e o ensino do fagote em Portugal teria a partir deste momento uma nova direcção e tendência nacional face à descrição do que já o século XX pôde ver criado para fagotistas como Pascal Gallois, com o desejo de que este repertório possa integrar o contexto mundial do instrumento.

Até ao final do ano 2013 concluiremos esta investida com a um acervo de obras de Daniel Moreira, Luis Tinoco, Alexandre Delgado, Pedro faria e Paulo Perfeito, obras já confirmadas e que se encontram a cumprir a relação que deve existir entre intérprete e compositor na construção e ato criativo. As peças já por nós estreadas e editadas nas Edições AVA estão disponíveis para aquisição dos nossos alunos, integram o seu plano de formação, tanto do Ensino médio como superior e contam já com algumas divulgações em contexto europeu. O repertório editado esteve presente como peça musical nos concursos: Concurso das Terras de La Salette 2009, 2010 e Prémios Jovens Músicos 2011, integrando, ainda, os conteúdos programáticos do ensino artístico português.

³⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉS, Ramón. *Diccionario de Instrumentos Musicales* (1995). Barcelona, Bibliograf.
- AZEVEDO, Sérgio, (1998). *A Invenção dos Sons uma panorâmica da composição em Portugal hoje*, Lisboa: Editora Caminho.
- BARENBOIM, Daniel, *Está tudo ligado, O Poder da Música*, Lisboa. Editorial Bizâncio, 2009, pp. 58-59, 113-114.
- BARRETT, Margaret, (2000). O Conto de um Elefante: Explorando O Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. *Revista de Música Psicologia Educação*, 21, Editor: CIPEM, pp. 31-46.
- BASSILI, J.N. (1979). Emotion recognition: The role of facial movement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2049-58.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa: Editora Gradiva.
- BERIO, Luciano (1998). *Berio Sequenzas*. Booklet do Album, Deutsche Grammophon GmbH.
- BOEHM, Theobald (1964). *The flute and flute playing*, New York, Dover Publications, (1ª ed., Dayton C. Miller, 1922). [título original: *Die Flöte und das Flötenspiel*, Munich,1871].
- BORBA, Tomás e GRAÇA, Fernando Lopes. *Dicionário de Música*, Porto, Mário Figueirinhas Editor, 1º volume, 1996.

BORBA, Tomás e GRAÇA, Fernando Lopes. *Dicionário de Música*, Porto, Mário Figueirinhas Editor, 2º volume, 1999.

BOULEZ, Pierre (1963). *A Música Hoje*, São Paulo, Editora Perspectiva.

_____. *A Música Hoje 2* (1985). São Paulo, Editora Perspectiva, 1985.

BOURDIEU, Pierre (1989). *Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

_____. (1996). *As Regras da Arte, génese e estrutura do campo literário*, Lisboa: Editorial Presença.

BRANCO, João de Freitas (1995). *História da Música Portuguesa*, Lisboa: Publicações Europa América.

BENJAMIN, Walter (1971). *Angelus Novus*, Barcelona: La Gaya Ciencia.

BRANCO, João Freitas, *Viana da Mota, uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

BRANCO, João de Freitas e Duarte de Almeida, Jayme (1956). *O Teatro de S. Carlos 1793-1956: a história de um grande teatro lírico*, Lisboa Castor.

BRITO, Manuel Carlos e CYMBRON, Luísa (1992). *História da Música Portuguesa*, Lisboa: Universidade Aberta.

BRITO, Manuel Carlos, *Estudos de História da Música em Portugal*, Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

CARTAXO, António (1996). *Ao Sabor da Música*, Lisboa: Editora Caminho

CARVALHO, Mário Vieira de (2006). *Pensar a Música, mudar o mundo: Fernando Lopes-Graça*, Lisboa: Campo das Letras.

CLARKE, Eric (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Revista Música Psicologia Educação*, 1, Editor: CIPEM, pp. 63-77.

CLIFTON, T. (1983). *Music as heard: A Study in Applied Phenomenology*. New Haven CT: Yale University Press.

CLYNES, E. F. (1977). *Sentics: The touch of emotions*. New York: Doubleday.

COOK, N. (1990). *Music Imagination & Culture*, Oxford: Oxford University Press.

_____. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

CORREIA, Jorge (2007). Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. *Interpretação musical, teoria e prática*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-104.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.

CUMMING, N. (1994). Metaphor in Roger Scruton's aesthetics of music. A. Pople (Ed.), *Theory, Analysis and Meaning in Music* (pp. 3-28), Cambridge: Cambridge University Press.

DAVIDSON, J.W. (1993). Visual perception of performance manner in movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21/2, 103-13.

DAVIDSON, Jane (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista de Música Psicologia e Educação*, 1, Editor: CIPEM, pp. 79-89.

DAVIDSON, J. and CORREIA, J. (2001). Meaningful Musical Performance: A bodily experience. *Research Studies in Music Education*, nº 17. Callaway International Resource Centre for Music Education.

DAY, Cristhopher (2004). A paixão pelo ensino. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

DELGADO, Alexandre (2002). *Sinfonia de Portugal*, Lisboa: Editora Caminho.

DUNSBY, Jonathan (1996). *Performing Music*, Oxford: Oxford Clarendon Press.

DESCALZO, José Luís (1990). *Razões para a alegria*, Cucujães: editorial Missões.

ECCLES, J.S. Wigfield, A. Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. Handbook of Child Psychology, 3, 1017-95.

ECO, Umberto ____ (1998). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa, Editorial Presença (7ª Edição).

_____ (2009). *Obra Aberta*, Lisboa: Difel.

_____, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*, Lisboa: Difel.

ELLIOTT, D.J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

ELLIOTT, D. J. (1997). Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 132, Spring 1997: 1-37.

FERNANDES, Evaristo (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Porto: Edições Asa.

FERREIRA, Manuel Pedro (2005), *Dez Compositores Portugueses*, Lisboa: Dom Quixote.

GABRIELSSON, A. and Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24, 68-91. Society for Research in Psychology of Music and Music Education.

GUERRA, Rui Moreira de Sá e, *Moreira de Sá, Um renovador da cultura musical no Porto*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1997, p. 105 y ss..

GOMES, Carlos Faísca, *Contributos para o estudo do ensino especializado da música em Portugal*, (tese dissert. Texto policopiado), Instituto Piaget, Escola Superior de Educação de Almada, 2000.

HANSLICK, E. (1854/1885) *Vom Musikalisch-Schönen*. Translated in 1891 by Gustav Cohen as: *The Beautiful in Music*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Co., 1957.

HANSLICK, E. (1994). *Do Belo Musical*, Lisboa: Edições 70.

HARGREAVES, David J. (1986). *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona: Editorial Grao.

HARTLEY, Jean F. (1994). Case Studies in organizational research. In Cassel, Catherine & Symon, Gillian (ed.) *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*, London: Sage.

HENRIQUE, Luís (1998). *Instrumentos Musicais*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

IMBERTY, M. (1977). Can one seriously speak of narrativity in music? *Proceedings of the third Triennial ESCOM Conference, 1977*, (ed. A. Gabrielsson), pp. 13-22. Uppsala, Sweden: Department of Psychology, Uppsala University.

IMBERTY, M. (2001). Psychanalyse de la création musicale ou psychanalyse de l'œuvre musicale? *Analyse et Création Musicale*, France: L'Harmattan, pp. 33-55.

IRIA, Alexei Valerievich Kozolov, *O Ensino da Música em Portugal - desde 25 de Abril de 1974*, (tese dissert. Texto policopiado), Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, 2011.

JUSLIN P. and LAUKKA P., (2000). Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. *Musicae Scientiae*, Fall 2000, Vol IV, nº 2, 151-183.

JUSLIN, P. (2001) Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. *Music and emotion*. Oxford University Press.

KENNEDY, Michael (1991). *Dicionário Oxford de Música*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

KEMP, Anthony E. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

____ (1996). *The Musical temperament – Psychology & Personality of Musicians*, New York: oxford University Press.

LARUE, Jean (1989). *Análisis del estilo musical*, Barcelona: Labor.

LIMA, Cândido, (2003). *Origens e Segredos da Música Contemporânea Portuguesa*, Porto: Edições Politema.

LOPES-GRAÇA, Fernando (1973). *Música portuguesa e seus problemas II*, Lisboa: Editora Cosmos, pp. 237-241.

____ (1973). “Claridades e sombras da História da Música Portuguesa”. *A Música Portuguesa e Seus Problemas VIII*, Edição Cosmos, , pp. 19-62.

____(1989). Criação e Crítica musical portuguesa. *A Música Portuguesa e Seus Problemas I*, Lisboa: Editora Caminho, p. 16.

MACHADO, José (2002). *Jorge Peixinho in Memorium*, Lisboa. Editora Caminho.

MARINA, José António (1995), *Teoria da Inteligência Criadora*, Lisboa: Caminho.

MANTURZEWSKA, M. (1990). A biographical study of the life-span development of Professional musicians. *Psychology of Music*, 18, pp. 112-139.

MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row.

MEYER, Leonard (2001). *Emoción y significado en la música*, Madrid: Alianza Editorial.

MILLS, Janet, *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MONTEIRO, Francisco 1994). *Interpretação e Educação Musical*, Coimbra.

____ (1999). Interpretação musical: princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objecto de interpretação. *Revista de Música, Psicologia e Educação*, 1, Editor: CIPEM, pp. 45-60

NERY, Rui Vieira e FERREIRA DE CASTRO, Paulo (1991). *Sínteses da Cultura Portuguesa*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

NUTTIN, J. R. (1984). *Motivation, planning and action*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.

PALHEIROS, Graça (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista de Música, Psicologia e Educação*, 1, Editor: CIPEM, pp. 15-26.

PEREIRA, Orlindo Gouveia (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

POMBO, Fátima (2001). *Traços de Música*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SADIE, Stanley (ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, London, MacMillan, 20 vol, 1980.

SALGADO, A. (2002). Voice, Emotion and Facial Gesture in Singing. *Proceedings of 6th International Conference on Music Perception and Cognition*, Keele.

SCHAFFER, L. H. (1992). How to interpret Music. M. R. Jones and S. Holleran (eds.) *Cognitive Basis of Musical Communication*, pp. 263-78. Washington: American Psychological Association.

SEASHORE, Carl E. *Psychology of Music*, New York: Dover Publications, Inc., 1967, p. 373.

SHERPEREEL, Joseph (1985) *A orquestra e os instrumentistas da Real Câmara de Lisboa de 1764-1834*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Maria Fernanda Cidrais (trad.).

SMALL, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Middletown CT, Wesleyan University Press 1998

SPRINTHALL, Norman e COLLINS, W. Andrew (2003). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STRAVINSKY, Igor; CRAFT, Robert. *Souvenirs et commentaires*, Paris, Ed. Gallimard, 1963.

SUSO, Carmen Rodríguez. *Prontuario de Musicología: Música, sonido, sociedad*, Barcelona, Clivis Publicacions, 2002.

TRANCHEFORT, François-René (dir.). *Guide de la Musique de Chambre*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1989.

VIEIRA, Ernesto (2007). *Dicionário biográfico de músicos portugueses*, Lisboa: Editor Arquimedes Livros (ed. Facsimilada), Vol. I- II.

WEINER, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and Research*. Newbury Park, California: sage Publications.

WILLIAMON, Aaron & COIMBRA, Daniela (2007). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Association Européenne des Conservatoires Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).

Entrevistas

Entrevista a Pascal Gallois, 19 de Novembro 2005, Porto (reprodução em CD's).

Partituras

Sérgio Azevedo - *Pequena Suite para fagote e piano* (2010), Lisboa: Edições AVA.

Telmo Marques- *Partita at the old style* (2009), Lisboa: Edições AVA.

Jean François Lezé - *Swing-Lines I* (2009), Lisboa: Edições AVA.

Fernando Lapa - *Plural X* (2009), Lisboa: Edições AVA.

Carlos Azevedo - *Um tempo para fagote e piano* (2010), Lisboa: Edições AVA.

José Luís Ferreira - *Metha para fagote e electrónica* (2010), Lisboa: Edições AVA.