

Relatório de Estágio

Prélude à l'après-midi d'un faune – Análise, considerações técnico-interpretativas e métodos de estudo para os excertos de flauta transversal

Pedro Guimarães de Assunção Ferro Lança

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2020

Orientadora: Professora Amália Tortajada
Coorientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Relatório de Estágio

Prélude à l'après-midi d'un faune – Análise, considerações técnico-interpretativas e métodos de estudo para os excertos de flauta transversal

Pedro Guimarães de Assunção Ferro Lança

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2020

Orientadora: Professora Amália Tortajada
Coorientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Índice Geral

Índice de tabelas	viii
Índice de figuras	viii
Agradecimentos	xi
Resumo I / Palavras-chave	xii
Abstract I / Keywords	xii
Resumo II / Palavras-chave	xiv
Abstract II / Keywords	xiv

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Introdução	2
2. Âmbito e objetivos	3
2.1. Competências a desenvolver e expectativas iniciais	3
2.2. Análise SWOT.....	5
3. Caracterização da escola	6
3.1. Historial e contextualização da Instituição Metropolitana de Lisboa	6
3.2. Escola Profissional da Metropolitana – Enquadramento, organização e gestão da escola	9
3.2.1. Oferta educativa	11
3.2.2. Ligação à comunidade/Encarregados de Educação.....	13
3.2.3. Ambiente educativo.....	14
3.2.4. Infraestruturas e equipamentos.....	14
3.3. Patrocinadores e parcerias	15
3.4. Reflexão/Conclusão.....	17
4. Práticas educativas desenvolvidas.....	17
4.1. Caracterização da classe.....	17
4.2. Caracterização dos alunos selecionados.....	19
4.2.1. Aluna A – 12º ano	19
4.2.2. Aluna A – Contexto familiar	19
4.2.3. Aluna A – Contexto educativo	19
4.2.4. Aluna B – 10º ano.....	20
4.2.5. Aluna B – Contexto familiar	20

4.2.6. Aluna B – Contexto educativo	21
4.2.7. Aluna C – 11º ano.....	21
4.2.8. Aluna C – Contexto familiar	22
4.2.9. Aluna C – Contexto educativo	22
4.3. Descrição das aulas observadas.....	22
4.3.1. Aluna A	23
4.3.2. Aluna B.....	28
4.3.3. Aluna C.....	35
4.3.4. Reflexão sobre diferenças entre os métodos empregues por ambas as professoras cooperantes.....	40
4.4. Descrição das aulas lecionadas.....	41
4.4.1. Aluna A	41
4.4.2. Aluna B.....	46
4.4.3. Aluna C.....	48
4.5. Atividades extracurriculares	50
5. Análise crítica da minha atividade docente.....	51
5.1. Nível de consecução dos objetivos.....	51
5.2. Facilidades sentidas	51
5.3. Dificuldades sentidas.....	52
5.4. Formação contínua e desenvolvimento profissional/Reflexão final.....	53
PARTE II – Investigação	
<i>Prélude à l'après-midi d'un faune – Análise, considerações tecnico-interpretativas e métodos de estudo para os excertos de flauta transversal</i>	
1. Objetivos e descrição do Projeto de Investigação.....	56
1.1. Motivações	57
1.2. Revisão de literatura.....	59
1.2.1. História e biografias	60
1.2.2. Análise das ligações entre poema e música.....	61
1.2.3. Entrevista e questionários.....	63
1.2.4. Criação e compilação de uma metodologia e exercícios práticos	64
1.3. Perguntas de investigação e metodologia.....	65
2. Contextualização e análise	67

2.1. Mallarmé – Biografia, contextualização histórica e <i>L'après-midi d'un faune</i> ..	68
2.2. Debussy – Biografia, contextualização histórica e <i>Prélude à l'après-midi d'un faune</i>	69
2.3. Ligação entre o poema e a música.....	72
3. Recolha de dados e opiniões técnico-interpretativas	79
3.1. Justificação da escolha dos flautistas	80
3.2. Entrevista a Emily Beynon	80
3.3. Questionário de Joshua Smith	83
3.4. Questionário de Robert Langevin.....	85
3.5. Dados complementares da entrevista e questionários	87
4. Análise e métodos de estudo para a resolução das problemáticas identificadas .	89
4.1. Regras gerais dos exercícios.....	90
4.2. Som e coloridos tímbricos	93
4.3. Ritmo	102
4.4. <i>Vibrato</i>	104
4.5. Respiração	107
4.6. <i>Legato</i> digital.....	110
4.7. Como adaptar esta metodologia a outros excertos de orquestra.....	112
5. Exercícios colocados em prática	117
5.1. Apresentação e discussão dos resultados	118
6. Limitações do projeto	127
7. Reflexão e conclusões finais	129
Bibliografia.....	132
Webgrafia	136
Discografia.....	137

Índice de tabelas

Tabela 1 Análise SWOT	5
Tabela 2 Divisão de alunos de flauta transversal por ano de escolaridade	18
Tabela 3 Divisão de alunos de flauta transversal por professora.....	18
Tabela 4 Progressos da 1ª gravação para a 2ª gravação.....	121
Tabela 5 Progressos da 2ª gravação para a 3ª gravação.....	122
Tabela 6 Progressos da 3ª gravação para a 4ª gravação.....	124

Índice de figuras

Figura 1 Plano curricular do Nível II	11
Figura 2 Plano curricular do Nível IV	12
Figura 3 Exercício de aquecimento para Aluna B.....	28
Figura 4 Exercício de aquecimento para Aluna B (2)	29
Figura 5 Escala de Dó Maior clássica	30
Figura 6 Compassos 9 e 10 da <i>Ballade</i>	33
Figura 7 Compassos 38 a 40 (Hindemith).....	39
Figura 8 Exercício de articulação dupla	42
Figura 9 Exercício de <i>diminuendos</i> utilizando harmónicos	44
Figura 10 Ritmo em Mozart	44
Figura 11 Articulação dupla em Poulenc	45
Figura 12 Exercício de harmónicos	47
Figura 13 Compasso 16 (secção dos violinos)	77
Figura 14 Compasso 26 (excerto da flauta transversal)	77
Figura 15 Compassos 28 a 30 (excerto das flautas transversais)	78

Figura 16 Correto posicionamento das mãos em relação à flauta (frente).....	91
Figura 17 Correto posicionamento das mãos em relação à flauta (trás).....	92
Figura 18 Embocadura para garantir grande presença do 1º harmónico no som	95
Figura 19 Espectrógrafo sonoro (nota com predominância do 1º harmónico).....	95
Figura 20 Embocadura para garantir o 2º harmónico no som	96
Figura 21 Espectrógrafo sonoro (predominância do 2º harmónico)	96
Figura 22 Espectrógrafo sonoro (harmónicos em equilíbrio).....	97
Figura 23 Exercício de harmónicos	98
Figura 24 Alinhamento da embocadura	98
Figura 25 Velocidade de ar na passagem de 8ª	99
Figura 26 Velocidade de ar na passagem de 8ª (2).....	99
Figura 27 Solo inicial de <i>Prélude à l'après-midi d'un Faune</i>	100
Figura 28 Compasso inicial do Prelúdio	100
Figura 29 3º e 4º compasso do solo inicial.....	101
Figura 30 Solo inicial desconstruído	103
Figura 31 Trabalhar o ritmo	103
Figura 32 Ondulações lentas	105
Figura 33 Ondulações rápidas	105
Figura 34 Ondulações excessivas	106
Figura 35 Evolução do <i>vibrato</i>	106
Figura 36 Respirações no solo inicial.....	108
Figura 37 Dó# em suspensão.....	108
Figura 38 Solo transposto (8ª acima).....	109
Figura 39 Exercício para melhorar o controlo do processo respiratório	109

Figura 40 Movimento solístico virtuoso no Prelúdio	110
Figura 41 Utilização de ritmos pontuados	111
Figura 42 Utilização de ritmos pontuados (2)	111
Figura 43 Passagem para atentar <i>legato</i>	112
Figura 44 Excerto da ópera <i>Carmen</i>	114
Figura 45 Excerto do <i>Boléro</i> de Ravel	116
Figura 46 <i>Boléro</i> desconstruído	116
Figura 47 <i>Boléro</i> desconstruído (2)	116

Agradecimentos

Agradeço à pessoa mais importante da minha vida – a minha avó Inácia. A sua ajuda, apoio e valores moldaram-me, em parte, na pessoa que sou hoje. A sua presença na minha vida é dos aspetos que mais estimo.

Agradeço ao meu irmão Nuno por todos os momentos de companhia que sempre me proporcionou.

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional prestado ao longo de todo o meu percurso, bem como por todas as experiências que me proporcionaram.

A todos os meus amigos, que contribuíram de alguma forma para a minha experiência de vida.

Às professoras cooperantes Marina Camponês e Janete Santos pelo tempo, paciência e atenção que me dedicaram. Prestáveis para prestar qualquer apoio e nunca permitiram que ficasse uma dúvida por esclarecer.

Às três alunas que permitiram que realizasse o meu estágio com elas, sempre dispostas a experimentar as minhas sugestões.

Ao professor Nuno Inácio, por toda a paciência e amizade demonstrada ao longo da minha licenciatura.

À professora Amália Tortajada, em primeiro lugar, por todo o empenho que teve para comigo durante o 1º ano letivo deste mestrado. Escutá-la nas aulas foi uma fonte de inspiração e essa experiência tornou-me num melhor músico. Ter estas aulas permitiu-me ainda redescobrir alguns aspetos sob abordagens diferentes. Quero agradecer-lhe também por todo o apoio e incentivo durante este processo de investigação.

Ao professor doutor Ricardo Pinheiro por toda a ajuda na realização desta investigação. Todas as suas correções e dicas foram inestimáveis.

Por último, agradeço especialmente à Filipa e ao Roma, pois sem eles não estaria aqui.

Resumo I – Parte I (Prática Pedagógica)

O presente estágio (ano letivo 2019/2020) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, incluída no Mestrado em Ensino de Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. Esta secção iniciar-se-á com uma descrição telegráfica das minhas expectativas relativamente ao estágio, passando depois para a caracterização do estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio (Escola Profissional da Metropolitana). Irei enumerar os diferentes órgãos de gestão do estabelecimento e fazer uma breve descrição da classe de flauta transversal da escola. De seguida, incluí uma nota biográfica sobre cada uma das alunas que fez parte do estágio, fazendo referência à sua situação pessoal, ao seu percurso académico e aos pontos fortes e fracos observados inicialmente. Posto isto, visto tratar-se de um estágio em observação, descrevi detalhadamente as práticas educativas implementadas e desenvolvidas, por parte das professoras cooperantes, com cada um dos alunos. Tendo tido duas professoras cooperantes, também efetuei uma pequena análise aos seus métodos, oferecendo uma comparação onde enalteci algumas diferenças. Após esta secção surge a descrição completa das sessões que, a título de complemento da formação e para permitir praticar o que tenho vindo a observar, foram ministradas por mim. No final da Parte I é feita uma reflexão sobre os aspetos que considere fáceis e difíceis, apontando os pontos positivos e negativos da minha pedagogia, após reflexão e análise com a professora orientadora do estágio.

Palavras-chave: flauta transversal, pedagogia, aprendizagem, metodologia.

Abstract I – Part I (Pedagogy)

This internship (academic year 2019/2020) was developed within the scope of the curricular unit of Specialized Internship in Teaching, inserted in the Master in Music Teaching provided by Escola Superior de Música de Lisboa. This section begins with a brief list of my expectations regarding the internship, transitioning to a full characterization of the educational institution where the internship was realized (Escola Profissional da Metropolitana). I list the management bodies of the establishment and also do a small description of the flute class. Afterwards, I included a biographical note

regarding the students that participated in the internship, referencing their personal situation, their academic trajectory and their initial strengths and weaknesses. As this was an internship where the main purpose was to observe, I describe, in detail, the educational practices that were implemented and developed with each student by their main teachers. Having had two cooperant teachers, I also analyze and compare their methods, just to underline some of the primary differences. After this main section, I start describing in full detail the pedagogic sessions that I taught to the students, as a way to further my education and gain needed experience. At the end of Part I a reflection is made, taking into account the main difficulties I found and other aspects where I felt more at ease. To conclude, a reflection is presented about the positives and negatives found in my pedagogy, made with a great assist from my main mentor.

Keywords: Transverse flute, pedagogy, learning, methodology.

Resumo II – Parte II (Projeto de Investigação)

A segunda parte do trabalho, relativa ao projeto de investigação, começa com uma descrição pormenorizada da investigação e dos objetivos propostos. São apresentadas as motivações por de trás da escolha deste tema, bem como uma revisão de literatura, fazendo alusão a diversas fontes bibliográficas. A primeira parte da investigação foi focada em compilar e expor informação relativa ao *background* histórico pertinente sobre a origem do Prelúdio, composto por Debussy. Após reunir esses detalhes, foi estabelecida uma correlação entre o poema de Mallarmé e a obra musical de Debussy, de modo a fornecer todos os aspetos necessário à boa interpretação dos excertos na flauta transversal. A próxima fase remeteu para a realização de questionários, uma entrevista e observação de diversas *masterclasses*, para estabelecer as dificuldades práticas dos solos de flauta transversal da peça. Posto isto, surge a principal secção do trabalho, que consistiu na criação de uma metodologia, através de explicações e da criação de exercícios, para superação dessas mesmas dificuldades. Ofereci também um esclarecimento sobre como adaptar este método a qualquer outro excerto. Esta metodologia foi depois testada através do processo de Investigação-Ação, de modo a verificar e analisar os resultados da mesma. A última secção do trabalho remete para as fragilidades encontradas na investigação, onde é realizada uma reflexão final sobre todo o processo investigativo.

Keywords: Flauta transversal, Debussy, *Prélude*, metodologia, sonoridade, *vibrato*, ritmo, respiração.

Abstract II – Part II (Investigation Project)

The second part of the paper, related to the investigation project, a detailed description of the investigation is provided, underlining the objectives that are established. I present my motivations for picking this theme, following it with a review of literature, alluding to several bibliographical sources. The focus of the initial section of the investigation was compiling and exposing relevant information regarding Debussy's *Prélude*, with particular emphasis on its origin and the historical background. After assembling all these details, I correlated the poem, by Mallarmé, with Debussy's musical work, as a way to find all the significant aspects that may be required to perform

the flute excerpts with a correct interpretation. The next stage of the investigation led me to realize questionnaires, an interview and to observe several masterclasses, to pre-establish the practical difficulties of the flute solos in the piece. The main part of the investigation, after collecting all this information, was about creating a methodology, using explanations and creating practical exercises, to surpass difficulties found in the excerpts. I've also included ways to adapt this same method to other orchestral excerpts. This methodology was tested using the action-research process, to verify and analyze the results provided by the methodology. The final section relates to the fragilities found in this investigation, followed by a final reflection about the entire investigative process.

Keywords: Transverse flute, Debussy, Prélude, methodology, sonority, vibrato, rhythm, breathing.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Introdução

O estágio desenvolvido foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Música de Lisboa, no ano letivo 2019/2020. O estágio foi realizado em regime de observação, na Escola Profissional da Metropolitana. Para preservar o anonimato das alunas envolvidas no estágio, irei referir-me às mesmas, ao longo do presente trabalho, como Aluna A, Aluna B e Aluna C. As alunas observadas tocam flauta transversal, sendo que a Aluna C também estudou e preparou repertório de flautim. No âmbito deste estágio assisti a 61 aulas¹, sendo que cada aluna, a título individual, teve no mínimo 17 aulas com a minha assistência². Ao longo do ano letivo também lecionei algumas sessões por aluna, computando 7 aulas no total³. As professoras cooperantes não assistiram a estas 7 aulas, por impedimentos horários. A totalidade das aulas foram gravadas⁴, tendo sido posteriormente revistas, comentadas e avaliadas pela professora orientadora.

O início do ano letivo teve lugar no dia 16 de Setembro, sendo que parte do meu estágio apenas começou dia 14 de Outubro. No primeiro período, que terminou a 17 de Dezembro, por razões burocráticas e administrativas da parte da instituição onde decorreu o estágio, só foi possível assistir às aulas das Alunas A e B, que tinham uma aula por semana com duração média de 1 hora. No início do 2º período comecei a assistir também às aulas da Aluna C, que tinha uma professora diferente dos Alunos A e B. Esta aluna tinha duas aulas por semana, repartindo o trabalho entre os dois dias, de modo a não repetir estudos ou repertório em ambos os dias. É de salientar que todos os alunos da classe de flauta transversal também têm uma aula de técnica, de 1 hora por semana.

¹ Devido à situação de pandemia, vivida numa escala global e nacional, só foi possível assistir a 17 aulas das Alunas A e B, por causa da falta de autorização por parte de uma das professoras cooperantes. Com a passagem para o ensino remoto, a professora não permitiu a minha presença nas aulas virtuais para não criar mais *stress* sobre as suas alunas. Depois de a situação ter sido comunicada à direção da escola cooperante, foi concedida uma autorização tardia para assistir às aulas (a três semanas do final do ano letivo). Só foi, no entanto, possível assistir a 1 aula de forma remota das alunas A e B (duas das aulas não foram dadas devido a problemas de Internet e a feriados). Comunicada a situação ao coordenador do Mestrado, foi-me concedida a autorização excepcional para finalizar o estágio com a redução de aulas observadas. Como a Aluna C não tinha a mesma professora, foi possível assistir a todas as suas aulas remotas até ao final do ano letivo.

² Foi possível assistir às 27 aulas obrigatórias da Aluna C, sendo que as Alunas A e B tiveram, cada uma, 17 aulas observadas.

³ As alunas A e C tiveram as 3 sessões obrigatórias. À Aluna B só me foi permitido dar 1 aula (só tinha havido disponibilidade para lecionar uma destas sessões até à interrupção do ensino presencial. Com a passagem para o ensino à distância não obtive a autorização da professora cooperante para lecionar as 2 em falta).

⁴ As autorizações dos direitos de imagem encontram-se no anexo digital.

Tratando-se de aulas de grupo e apesar de não ser uma atividade obrigatória para o estágio, tive a oportunidade de estar presente nessas sessões.

Ao longo do 1º e 2º período também me foi possível assistir a várias audições e exames, que avalei autonomamente, tendo posteriormente discutido os resultados com as professoras cooperantes, de maneira a tentar entender melhor o que estas procuravam ouvir nos seus alunos e a comparar a minha perspetiva menos experiente com a delas.

O 3º período ocorreu de forma totalmente diferente. Devido a toda a situação epidemiológica verificada no país, bem como os períodos de Estado de Emergência e de quarentena, todas as aulas assistidas e lecionadas por mim decorreram através de Skype/Zoom. A professora das alunas A e B, considerando que ter alguém a assistir às aulas por via remota seria um fator de *stress* extra, optou por não autorizar a minha observação. Das 9 sessões a serem lecionadas por mim, só foi possível completar este número com as alunas A⁵ e C⁶, sendo que a aluna B, devido a problemas a nível pessoal, não se sentiu à vontade para ter as duas sessões que faltavam. Foi uma experiência única para mim, que teve os seus desafios próprios, que irei expor adiante.

2. Âmbito e objetivos

2.1. Competências a desenvolver e expectativas iniciais

Tratando-se de um estágio em regime de observação, com apenas 7 sessões lecionadas por mim, uma das principais competências que procurei desenvolver foi escutar abertamente. A minha experiência pessoal, enquanto estudante, corroborou a importância desta competência, tanto no aluno como no professor. No meu primeiro ano da licenciatura, em Instrumentista de Orquestra, tive de alterar drasticamente a minha forma de pensar e executar. A minha descrição das sensações enquanto tocava era de extrema importância para o meu professor, pois só assim era possível haver um trabalho rigoroso de correção. O meu professor fomentava esta descrição pormenorizada da parte dos seus alunos e necessitou de me escutar atentamente para poder compreender, por exemplo, as tensões que eu sentia e que podiam ter origem na garganta, na língua, nos lábios, etc. Este tipo de mudanças na minha forma de tocar, relativas ao posicionamento

⁵ Duas das suas aulas foram administradas por via remota.

⁶ Duas das suas aulas foram lecionadas por via remota.

da língua, ao relaxamento da garganta ou à colocação correta das respirações, deveu-se a um *feedback* muito claro e explícito do meu professor de flauta, sendo que a minha função passava por escutar, confiar e compreender o que me era pedido. É possível observar a importância de saber como e quando oferecer *feedback*, tal como Booth⁷ (2009, p. 175) expressa “For some people, feedback topped both their list of most important supports and their list of hindrances”⁸.

É necessário, portanto, haver um canal de comunicação muito claro entre professor e aluno, pois segundo Booth:

(...) I have come to think that listening is even more crucial [than feedback] – that if we listen hard and perceptively enough, we can draw out (...) the learner’s ability to self-assess. To this we can add those few bits of feedback that target the exact places where the learning is happening⁹ (*ibidem*, p. 183).

Tendo tido aulas durante 5 anos no ensino superior, e apesar de tentar manter sempre a mente aberta relativamente a todos os professores com quem trabalho, a verdade é que estava “formatado” de uma certa forma, por vezes não percebendo o porquê de utilizar diferentes métodos de estudo daqueles que me foram transmitidos anteriormente. Existia a tendência para ensinar da mesma forma que fui ensinado, e foi refrescante aprender e desenvolver perspectivas diferentes daquelas com que tive contacto no passado.

Para além de escutar, pretendi desenvolver a capacidade de direcionar *feedback* e instruções a diferentes tipos de alunos. Ao iniciar o estágio, estava empolgado em descobrir como professores experientes lidam com as mesmas situações em alunos diferentes, de modo a tornar as suas instruções eficazes. Tal como descrito por Booth, “ (...) the most effective teachers see far more than they give feedback on, and they make their choices based on the needs and style of that particular learner.”¹⁰ (*ibidem*, p. 181).

⁷ De modo a garantir que todos os leitores conseguem compreender as citações apresentadas ao longo de todo o trabalho, todas as citações serão traduzidas para português. As traduções, elaboradas por mim, estarão presentes como nota de rodapé no final de cada citação. A decisão de manter as citações na língua original no corpo do texto foi propositada, para que cada leitor tenha a oportunidade de ler o excerto original.

⁸ “Para algumas pessoas, o *feedback* estava no topo das suas listas de maiores ajudas e também de obstáculos”.

⁹ “Creio que ouvir é ainda mais importante [que o *feedback*] – se ouvirmos de forma atenta e perspicaz, apercebemo-nos da capacidade de autocritica do aluno. A isso, basta adicionar uma pequena quantidade de *feedback* que colmate as suas lacunas”.

¹⁰ “Os professores mais eficazes apercebem-se de muito mais do que aquilo que dizem, fazendo as suas escolhas tendo em conta as necessidades e o estilo de aprendizagem de cada aluno”.

Ao longo do meu percurso académico pude observar, em primeira mão, como as mesmas instruções tinham impactos diferentes nos meus colegas, uma vez que “Feedback, like any other communication, depends on the sender and the receiver, as well as on the message itself.”¹¹ (Brookhart, 2008, p. 96).

Também estava expectante, inicialmente, relativamente ao tipo de repertório e métodos de ensino que iria encontrar, pois apenas tendo experienciado o ensino articulado, estava muito curioso para perceber como se desenvolve o ensino integrado da música. De seguida, irei expor aqueles que penso serem os meus pontos fortes e fracos, que me consciencializaram, à partida, em relação a questões às quais deveria prestar redobrada atenção ao observar/lecionar aulas.

2.2. Análise SWOT¹²

A tabela que irei expor de seguida, onde enumero alguns dos aspetos que identifico no início do estágio, servirá, numa primeira instância, para me recordar dos aspetos em relação aos quais terei que prestar atenção, de modo a transformar fraquezas em pontos fortes no decorrer do ano letivo. Será útil comparar esta secção com as secções 5.2. e 5.3. deste mesmo relatório, verificando o desenvolvimento destes mesmos aspetos na prática do estágio.

Tabela 1 – Análise SWOT

<i>Strengths</i>	<i>Weaknesses</i>	<i>Opportunities</i>
1) Paciência e compreensão, para com os outros, são dos meus traços pessoais mais fortes.	1) Falta de experiência recente a ensinar alunos.	1) Oportunidade de ganhar experiência ao observar professoras já com elevado grau de experiência.
2) Conhecimento extenso de grande parte do repertório de flauta transversal.	2) Única experiência a ensinar foi numa banda de sopros, onde o objetivo não era o aperfeiçoamento técnico, mas	2) Observar a totalidade das turmas de flauta transversal em audições e exames, podendo comparar o nível

¹¹ “O *feedback*, tal como qualquer outro tipo de comunicação, varia com quem o fornece e quem o recebe, variando também em conteúdo”.

¹² SWOT significa *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (em português significa Pontos fortes, Fragilidades, Oportunidades e Ameaças). É um termo utilizado mais no ramo económico e financeiro, mas que também pode ser utilizado no âmbito em questão.

	sim o desenvolver da leitura de repertório.	geral com o nível dos “meus” alunos.
3) Estando a fazer provas de forma ativa e recorrente, tenho ganho alguma experiência relativamente a controlo de nervos, experiência essa que poderá ser útil ao falar sobre esta problemática com os alunos.	3) Capacidade de síntese pode ser melhorada, tendo tido dificuldade, em experiências letivas passadas, a conseguir encaixar todo o trabalho numa só hora de aula.	3) A escola oferece aulas de música de câmara e a participação em orquestra, o que permite observar os alunos em meios distintos.

Enquanto as dificuldades 1) e 2) se relacionam com a falta de experiência, algo que só é possível trabalhar ao adquirir a mesma, a dificuldade 3), relativa à capacidade de síntese, deverá ser o meu maior desafio. Ao realizar trabalhos escritos e orais, deparo-me sempre com a dificuldade em sintetizar a informação que pretendo transmitir, algo que normalmente se costuma observar quando algum colega me procura para requerer conselhos ou opiniões. Sei que as informações e observações que faço são corretas e pertinentes, e tenho plena confiança ao proferir a minha opinião, mas muitas vezes aquilo que digo em 20 palavras, poderia ser mais claramente entendido através de 10. Irei também tentar utilizar um maior número de demonstrações com a flauta e utilizar um menor número de palavras. De acordo com Brookhart, “Quick-and-quiet feedback is individual, extemporaneous feedback provided to students when you notice a need. As the name suggests, these feedback episodes are quick, often addressing one point (...)”¹³ (*ibidem*, p. 49). De seguida irei expor a caracterização da escola e o seu ambiente educativo.

3. Caracterização da escola

3.1 Historial e contextualização da Instituição Metropolitana de Lisboa

A AMEC¹⁴/Metropolitana, fundada em Março de 1992, é uma instituição cultural sem fins lucrativos, tendo como objetivo divulgar, fomentar e ensinar a música erudita.

¹³ “*Feedback* rápido-e-discreto, sendo individual e dado na altura apropriada, colmata uma necessidade que o professor denota no aluno. Como o nome sugere, estes episódios são rápidos, muitas vezes focando apenas um aspeto em particular”.

¹⁴ Associação de Música, Educação e Cultura.

Sediada desde sempre em Alcântara, Lisboa, no antigo edifício da Standard Elétrica, a Metropolitana veio complementar o panorama da música erudita nesta mesma cidade, com a criação, originalmente, da Orquestra Metropolitana de Lisboa (OML). Os seus fundadores incluem a Câmara Municipal de Lisboa, o Secretário de Estado da Cultura, o Ministério da Educação e Ciência, o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, a Secretaria de Estado do Turismo e Secretaria de Estado do Desporto e Juventude. A Metropolitana conta ainda, desde a sua criação, com vários apoios por parte de um conjunto extenso de mecenas, patrocinadores e promotores regionais. A instituição distingue-se também de outros projetos nacionais pelo facto de integrar três orquestras – Orquestra Metropolitana de Lisboa, Orquestra Académica da Metropolitana e Orquestra Sinfónica da Metropolitana – e três escolas, dando resposta a diferentes níveis de educação – a Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO, ensino superior), a Escola Profissional da Metropolitana¹⁵ (EPM, 3º ciclo e ensino secundário integrados) e o Conservatório de Música da Metropolitana (CMM, nível básico e secundário suplementar).

A OML mantém uma programação regular desde 1992, tendo sido o primeiro foco de atividade da AMEC. Mantém, nos dias de hoje, atividade regular em 12 dos 18 conselhos da Área Metropolitana de Lisboa, usufruindo ainda de relações de atividade intensa com as cidades do Porto, Coimbra, Leiria e Setúbal. A direção artística da OML é assegurada, desde 2013, pelo compositor e maestro Pedro Amaral, que tem como objetivo alcançar novos públicos, abordando diferentes géneros musicais, garantindo assim versatilidade no tipo de concertos que opta por agendar (concertos sinfónicos, concertos de música popular, concertos para bebés e crianças, etc.).

A Academia Nacional Superior de Orquestra, aberta em Outubro de 1992, só foi oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação, enquanto instituição do ensino superior politécnico, a 15 de Novembro de 1993 (Portaria n.º 1202/93). No ano letivo de 2007/2008, no decorrer do processo de Bolonha, as licenciaturas da ANSO sofreram transformações que conduziram à alteração da sua duração para seis semestres, de acordo com três vertentes distintas: direção de orquestra, instrumentista de orquestra, e piano para música de câmara e acompanhamento. A Academia tem a direção artística do maestro Jean-Marc Burfin, que também assegura a regência da Orquestra Académica. A

¹⁵ Considerando que foi a escola onde o meu estágio foi efetuado, e a sua descrição será bastante mais profunda, a sua contextualização estará presente no subcapítulo que se segue.

ANSO assegura ainda uma presença muito intensa no espaço musical português, criando anualmente cerca de 20 grupos de música de câmara que, para além de proporcionar aos alunos uma prática fundamental para a sua formação profissional, ajuda a difundir a música erudita junto da comunidade.

Segundo o *website* da Metropolitana, o Conservatório de Música da Metropolitana surge para responder à demanda por uma escola de ensino complementar, de maneira a conjugar o ensino prático ao abrigo da modalidade extraescolar. O Conservatório aceita alunos a partir dos 3 anos de idade, não havendo limite máximo de idade. Este ensino especializado, que conjuga idades tão diversas, divide-se em cinco cursos:

- 1) Curso Pré-Escolar (a partir dos 3 anos);
- 2) Curso de Iniciação Instrumental (a partir dos 6 anos);
- 3) Curso de Instrumento até ao 8º grau (a partir dos 10 anos);
- 4) Curso Preparatório de Instrumentista de Orquestra (este curso age em sinergia com a ANSO);
- 5) Curso Livre (aberto a alunos de todas as idades).

As disciplinas instrumentais lecionadas englobam: flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompa, trompete, trombone, tuba, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, guitarra, instrumentos de percussão, piano e cravo. No decorrer dos últimos 5 anos, a prática de conjunto do Conservatório tende a concentrar-se em orquestras de crianças até aos 15 anos, criando diversos agrupamentos para corresponder ao crescente número de alunos inscritos:

- 1) Orquestra Juvenil da Metropolitana;
- 2) *Piccola* Orquestra Metropolitana;
- 3) *Piccolos* da Metropolitana;
- 4) Mini percussões da Metropolitana;
- 5) Ensemble de Guitarras da Metropolitana;

A direção pedagógica está ao encargo da professora Susana Henriques, que também tem presença assídua nas performances dos agrupamentos acima mencionados, muitas vezes atuando como comentadora dos concertos realizados.

3.2. Escola Profissional da Metropolitana – Enquadramento, organização e gestão da escola

A EPM, escola em que foi realizado o estágio, foi instaurada no ano letivo de 2008/2009, de modo a criar uma alternativa à necessidade sentida há muito tempo na formação musical profissional na área metropolitana de Lisboa. A formação musical integrada na região de Lisboa estava assente exclusivamente na escola do Conservatório Nacional de Lisboa e na Academia de Música de Santa Cecília, sendo que a EPM surge como uma alternativa viável para quem decida ingressar nesta modalidade de ensino de música. A direção pedagógica é bicéfala, estando a cargo do professor Ian Mikirtumov e da professora Iva Barbosa. A EPM possui diferentes órgãos de gestão, de acordo com os seus regulamentos internos, que dividem diversas competências entre si:

- 1) Direção pedagógica (define, dirige, orienta e coordena a atividade artístico-pedagógica com vista à prossecução dos objetivos da EPM);
- 2) Diretor administrativo (representante da EPM em matérias administrativas e financeiras, junto de organismos oficiais);
- 3) Diretores de Curso (existem dois diretores, cada um encarregue de representar um dos cursos ministrados – Instrumentistas de sopro e percussão, e instrumentistas de cordas e de teclas – que têm como funções apoiar a direção pedagógica no que diz respeito à gestão dos assuntos artístico-pedagógicos da EPM, bem como assegurarem a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso);
- 4) Diretores de turma (existe um diretor de turma por cada turma em funcionamento, sendo que é da sua responsabilidade acompanhar os alunos, tanto no seu percurso escolar, como também no contacto permanente realizado com os pais e encarregados de educação);
- 5) Conselhos setoriais (são constituídos por professores representantes das várias classes, tendo funções consultivas para apoiar a atividade

pedagógica da Escola, propondo, por exemplo, alterações que levem a beneficiar a qualidade do ensino ministrado em cada classe);

- 6) Conselhos de turma (para organizar o trabalho de gestão curricular de cada turma, compostos pela direção pedagógica, pelo diretor administrativo, pelos diretores de curso, por todos os professores da turma em questão, pelo delegado de turma e por encarregados de educação convocados para o efeito);
- 7) Conselho consultivo (compete a este conselho oferecer pareceres sobre o projeto educativo da escola e pareceres sobre os cursos profissionais e outras atividades de formação);

No ano letivo 2019/2020, a EPM contava com 48 professores, sendo que a grande maioria encontra-se com segurança laboral e contratual, o que permite estabilidade no desempenho pedagógico da escola, tanto por parte dos professores, que podem assegurar continuidade nos métodos de ensino, como dos alunos. Destes 48 professores, apenas 10 lecionam disciplinas pertencentes ao currículo geral do ensino do 3º ciclo e secundário obrigatório, afastadas do ramo específico da música. Os restantes 38 professores dedicam-se ao ensino das disciplinas instrumentais, de música de conjunto e de teoria musical.

Relativamente ao corpo não docente/administrativo, o número total de trabalhadores são vinte e quatro, dividindo o seu tempo em tarefas referentes à totalidade da Metropolitana (EPM, ANSO, CMM, OML), com exceção de três trabalhadoras, que atuam como assistentes técnicas, encarregando-se somente de atividades relativas a matrículas e divulgação de informações aos alunos e encarregados de educação. Cada uma destas três funcionárias está encarregue de uma escola em particular. A biblioteca e mediateca estão a cargo de duas assistentes operacionais, que também têm a função de fornecer partituras a todos os agrupamentos da Metropolitana. Existem outros quatro trabalhadores que atuam como assistentes técnicos, agindo na secção de contabilidade, vencimentos, economato e informática. Os restantes quinze trabalhadores operam como assistentes operacionais, dando apoio a todas as atividades realizadas, assegurando manutenção de equipamentos, arrumação, vigilância, manutenção e higiene, zelando

pelos equipamentos e materiais que têm a seu cargo.

3.2.1. Oferta educativa

No presente ano letivo a EPM oferece os seguintes cursos educativos¹⁶:

- 1) Curso Básico de Instrumento (Nível II – engloba desde o 7º até ao 9º ano de escolaridade);

Figura 1 – Plano curricular do Nível II

Área Sócio - Cultural				
Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Português	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
Língua Estrangeira	100 (2,5)	100 (2,5)	100 (2,5)	300
Ciências Físicas e Naturais	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
Ciências Humanas e Sociais	160 (4)	160 (4)	160 (4)	480
Matemática	100 (2,5)	100 (2,5)	100 (2,5)	300
<i>Subtotal</i>	600 (15)	600 (15)	600 (15)	1 800

Área Técnica				
Formação Musical	160 (4)	160 (4)	120 (3)	440
Introdução à Composição	-	-	40 (1)	40
Técnica Instrumental	40(1)	40 (1)	40 (1)	120
Instrumento Principal	40(1)	40 (1)	80 (2)	160
Prática de Conjunto	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
Prática Individual e de Naípe	160 (4)	160 (4)	120 (3)	600
Instrumento de Tecla	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
Coro	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
<i>Subtotal</i>	600 (13)	600 (13)	600 (13)	1800
TOTAL	1200(28)	1200(28)	1200(28)	3600

Fonte: Plano curricular EPM – curso básico de instrumento 2019/2020

¹⁶ Para além dos cursos educativos, a EPM também oferece aos alunos a possibilidade de participarem em diversas *masterclasses* ao longo do ano letivo, não sendo necessário, na maioria das vezes, qualquer pagamento para a participação de alunos internos.

A figura acima evidencia bem o currículo vasto e variado com o qual os alunos têm contacto desde o 7º ano de escolaridade, sendo uma mais-valia desde logo para quem quer enveredar pela área da música.

- 2) Instrumentista de cordas e teclas (Nível IV – engloba desde o 10º até ao 12º ano de escolaridade);
- 3) Instrumentista de sopros e percussão (Nível IV – engloba desde o 10º até ao 12º ano);

Figura 2 – Plano curricular do Nível IV

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Total de Horas
Componente Sociocultural	<i>Total de horas por ano letivo</i>			
Português	100	110	110	320
Língua Estrangeira	70	70	80	220
Área de Integração	70	70	80	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	50	50	-	100
Educação Física	50	45	45	140
			Subtotal	1000 horas
Componente Científica	<i>Total de horas por ano letivo</i>			
História da Cultura e das Artes	60	60	80	200
Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
Física do Som	50	50	50	150
			Subtotal	500 horas
Componente Técnica	<i>Total de horas por ano letivo</i>			
Instrumentos (específico e de acompanhamento**)	90	100*/90**	100*/90**	290*/270**
Música de Câmara / Conjuntos Instrumentais*	60	60	60*/80**	180*/200**
Naipe, Orquestra e Prática de Acompanhamento**	160	160	160	480
Projetos Coletivos / Improvisação*	70	70	80	230
Formação em Contexto de Trabalho	160 a 240	200 a 280	240 a 320	600 a 840
			Subtotal	1780h a 2020h

Fonte: Plano curricular EPM – curso profissional de instrumentista 2019/2020

Desde o ano letivo 2018/2019 que todos os exames do 10º até ao 12º ano se realizam sob a forma de uma audição pública, de forma a expor o trabalho sob avaliação a um público mais vasto, para além de servir como ferramenta na superação de problemas de performance em público. Ao concluir o 12º ano, cada aluno tem que apresentar uma P.A.P. (Projeto de Aptidão Profissional) a um painel de jurados para avaliação, aprofundando um tema relacionado com música/prática musical da sua escolha. Os alunos têm ainda que preparar e efetuar um recital público, que serve como exame de final de curso. É de salientar ainda que, tendo em conta a situação epidémica vivida após o 2º período letivo, alguns recitais de final de curso serão efetuados por via remota, através de gravações ou eventos de *live streaming*.

3.2.2. Ligação à comunidade/Encarregados de Educação

O meu contacto com os encarregados de educação foi muito reduzido, devido à natureza de observação do meu estágio. No entanto, pude contactar com estes em duas situações:

- 1) Ao requerer a autorização escrita para assistir às aulas semanais e, posteriormente, para gravar algumas sessões lecionadas por mim;
- 2) Em contexto de audição, onde tive a oportunidade de falar com alguns dos encarregados de educação das turmas que acompanhei, procurando descobrir informação sobre o passado familiar dos alunos (procurando saber se algum familiar também estudou música, se há músicos profissionais na família, etc.) e o porquê de terem colocado os educandos num curso de música.

Ainda assim, também pude ouvir, em diversas ocasiões, conversas telefónicas entre as professoras cooperantes e os encarregados de educação. Geralmente estas serviram para discutirem a possibilidade de os educandos participarem em *masterclasses* ou *workshops* fora do âmbito escolar, o que serve de comprovativo do elevado nível de interesse por parte dos pais que tive oportunidade de observar.

3.2.3. Ambiente educativo

A Metropolitana conta com um ambiente educativo único no país. Devido a concentrar nas suas instalações alunos desde o 7º ano de escolaridade até a alunos de licenciatura, existem diversas oportunidades de colaboração entre alunos de níveis muito distintos. Ao longo do estágio pude observar a existência de um sentimento de admiração por parte de alunos mais jovens relativamente aos mais velhos que, por exemplo, se encontram a concluir a sua licenciatura. Existem colaborações entre alunos mais inexperientes e alunos mais avançados academicamente, servindo de inspiração para os primeiros e apresentando oportunidades de crescimento académico e performativo. Ainda neste ano letivo pude assistir a um concerto que juntou a Orquestra Metropolitana de Lisboa a alunos finalistas do ensino secundário da EPM (12º ano). Foi visível a motivação acrescida que pude observar nos alunos de flauta transversal que tiveram a oportunidade de participar, elevando, sem dúvida alguma, os seus padrões artísticos e performativos demonstrados até então.

3.2.4. Infraestruturas e equipamentos

A sede da Metropolitana foi construída em 1945, a partir de um projeto do arquiteto Cottinelli Telmo, tendo sido classificado como um Imóvel de Interesse Público em 1996. As instalações carecem de algumas comodidades, como por exemplo unidades de controlo de temperatura em cada sala e salas insonorizadas, tendo sido colocados, há alguns anos, no parque de estacionamento do edifício, 3 contentores que servem para lecionação de algumas aulas teóricas da EPM. Como no mesmo edifício residem três escolas diferentes, os alunos da EPM estão inseridos, na grande maioria do tempo, no 2º andar do edifício, tendo 16 salas para estudarem, conciliando a marcação de sala para estudo individual com todas as aulas práticas. Existem 5 salas que contêm pianos (4 pianos de cauda e 1 piano vertical), onde se realizam ensaios com acompanhamento. Os ensaios de agrupamentos maiores da EPM (orquestras, ensemble com mais de sete a oito participantes, *masterclasses*) realizam-se no auditório desse mesmo andar, oferecendo ar condicionado. Em acréscimo, os alunos têm ainda acesso a uma sala comum, onde podem guardar instrumentos, ter acesso a micro-ondas, mesas para almoçar e um espaço de convívio.

No edifício existe ainda:

- 1) Reprografia: que tem ao seu dispor uma fotocopiadora industrial, prestando também serviços de encadernação;
- 2) Biblioteca/mediateca: têm como missão oferecer à comunidade escolar/músicos de orquestra informação de cariz científico, pedagógico, técnico e cultural. A biblioteca tem inúmeros livros de estudos técnicos/melódicos, bem como grande parte do repertório dos instrumentos ministrados nas diversas escolas. Possui também uma vasta coleção de obras discográficas, tanto em vinil como CD, que estão disponíveis para consulta/aluguer. Os 4 computadores presentes na mediateca podem ser utilizados, por qualquer aluno, no âmbito académico;
- 3) Instrumentos disponíveis para empréstimo: apesar de não ter um número significativo de instrumentos próprios, com exceção para os instrumentos de percussão, a EPM disponibiliza alguns dos instrumentos auxiliares da família dos sopros de madeira, possuindo 1 flautim, 1 corne inglês, 1 contrafagote e 1 requinta, que normalmente são requisitados pelos alunos quando necessitam de os utilizar no âmbito da prática orquestral.

A EPM, juntamente com a ANSO, disponibilizam ainda aos alunos a prática de yoga, extracurricular, de modo a oferecer um complemento relacionado com uma boa correção postural e práticas mentais e psicológicas positivas, possuindo nas suas instalações todo o equipamento necessário para o bom funcionamento destas sessões.

3.3. Patrocinadores e parcerias

Sendo a Metropolitana uma organização sem fins lucrativos, as parcerias e os patrocinadores são uma parte fundamental de toda a operação. Os patrocinadores apoiam financeiramente a instituição, fornecendo fundos inestimáveis para o seu sucesso. No ano letivo 2019/2020, o patrocinador principal era a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, existindo outros patrocinadores, como o El Corte Inglés, a Sociedade Portuguesa de Autores, os Hotéis Vila Galé, os Hotéis Heritage e o Hotel Porto Bay. Para além dos

benefícios financeiros, alguns destes parceiros também oferecem alojamentos com preços reduzidos quando a orquestra faz deslocações que envolvem estadias de uma ou mais noites.

As parcerias, por sua vez, oferecem meios e locais privilegiados para promover a formação, enriquecer todos os intervenientes e dignificar os seus recursos. Para este efeito, existem parcerias com as seguintes instituições/organizações:

- 1) Biblioteca Nacional de Portugal, que cede muitas vezes o seu espaço para concertos de música de câmara e orquestra;
- 2) Teatro São Luiz, que é um espaço onde, no passado, já ocorreram concursos internos da ANSO, por exemplo. Também é utilizado, por diversas vezes, para apresentações das orquestras mais juvenis do CMM e também de concerto familiares da EPM;
- 3) Universidade Nova de Lisboa, que cede o seu auditório principal para diversas apresentações das orquestras da EPM e ANSO;
- 4) Antena 2, que muitas vezes inclui agrupamentos da Metropolitana na sua programação pública de rádio, oferecendo oportunidades de performances públicas para uma audiência muito vasta;
- 5) Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), onde, nos últimos anos, têm sido realizados muitos dos recitais de final de curso da EPM.

Para além destes enumerados supra, existem muitas parcerias regionais, que garantem oportunidades de acesso gratuito a espetáculos promovidos por eles mesmo, integrando o corpo docente e os alunos nas suas atividades. A parceria em vigor com a OML também é de menção notória, integrando alunos finalistas da EPM nas suas atividades no decorrer do ano letivo.

3.4. Reflexão/Conclusão

A visão da Metropolitana e, conseqüentemente, da EPM, consiste em “promover a sensibilização para a música, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, quer através da aprendizagem musical e formando músicos (...) quer através da promoção da cultura musical, procurando sensibilizar todos os gostos e todos os públicos” (Metropolitana, 2020). Esta visão, tanto quanto me foi possível observar, é levada a cabo por profissionais de excelência, que ao longo do ano letivo se superaram nos seus objetivos. A existência de uma sinergia entre todas as vertentes da Metropolitana permite aos alunos da EPM construir uma fundação sólida, onde se proporciona a aquisição de competências por parte dos alunos, ajudando a consolidar as especificidades de uma forma generalizada. Existe uma procura, por parte tanto de professores e alunos, em aproveitar toda a oportunidade possível para haver lugar a crescimento ético, moral, musical e, talvez o mais importante, enquanto indivíduos.

Durante o meu estágio, todos os alunos que demonstraram humildade e abertura aos ensinamentos ministrados, não tinham nada que os impedia de crescer enquanto músicos. O Projeto Educativo da EPM é abrangente e tem em conta não só a formação musical e artística, mas também o ensino básico e secundário regular, de modo a preparar alunos de forma completa. Existe uma preocupação em olhar para a instituição globalmente, havendo monitorização dos recursos humanos e financeiros com um olho no presente e outro no futuro. Ambas as professoras cooperantes, que tive a oportunidade de acompanhar ao longo do ano letivo, seguiam o mesmo modelo educativo, diferenciando-se no estilo e métodos, mas sempre procurando uniformizar o nível de qualidade das suas turmas, que é algo que nunca esquecerei para o meu futuro enquanto pedagogo.

4. Práticas educativas desenvolvidas

4.1. Caracterização da classe

No ano letivo 2019/2020 a Escola Profissional da Metropolitana contava com duas professoras de flauta transversal. Tive oportunidade de trabalhar com ambas no

contexto do estágio, sendo elas a Professora Marina Camponês e a Professora Janete Santos¹⁷.

As práticas instrumentais são variadas e o tipo de aulas de flauta ministradas, pelas professoras referidas acima, dividem-se em 2:

- 1) Aulas de instrumento a cada aluno individual, que normalmente ocorrem uma a duas vezes por semana¹⁸;
- 2) Aulas de técnica^{19 20}, que ocorrem uma vez por semana;

A classe de flauta transversal divide-se da seguinte forma:

Tabela 2 – Divisão de alunos de flauta transversal por ano de escolaridade

Classe de flauta transversal da EPM	
8º ano	1
9º ano	1
10º ano	4
11º ano	2
12º ano	3
Total	11

A divisão de alunos por professora é a seguinte:

Tabela 3 – Divisão de alunos de flauta transversal por professora

Divisão dos alunos por professora	
Professora Marina Camponês	9

¹⁷ A professora Janete Santos também exerce funções de 2ª flauta na OML.

¹⁸ A professora Janete Santos, na maioria das vezes, optava por dar 1 aula semanal de maior duração a cada aluno. A professora Marina Camponês lecionava 2 aulas por semana.

¹⁹ A professora Janete Santos lecionava a sua aula de técnica para os 3 alunos do 12º ano, sendo que a aula de técnica da professora Marina Camponês englobava os restantes alunos da classe, divididos pelos seus anos de escolaridade (uma aula de técnica para o 10º ano, uma para o 11º ano).

²⁰ Apesar da divisão por ano de escolaridade, existe a possibilidade de exceções. Uma das alunas do 10º ano da professora Marina Camponês participa ativamente na aula de técnica do 11º ano, devido ao seu elevado nível técnico.

Professora Janete Santos	2
--------------------------	---

4.2. Caraterização dos alunos selecionados

No âmbito do meu estágio, tive oportunidade de trabalhar com três alunos de três anos distintos, sendo que dois deles – Aluna A e Aluna B – tinham aulas com a professora Janete Santos, e a Aluna C tinha as suas sessões com a professora Marina Camponês.

4.2.1. Aluna A – 12º ano

No início do ano letivo a Aluna A tinha 17 anos. É uma aluna bem-disposta, com muito à vontade, logo à partida, com a minha presença. Demonstrou confiança inicial na sua performance em aula, demonstrando também alguma falta de atenção, algo que viria a ser um problema ao longo das sessões que pude observar.

4.2.2. Aluna A – Contexto familiar

A Aluna A tem uma irmã mais velha, vivendo com ela e com ambos os pais. Todos os dias tem que fazer uma extensa viagem de casa para a escola, e vice-versa, sendo que por vezes este trajeto é feito através de transportes públicos. Todo este percurso era algo cansativo e do qual a aluna se queixou por diversas vezes. Começou a aprender música aos 8 anos de idade, na banda filarmónica da sua cidade, de modo a preencher tempo livre e a ter um sítio para conhecer novos amigos, devido a viver numa cidade pequena. A sua mãe demonstrou muito interesse no seu percurso académico, estando em constante contacto com a sua professora cooperante, existindo sempre a disponibilidade para ajudar a sua filha a nível financeiro (compra de um instrumento melhor e partituras, inscrições em *masterclasses*, etc.).

4.2.3. Aluna A – Contexto educativo

Esta aluna tinha estado ao encargo da professora Marina Camponês nos dois anos letivos anteriores. Previamente ao início do 12º ano achou por bem fazer uma transição para a professora Janete Santos, afirmando estar à procura de, nas suas palavras, “alargar os horizontes e experimentar uma professora diferente”. Em conversas particulares com

a aluna, confidenciou-me que está a gostar muito da nova professora, achando que a mudança a está a levar a novos limites e que sente os seus progressos serem maiores do que nunca. A aluna participa na sua aula de técnica, conjuntamente com os dois colegas do 12º ano, horas antes da sua aula individual, o que me permitiu assistir a ambas ao longo dos primeiros períodos letivos. Para além disto, ainda teve a oportunidade de integrar a Orquestra Clássica da EPM, tendo sido convidada para participar no concerto de colaboração entre a EPM e a Orquestra Metropolitana de Lisboa, algo que a entusiasmou muito e que lhe deu uma motivação extra visível. Quero ainda salientar que a aluna se demonstrou muito receptiva a todas as indicações da professora e que, estando no 12º ano, irá fazer provas de admissão para o Ensino Superior, um pouco por todo o país, levando a maior parte do ano a prepará-las.

4.2.4. – Aluna B – 10º ano

Esta aluna começou o ano letivo com 15 anos. Foi a aluna mais nova que tive oportunidade de acompanhar enquanto participante no estágio. É uma rapariga introvertida, mas que apesar disso não pareceu incomodada pela minha presença a observar. Mostrou, claramente, ter perspicácia relativa aos detalhes, querendo sempre alcançar a perfeição. Durante o 1º período, infelizmente, teve uma doença que a afastou da EPM e da flauta, por completo, durante quase 3 semanas. Esta situação quebrou um pouco o ritmo evolutivo até então. Foram evidentes alguns problemas de controlo emocional, libertando algumas destas emoções em aula. Nestas ocasiões foi-me pedido para abandonar a sala de aula, para a professora cooperante falar individualmente com a aluna. Estas situações ocorreram por três vezes ao longo dos dois primeiros períodos letivos.

4.2.5. – Aluna B – Contexto familiar

A aluna tem um passado familiar musical. O seu pai é um músico amador e o seu irmão mais novo agora integra o conservatório de música da sua cidade. Esta aluna, paralelamente com a Aluna A, tem que fazer uma extensa viagem para a escola, sempre com os pais, que acaba por se tornar cansativa e desgastante quando aliada à sua carga horária. Anteriormente a entrar para a EPM passou cinco anos no conservatório local, onde terminou o 5º grau do ensino suplementar.

4.2.6. – Aluna B – Contexto educativo

Apesar de ter completado o 5º grau no ano anterior, a aluna demonstrou muitas deficiências técnicas ao longo das aulas que observei. O trabalho inicial a ser efetuado foi de reconstrução das bases sonoras e interpretativas. Foi necessário eliminar alguns hábitos nocivos à prática técnica e sonora, o que se transformou num processo demorado e algo visivelmente frustrante. A sua postura e colocação das mãos, por exemplo, foi um dos maiores problemas demonstrados. A aluna não era capaz de equilibrar a flauta quando estava a tocar, o que culminava numa grande instabilidade postural e acabava por criar tensões indesejadas. Apesar de manter sempre uma boa atitude relativamente aos exercícios, era palpável o seu desejo por evoluir mais rapidamente. Independentemente disto, foi a aluna mais interessada e motivada para participar em diversas *masterclasses*, participando em mais de quatro ao longo dos dois períodos letivos que pude acompanhar. A aluna participava ainda nas aulas de técnica do 10º ano, da professora Marina Camponês. Para além disto, as suas únicas prestações de conjunto vieram da Orquestra de Sopros da EPM e do Coro da EPM. A aluna, em conversa comigo num final de aula, afirmou ainda adorar História da Música e ter um interesse nas secções mais formais e teóricas do contexto musical. Apesar de estar a frequentar o ensino integrado de música, ainda não decidiu se querará seguir uma via performativa.

4.2.7. – Aluna C – 11º ano

Esta foi a única aluna da professora Marina Camponês que pude acompanhar. A minha observação das suas aulas começou com algum atraso, devido a problemas burocráticos da instituição cooperante. No início do 2º período letivo, quando eu comecei a minha observação, a aluna tinha 16 anos. Foi, de igual modo, a única aluna que me permitiu, juntamente com a disponibilidade da sua professora, observar um maior número de aulas. Esta aluna tem a particularidade de ter um défice de atenção diagnosticado, o que leva a algumas circunstâncias únicas, como por exemplo a sala de aula ter que estar minimamente arrumada e ser necessário um maior controlo do seu diário de estudo²¹. Isto também era passível de observação devido à aluna esquecer-se, inúmeras vezes, de partituras e materiais necessários para as aulas. É uma rapariga extrovertida fora das aulas,

²¹ A professora Marina Camponês tem como obrigatório a existência de um diário de estudo para todos os seus alunos, onde registam todos os exercícios que fazem durante o dia.

mas não muito faladora, demonstrando um grande interesse nas obras que tocou. Em meados do 2º período teve a infelicidade de perder os seus dois instrumentos – uma flauta e um flautim – numa viagem de comboio, o que levou a alguma tristeza e frustração, e a uma visível perda de motivação nas semanas consequentes, onde parecia estar a lutar com a flauta que estava a utilizar enquanto não comprava um novo instrumento. Mostrou-se muito aberta a todas as sugestões que ofereci nas minhas aulas, e foi a única aluna que procurou anotar tudo o que era sugerido.

4.2.8. – Aluna C – Contexto familiar

A aluna é filha única, vivendo com ambos os pais. Tal como as anteriores alunas, é obrigada a fazer uma viagem algo extensa entre a escola e a sua casa, algo que também a desgasta. Os seus pais demonstraram grande interesse no seu percurso, acompanhando de perto o seu progresso com conversas com a professora cooperante. Antes de ingressar na EPM começou o seu percurso educativo, no que diz respeito à música, na banda filarmónica local.

4.2.9. – Aluna C – Contexto educativo

Esta foi a única aluna que, aliada à prática da flauta transversal, também tocou flautim a nível académico. A aluna demonstra ter uma grande facilidade a nível sonoro, simplesmente é-lhe difícil manter a consistência necessária devido à sua falta de atenção. Este aspeto era trabalhado pedindo à aluna para tocar os exercícios de memória, bem como decorar passagens tecnicamente mais exigentes. Devido à exigência da professora, a aluna participa de forma regular em concursos e *masterclasses*, tendo participado num concurso ainda no decorrer do 2º período letivo. Teve a oportunidade de tocar com a Orquestra de Sopros da EPM, a Orquestra Clássica da EPM e também participava na Orquestra de Flautas. Participava na aula de técnica do 11º ano, onde lhe era pedido trabalho a nível de escalas e excertos de orquestra.

4.3. – Descrição das aulas observadas

Ao longo dos dois primeiros períodos letivos, foi-me possível observar 17 aulas das Alunas A e B. As observações iniciaram-se em Outubro. Apesar de já ter referido que

apenas comecei a assistir às aulas da Aluna C em meados de Janeiro – 2º período – consegui assistir a mais aulas desta aluna devido ao facto de a professora cooperante dessa aluna lecionar duas aulas por semana de forma consistente. Ainda a título introdutório, é importante referir que as aulas foram dadas sempre nas mesmas salas, com exceção das aulas em que ocorria, também, um ensaio com piano, em preparação para uma audição ou um exame. Nos próximos subcapítulos irei escrever sobre os métodos pedagógicos utilizados pelas professoras cooperantes, bem como a resposta das alunas aos mesmos. Irei fazer uma compilação dos exercícios/livros utilizados e expor algumas das instruções orais transmitidas às alunas que foram dadas de forma complementar. Julgo ser importante referir algumas das dificuldades, por parte das alunas, ocorridas nas primeiras aulas, e se a professora foi capaz de as ajudar a resolvê-las.

4.3.1. Aluna A

A Aluna A encontrava-se no 12º ano e, tendo estudado durante os dois anos anteriores com a professora Marina Camponês, mudou bastante a sua metodologia de trabalho com a professora Janete Santos. Esta aluna começava as segundas-feiras com a aula de técnica com mais dois colegas do 12º ano, que também pude observar, às 9h15 da manhã. A sua aula de flauta começava logo de seguida, às 10h00, com duração média de 1 hora. Devido a ter a aula técnica antes da sua aula individual²², a aluna iniciava, de grosso modo, a aula individual de uma de duas formas:

- 1) Caso tivesse sido observado algum problema específico nesse dia com os exercícios da aula de técnica, a aula individual começaria com trabalho sobre essa dificuldade sentida;
- 2) Caso a aluna não expusesse nenhuma questão ou dúvida, a aula começaria com os estudos técnicos/melódicos pedidos na semana anterior ou imediatamente com as peças que a aluna estava a preparar²³.

Esta aluna em particular demonstrou, logo à partida, muitas dificuldades em concentrar-se. Para além deste facto, tendo em conta que o objetivo da aluna é ingressar

²² Em casos excepcionais, quando não havia aula de técnica, a aluna começava a sua aula com um aquecimento, seguido de alguns minutos passados a fazer escalas ou exercícios técnicos marcados na semana anterior.

²³ Começar com as peças ocorreu com maior frequência em aulas anteriores a semanas de audições ou exames.

no Ensino Superior no final deste ano letivo, notei que tem muitos problemas na consistência sonora, não sendo capaz de obter a mesma qualidade e focagem de uma semana para a outra, algo que poderá ser um fator decisivo nas suas provas de admissão. A postura e a quantidade de movimentos também começaram por ser preocupantes, havendo uma grande tendência para um movimento excessivo do corpo e da flauta, o que por vezes podia ser a causa da dita instabilidade sonora. O facto de muitas vezes tocar com a flauta muito para baixo, levando a uma menor capacidade de ressonância, também foi um dos fatores mais corrigidos pela professora ao longo das nossas aulas.

Caso a aula começasse com a descrição feita acima no ponto 2), a professora gostava de iniciar a sessão através do livro *La Technique d'Embouchure*, do famoso flautista Philippe Bernold. Existiu uma insistência nos exercícios iniciais da primeira secção do livro (vocalizes), sendo que os exercícios trabalhados – do nº1 até ao nº4 – baseiam-se sempre no mesmo aspeto: capacidade de criar uma linha estável e musical ao longo de arpejos maiores, menores e com sétimas. Os aspetos mais corrigidos consistiam na correção da afinação, na correção postural e na correção da qualidade tímbrica do som. Os objetivos dos exercícios eram vários:

- 1) Eliminar qualquer tensão na garganta/língua que pudesse ocorrer, que levasse ao impedimento da passagem de ar;
- 2) Atentar a postura e garantir que o movimento corporal não é desnecessário e descontextualizado;
- 3) Garantir que o ângulo de incidência do ar na placa da embocadura é o mais direto possível, não havendo desperdício de ar;
- 4) Garantir que o sopro e, por consequência, o som têm o suporte necessário;

O trabalho sonoro foi complementado também com algum trabalho de escalas. Foi demonstrada preferência pelas escalas *Taffanel&Gaubert* – exercício número 4 –, existindo uma procura não só de velocidade digital, mas também de consistência sonora, procurando fazer a escala inteira com o mesmo tipo de som. A articulação destas escalas era variada, alternando de semana para semana, não havendo trabalho continuado na realização de articulação dupla, algo que se revelaria problemático durante o 2º período.

A nível de estudos técnicos e excertos de orquestra, o trabalho em aula foi muito reduzido. Houve um ênfase muito superior no repertório solo e com acompanhamento de piano. Ainda assim, no exame técnico realizado no final de cada período, os alunos do 12º ano têm que executar dois estudos técnicos e pelo menos um excerto de orquestra. Os *25 Etudes Romantiques*, de Köhler, e os *30 Caprices for flute solo*, de Karg-Elert, foram os dois livros utilizados ao longo do ano, sendo que os estudos tocados em exame foram extraídos dos livros de forma sequencial. Tendo em conta que o trabalho foi reduzido, o rigor rítmico e textual foi o que teve mais preponderância nas aulas, optando-se por fazer uma leitura um pouco “superficial”, servindo simplesmente como degraus técnicos para ir evoluindo. Os excertos, por sua vez, eram escolhidos entre as duas professoras da classe. A aluna estudou, para apresentar em exame no primeiro período, o excerto para flauta transversal da *Paixão Segundo São Mateus*, de J.S. Bach. No segundo período foi apresentado o excerto da *Lenda de José*, de R. Strauss. Este trabalho era mais metódico e tinha como requisito que a aluna soubesse o seu contexto no seio orquestral. A professora procurava dar sugestões de gravações orquestrais para a aluna se inteirar da obra.

Relativamente ao repertório, o foco principal das aulas individuais desta aluna, foi variado e abrangia vários períodos históricos:

- 1) Bach, J. S., *Partita in a minor for solo flute BWV 1013*;
- 2) Martinú, B., *First Sonata for Flute and Piano*;
- 3) Poulenc, F., *Sonata for flute and piano*;
- 4) Mozart, W.A., *Rondo in D KV184*.

Este trabalho foi o mais bem estruturado e organizado. No início de cada leitura de repertório novo, era pedido à aluna que contextualizasse a obra e o compositor na História da Música, procurando descobrir o que se passava na História do Mundo também. Era incentivada a audição de diversas versões gravadas, sempre acompanhadas da partitura geral, de modo a adquirir maior noção pela obra completa. A primeira aula em que a aluna se debruçava sobre uma obra nova era sempre passada a lê-la, falando de detalhes e de interpretação estilística, dando à aluna todas as ferramentas necessárias para estudar a obra ao longo da semana de forma eficaz. Diferentes obras também serviram para trabalhar aspetos diferentes²⁴:

²⁴ A enumeração abaixo corresponde à numeração das obras escrita acima.

- 1) Bach, devido à sua escrita fluída e sequencial, foi um desafio para a aluna em termos de energia e respiração, bem como de consistência sonora do início ao fim. Esta obra requeria também uma fluência de articulação que a aluna se esforçou muito para conseguir. A professora recomendou os exercícios nº 2 e 4 de Reichert para corrigir esta situação, oferecendo linhas algo semelhantes às de Bach. Foi pedido também trabalho feito com o acompanhamento do metrônomo, mas só por secções, para haver uma interiorização de uma sensação de pulsação constante e estável. A professora também fez um trabalho minucioso ao chamar a atenção da aluna para as notas mais importantes da melodia (tratando-se de uma peça para flauta a solo, podem não ser tão evidentes para os alunos), muitas vezes tocando-as ou cantando-as para sensibilização da estudante. Houve um constante incentivo para a aluna ir ao extremo dinâmico, tentando sempre explorar até aos seus limites. A atenção à afinação e à correta distância intervalar também foram pontos de insistência. Todavia, não foi frisado vezes suficientes a importância de associar a atenção auditiva à utilização de um afinador;

- 2) Martínú, por sua vez, permitiu à aluna trabalhar um vasto leque dinâmico, bem como todos os detalhes de afinação que daí advêm. Aqui, a aluna demonstrou ter uma fraca sensação pulsativa, principalmente devido a associar, inconscientemente, a dinâmica ao tempo. Foi-lhe pedido um trabalho com metrônomo também, para não haver confusão rítmica. Tendo tido oportunidade de assistir a vários ensaios com piano durante as aulas, foi importante para a minha aprendizagem observar como a professora relacionava as intervenções da flauta com as do piano. Existiu sempre uma procura de fazer música de câmara, e não de tocar flauta com um pequeno acompanhamento do piano. A afinação pobre, que era evidenciada ao tocar com o piano, levou a professora a lembrar a aluna para a necessidade de tocar sempre com energia e fluxo de ar, para além de pedir para os exercícios sonoros serem sempre associados às peças, de modo a relacionar esse trabalho já efetuado. Esta foi a peça mais bem conseguida ao longo das aulas e audições que tive a oportunidade de observar, estando

na consideração para estar incluída no recital final do 12º ano²⁵;

- 3) A obra de Poulenc²⁶, muito versátil e expondo várias “personagens” ao longo dos seus três andamentos, foi a peça mais desafiante para a aluna. Existia a tendência da aluna mexer muito com o pulso do 1º andamento, o que leva a professora a avisar que o próprio fraseio deve ajudar a manter a pulsação e que pequenos momentos de *rubato* devem ser subtis, evitando mudanças drásticas, a não ser que escritas. Contudo, foi nesta peça que se notou mais a falta de trabalho na articulação dupla, que já expus ao comentar o trabalho sonoro feito com a Aluna A. Com esta grande exceção, a aluna foi capaz de resolver os diversos problemas interpretativos da obra completa, havendo um trabalho metuculoso, da parte da professora, na exploração de grandes diferenciações dinâmicas;

- 4) O *Rondó* de Mozart foi uma peça que trabalhei com a aluna nas três sessões que pude lecionar, sendo que só assisti a duas aulas lecionadas pela professora onde a peça foi trabalhada. O trabalho efetuado pela professora consistiu no rigor pelo ritmo, bem como utilizar o trabalho feito nas escalas para conseguir uma maior fluência e consistência nas escalas e arpejos presentes na obra.

Em suma, a aluna exibiu uma grande capacidade evolutiva e conseguiu superar-se em termos interpretativos e técnicos, alcançando performances extremamente interessantes e positivas em audição e exame. As indicações da professora foram instrumentais nesta evolução e notou-se que a aluna estava sempre interessada e curiosa a cada aula que passava. Os comentários que fiz anteriormente, ao relacionar a aluna com fraca capacidade de concentração, não se mantiveram verídicos em situação de exame ou audição. Nestas ocasiões, a aluna alcançou níveis excepcionais de concentração. Este nível performativo poderá ser associado, muito provavelmente, ao trabalho de relaxamento e controlo mental e corporal feito em conjunto com a professora antes destes momentos

²⁵ Antes do ensino presencial ter sido cancelado/adiado devido à epidemia verificada.

²⁶ Como esta obra também foi trabalhada nas sessões lecionadas por mim, irei detalhar mais as dificuldades/facilidades da aluna no subcapítulo seguinte. Irei também expor que exercícios e metodologia utilizei em contraste com a da professora cooperante.

importantes e de elevadas cargas emocionais e nervosas²⁷.

4.3.2. Aluna B

A Aluna B foi a aluna mais inexperiente que acompanhei e observei, apresentando também mais problemas técnicos, sonoros e posturais que as suas colegas. Esta aluna tinha aula na 2ª feira, por volta das 11h15 da manhã, com a professora Janete Santos. A sua aula de técnica era dada no final da semana pela professora Marina Camponês. De um modo geral, esta aluna apresentava muitas dificuldades técnicas, algo em que a professora Janete Santos trabalhou exaustivamente ao longo dos dois períodos a que pude assistir. A nível de aquecimento foi recomendado à aluna começar todas as sessões de estudo com o principal exercício do *De la Sonorité*, de Marcel Moyse:

Figura 3 – Exercício de aquecimento para Aluna B



Fonte: Moyse (1934)

O objetivo era conseguir homogeneizar o som, de modo a garantir estabilidade tímbrica ao longo do registo médio/agudo e o registo grave. A aluna tinha muitas dificuldades em garantir o rápido fluxo do ar necessário para conseguir sustentar as notas mais agudas e graves do exercício. Neste sentido, a professora pediu à aluna para ser paciente e não desistir, focando-se num grupo de duas notas de cada vez.

Por norma, as aulas desta aluna começavam sempre com uma secção de trabalho sonoro, através do livro *La Technique d'Embouchure*. Recorrendo a este mesmo livro, também utilizado com a Aluna A, o trabalho era de diferente cariz. Começando, por exemplo, no exercício número 2:

²⁷ Nas aulas que observei, a professora Janete Santos incluía muitas alusões à prática de yoga e ao controlo da respiração. Por diversas vezes pude acompanhar alguns exercícios de yoga e relaxamento no decorrer da própria aula.

Figura 4 – Exercício de aquecimento para Aluna B (2)



Fonte: Bernold (2010)

A aluna demonstrou, no decorrer de várias aulas, dificuldade em sustentar as notas do registro grave e agudo, muitas vezes mostrando descontrole a nível labial ou a nível de fluxo do ar. Para isto, a professora focava-se simplesmente numa tonalidade acessível, como a exemplificada na figura acima, e pedia à aluna que conseguisse tocar só essa tonalidade de maneira irrepreensível. Por diversas vezes era corrigida relativamente à falta de fluxo de ar, indicando a professora que a aluna deveria fazer “força” no diafragma. Este trabalho era complementado com chamadas de atenção para problemas de afinação, de modo a consciencializar a aluna para todos os aspetos relacionados com o som. Para corrigir a afinação, ainda no contexto deste exercício, era explicado que o ângulo de incidência do ar tinha que variar consoante o registro e a correção pretendida, como explico aqui de grosso modo:

- 1) Caso a afinação de uma nota fosse demasiado baixa, era pedido à aluna que conseguisse alcançar uma maior velocidade de ar, soprando numa direção um pouco mais horizontal, mantendo um orifício de saída de ar muito pequeno;
- 2) Caso a afinação soasse alta, a aluna teria que verticalizar o ar, de modo a obter um contacto mais direto com a aresta da placa da embocadura.

Quando este exercício chegava ao ponto de estabilização e eficácia pretendida, a aluna passava para a segunda parte da sua aula. É de salientar, todavia, que esta aluna precisava deste nível pormenorizado de acompanhamento em todas as aulas, demonstrado alguma insegurança, falta de automatização e falta de independência.

A segunda parte da aula era relacionada com escalas. Tanto as alunas do 10º e 11º ano têm que apresentar escalas e arpejos em exame, pelo que a professora fazia questão de as escutar sempre. Esta aluna trabalhou escalas desde Dó Maior até Ré Maior/Sib

Maior (escalas com dois acidentes na armação de clave), incorporando as suas relativas menores em todos os casos. As escalas eram sempre realizadas na sua forma “clássica”:

Figura 5 – Escala de Dó Maior clássica



Eram trabalhados diferentes tipos de articulações, sendo que as mais usuais consistiam em fazer as escalas todas ligadas, todas separadas ou alternar duas notas ligadas com duas notas separadas. Os arpejos eram explorados de forma profunda. Existiu um trabalho metódico e exaustivo na sua preparação, procurando incluir todos os arpejos possíveis relativos às tonalidades (arpejos quebrados, diminutos, aumentados, com todas as sétimas, etc.). Neste período da aula existia também um cuidado, da parte da professora, na correção postural, mais especificamente da posição das mãos da aluna. A aluna demonstrava ter os dedos muito flexíveis, o que a levou a adotar, até então, uma postura torta e desajeitada. Era muito comum o polegar da mão direita deixar de fazer contacto com a flauta, o que levava a muita instabilidade e insegurança no equilíbrio do instrumento. A professora considera que a flauta tem que ter três pontos de apoio – queixo, o dedo indicador da mão esquerda e o polegar da mão direita – e a aluna não correspondia a isto numa fase inicial. Para corrigir isto sem criar tensões adicionais, a professora colocava as suas mãos por cima e por detrás das mãos da aluna, para tentar que ela conseguisse alcançar uma posição mais relaxada, apoiada e correta. Este processo, eventualmente, levou a aluna a melhorar bastante este aspeto, desenvolvendo alguma independência rapidamente. Saliento que a aluna passou a utilizar um apoio colado à flauta, para a mão direita, o que pode ter ajudado a criar maior conforto. O trabalho de escalas servia também como trabalho de som, para ajudar a aluna a criar um som homogéneo ao longo de todos os registos. Neste trabalho era sempre pedido à aluna que não se esquecesse de utilizar o metrónomo para garantir a estabilidade pulsativa.

Ao contrário do que aconteceu com a Aluna A, a Aluna B trabalhou estudos técnicos com muita regularidade, praticamente trazendo-os para todas as aulas. O seu trabalho coincidia com dois livros de estudos diferentes:

- 1) Gariboldi, G., *Vingt Etudes Chantantes pour Flûte op. 88*, tendo a aluna executado os estudos 1, 3, 8 e 9;
- 2) Drouet, L., *25 Etüden für Flöte*. Desta compilação foram estudados os estudos 1 a 3.

Estes estudos eram muitas vezes trabalhados em aula com metrônomo, de maneira a habituar a aluna não só a manter o tempo, como também tentar melhorar a sua capacidade de fazer respirações rápidas, para que não interrompesse as linhas musicais. A professora requeria, numa primeira instância, um tempo bastante abaixo do escrito pelo compositor, que permitisse à aluna realizar um trabalho maioritariamente sonoro e de controlo de afinação. Tratando-se de exercícios técnicos também foi prestada muita atenção à postura das mãos e à forma como criavam mais ou menos dificuldade em passagens rápidas. No final da primeira passagem pelo estudo eram perguntadas à aluna questões teóricas e de compreensão do estudo, como por exemplo:

- 1) Qual o objetivo deste estudo?
- 2) Quais são os principais fatores técnicos e sonoros a serem trabalhados?
- 3) Qual o período dos estudos e qual é a importância disso?
- 4) Quais são as tonalidades dos momentos principais? Como podemos mostrar essas mudanças a nível musical?

Todas estas perguntas eram estranhas para a aluna no início do primeiro período, mas a aluna compreendeu desde cedo a sua razão e conseguiu grandes progressos na sua compreensão musical a este nível, automatizando este tipo de trabalho.

Relativamente ao repertório a ser apresentado e que foi trabalhado em aula, foi feita uma seleção, por parte da professora, com base nas capacidades técnicas da aluna. Houve uma constante procura de elevar a fasquia do seu nível de execução, de modo a fornecer alguma motivação intrínseca para superação de obstáculos:

- 1) Rutter, J., *Suite Antiqua*. A aluna executou apenas dois andamentos: “Ostinato” e “Aria”;
- 2) Reinecke, C., *Ballade for flute and piano op. 288*;
- 3) Telemann, G.P., *Zwölf Fantasien für Querflöte ohne Bass BWV 40:2-13*.
A aluna tocou apenas a 2ª Fantasia;

4) Santos, J.B., *Peça para flauta*.

Paralelamente à Aluna A, a professora também deu a maioria da atenção a esta porção do programa, devido à sua importância no âmbito global (audições, *masterclasses* e exames). Abrangendo repertório do século XVII até ao século XX, a aluna foi confrontada com diversas problemáticas, que levaram a um resultado final – em audições e exames – muito interessante, que demonstra o enorme progresso alcançado²⁸:

- 1) A aluna conseguiu, logo à partida, uma boa leitura e visão sobre a obra, conseguindo compreender o texto e perceber quais os sentidos frásicos. É de salientar que esta foi a primeira obra do século XX alguma vez tocada pela aluna, o que demonstrou o seu empenho em sair da sua zona de conforto. As correções da professora andaram muito à volta do posicionamento corporal e de identificar problemas semelhantes na obra àqueles que encontra nos seus exercícios sonoros diários. Um dos andamentos, todavia, fez a aluna superar um problema que surgiu inicialmente, relacionado com o registo agudo da flauta. A aluna tinha, desde o início do ano, muita dificuldade em obter som sustentado no registo agudo da flauta. Na maioria das ocasiões apertava muito os lábios para conseguir produzir som, o que levava a um “estrangulamento” dos harmónicos presentes nas notas e à incapacidade de mudar de registo livremente. Foi feito um trabalho exaustivo, por parte da professora cooperante, para “despertar” o diafragma da aluna de modo a consciencializá-la para todo o trajeto que o ar percorre desde a base dos nossos pulmões até ao momento em que passa pelos lábios. Foram utilizados exercícios de harmónicos para melhorar este aspeto, que acabaram por resultar numa melhoria significativa. Nos ensaios com piano desta obra, porém, a aluna ficava mais exposta aos erros de afinação, algo que nem sempre era corrigido em detrimento de aspetos performativos considerados “mais importantes”, como a sonoridade e rigor rítmico;

- 2) Esta foi, na minha opinião, a obra mais desafiante do ponto de vista rítmico que a aluna enfrentou, demonstrando algumas fragilidades teóricas na

²⁸ Os números abaixo correspondem à enumeração feita acima.

leitura do texto. A peça escrita num compasso 9/8 obrigou a professora a explicar, em teoria, a desconstrução desse mesmo compasso, para permitir à aluna conseguir solfejá-lo em primeira instância. A sucessão de ritmos de quiálteras, semicolcheias e fusas também obrigou a aluna a passar mais tempo do que o habitual a estudar sem o instrumento, de maneira a conseguir uma leitura clara. Posto este ponto de lado, a professora inquiriu a aluna relativamente ao compositor, período e principais tonalidades da obra, chamando a atenção da estudante para a sua importância na interpretação informada da peça. Por diversas vezes a aluna procurou obter uma solução para os seus problemas de articulação no registo grave, como por exemplo neste excerto:

Figura 6 – Compassos 9 e 10 da *Ballade*



Fonte: Reinecke (1991)

Para resolver este problema a professora sugeriu efetuar a passagem subdividida, alternando fazê-la ligada e depois separada, de modo a tentar obter uma homogeneização do som. Os resultados foram algo ambíguos. Quando era chamada à atenção a aluna conseguia obter resultados melhores do que quando tocava pela primeira vez, por exemplo;

- 3) A aluna tocou a 2ª Fantasia de Telemann, que também seguiu a mesma metodologia descrita acima (contextualização histórica e musical), mantendo também a mesma problemática de articulação no registo grave. O método de correção manteve-se, ainda que com resultados mistos. Apesar de esta problemática ser dos problemas mais comuns e mais difíceis de ultrapassar para a maioria dos flautistas, segundo a minha experiência e observação académica e profissional, não foi explicado o

suficiente como a aluna deveria estudar este tipo de passagens, não só para conseguir executar mais facilmente as peças, mas para ser capaz de o fazer normalmente enquanto exercício. A escrita de Telemann também obriga a respirações curtas, rápidas e eficazes, algo que se revelou ser um problema. Para isto, a professora, para além de marcar na partitura “respirações de emergência”, pediu à aluna para minimizar a quantidade de ar utilizada na produção sonora, requerendo que a aluna diminuísse o tamanho da sua embocadura, poupando ar que é, no momento da aula, gasto desnecessariamente;

- 4) Esta obra foi a menos trabalhada em aula, tendo a sua leitura coincido com a sessão que eu lecionei. A professora pediu esta peça à aluna devido à sua obrigatoriedade para um concurso de flauta no qual pretendia que a aluna participasse. Devido a isto, a preparação da peça foi intensa, embora tenha ocupado pouco tempo. Os ritmos sucessivos de quiálteras, semicolcheias e fusas voltaram a apresentar uma dificuldade. Foi necessário passar muito tempo na sua leitura fora do instrumento. A professora tocou esta obra várias vezes para a aluna, devido à dificuldade em encontrar gravações consideradas aptas para serem escutadas. A aluna reagiu muito bem às demonstrações, chegando mais rapidamente ao resultado pretendido. A homogeneidade sonora, ao longo da tessitura, continuou a ser um trabalho demorado, sendo que ainda existia a tendência para a perda do foco do som. Este fenómeno era trabalhado pedindo à aluna exercícios de quartas, quintas e oitavas, onde o objetivo era que ambas as notas fossem qualitativamente semelhantes.

Resumidamente, é de salientar os enormes progressos feitos pela aluna ao longo dos dois períodos que tive a oportunidade de acompanhar. Ao assistir às suas audições e exames fiquei surpreso pela consistência demonstrada e pelo domínio de técnicas de elevada dificuldade demonstrado, algo que nem sempre esteve presente nas aulas. O seu controlo emocional e nervoso foi uma boa surpresa, pois não permitiu que a pressão do momento alterasse a sua performance. Novamente, os exercícios de yoga transmitidos pela professora Janete Santos foram muito úteis e, segundo a própria aluna, ajudaram-na

a superar problemas de tensão corporal e, também, a encontrar uma melhor maneira de colocar a respiração.

4.3.3. Aluna C

A aluna estava no 11º ano, tendo sido a única aluna da professora Marina Camponês que acompanhei. A aluna tinha duas aulas semanais. A primeira era à 3ª feira, às 13h10, e a segunda na 5ª feira, às 15h. Ambas as aulas tinha a duração de 1 hora e eram lecionadas na mesma sala, excetuando em ocasiões de aulas acompanhadas com piano. Devido aos défices de atenção desta aluna, era importante ter a sala sempre cuidadosamente arrumada, de modo a que a sua atenção não fosse desviada desnecessariamente. Como tinha a aula de técnica com a mesma professora, todo o trabalho de escalas era realizado lá. As aulas individuais estavam reservadas para trabalhar quatro aspetos: estudos melódicos, estudos técnicos, excertos de orquestra e repertório de flauta solo/flauta e acompanhamento. Após o fecho das escolas devido à epidemia do coronavírus, a aluna passou a ter uma aula remota semanal de 1h, às 11h15 da manhã de 3ªfeira, sendo que a professora pedia à aluna para fornecer gravações até à véspera da aula, do seu trabalho realizado ao longo da semana. As gravações eram escutadas anteriormente à aula e depois eram discutidas com a aluna.

Com o objetivo de trabalhar a sonoridade e a memorização, a professora Marina optava por trabalhar alguns dos exercícios melódicos²⁹, de Marcel Moyse, pedindo sempre à aluna para lhe explicar qual a problemática que cada estudo pretendia realçar. Uma exigência era a aluna manter a mesma vogal (ressonância dentro da boca³⁰) enquanto tocava, de modo a conseguir um som mais consistente, sem haver exacerbadas mudanças em termos de ressonância. O *vibrato*, e as suas variações, também era trabalhado nesta secção. Para este efeito eram pedidos os estudos com e sem *vibrato*, para ver que problemas surgiam com a sua inclusão ou retirada. Por serem estudos muito pequenos, apesar de também terem uma a duas variações cada, eram o mecanismo utilizado pela professora para trabalhar a capacidade de memorização da aluna, pedindo, por diversas vezes, que os estudos fossem tocados sem partitura. Estes estudos sonoros eram

²⁹ Moyse, M., *24 Petites Etudes Melodiques avec Variations (facile) pour Flûte*.

³⁰ Este aspeto é discutido, com detalhe, ao longo do subcapítulo 4.2 da secção de investigação.

complementados com exercícios de harmônicos, havendo constantes lembranças para a aluna manter o fluxo de ar energético.

No que toca aos estudos técnicos foram utilizados dois livros de referência:

- 1) Köhler, E., *12 Studies, Book 2, op.33*. Deste conjunto de estudos foram estudados do nº 1 até ao nº 6;
- 2) Karg-Elert, S., *Thirty Studies for flute solo op. 107*. Desta coletânea foram feitos os estudos nº 1 a nº 6.

Estes estudos serviram para trabalhar aspetos mais técnicos, começando pela correção postural. A aluna exibia a tendência para tocar muito curvada, o que aos olhos da professora impedia que o som fosse mais projetante. As chamadas de atenção eram constantes e acabavam por surtir efeito em situações de audição, sendo que em aula, por vezes, era difícil para a aluna concentrar-se nas instruções dadas a nível interpretativo e concentrar-se também na manutenção postural. Com estes exercícios de natureza virtuosa, a eficácia da respiração era algo a ser trabalhado. No exercício nº 4 do livro do Köhler, por exemplo, não existem espaços, ou pausas, para respirar confortavelmente. Um dos objetivos foi o de manter a fluência e a fluidez musical, ao mesmo tempo que as respirações eram feitas rapidamente. De modo a alcançar este objetivo, a professora aconselhou-a a respirar bem antes de iniciar o estudo, garantindo que as respirações consequentes fossem apenas para “reencher” os pulmões. A aluna, porém, continua com a tendência de fazer respirações muito curtas e ineficazes, o que ainda tem que ser mais automatizado.

A professora Marina Camponês também dava grande peso e consideração aos solos de orquestra. Ao longo do 2º período foram trabalhados os seguintes excertos:

- 1) Excerto de flauta da *4ª Sinfonia* de Brahms;
- 2) Excerto de flauta do “Intermezzo” da ópera *Carmen*;
- 3) Excerto de flauta da *1ª Sinfonia* de Brahms.

Os excertos eram sempre contextualizados a nível orquestral. Por vezes a professora tocava o excerto e pedia à aluna para cantar o acompanhamento. Este aspeto era particularmente valorizado devido à inconsistência a nível pulsativo que a aluna demonstrava. A noção do acompanhamento servia como um metrónomo interno, para que, ao tocar, a aluna se lembrasse do que mais se passaria na orquestra. Os excertos de

orquestra, ao serem tocados no exame de técnica, são algo enigmáticos para os estudantes do ensino secundário, pois muito deles nunca tocaram estas obras em orquestra, pelo que a professora considera necessário expor a aluna a exemplos completos da obra. Com a realidade do ensino à distância durante o terceiro período, foi feita a opção de apenas atribuir um excerto de orquestra para avaliação: o excerto de flautim da *9ª Sinfonia* de Beethoven. Outra particularidade desta professora é a de instigar nos alunos a prática mais assídua do flautim, sendo que esta aluna, já no primeiro período, escolheu tocar uma obra escrita para flautim em audição.

A nível de repertório, a professora optou, ao longo dos três períodos³¹, por um leque vasto, procurando expor a aluna a diferentes tipos de épocas, nacionalidades e ambientes interpretativos:

Donjon, J., *Mazurka de Concert**;

- 1) Honegger, A., *Danse de la Chèvre for Solo Flute*;
- 2) Chaminade, C., *Concertino pour Flûte*;
- 3) Motta, J.V., *Romance para flauta e piano*;
- 4) Hindemith, P., *Sonate für Flöte und Klavier*.

Alguns aspetos, como a manutenção de uma boa postura e a incessante procura de um som timbrado e centrado, eram gerais e a professora fazia várias chamadas de atenção nesse sentido, sendo que algumas dificuldades surgiam consoante o repertório em questão³²:

- 1) Esta peça fora trabalhada e tocada em audição no primeiro período. Porém, foi também estudada ao longo do segundo período devido a ser uma peça requerida para um concurso que a aluna decidiu fazer. Na minha primeira aula em observação, a peça já se encontrava num excelente nível performativo, estando a professora a trabalhar alguns detalhes, como os finais de frases afinados e o enquadramento energético dos diferentes tipos de articulação. A articulação desta peça tem de alternar entre curta e longa, sempre com energia. Para chegar a este efeito, a aluna necessitava de

³¹ Apesar de ter assistido a todas as audições e exames da Aluna C até ao final do ano, devido a serem audições e exames de classe, com as alunas A e B, não irei poder escrever acerca da obra marcada com um *, por ter sido trabalhada antes da minha presença nas aulas.

³² A enumeração supra correspondem aos números que se seguem.

trabalhar os seus exercícios diários³³ com o nível de eficácia pretendida na peça em questão;

- 2) Esta obra é muito exigente, tornada famosa historicamente por ser uma peça obrigatória na admissão ao Ensino Superior no famoso Conservatório de Paris, que requer excelente concentração rítmica e sonora. As sequências de tercinas requerem extrema concentração, e a professora pede à aluna para serem estudadas de forma lenta, em secções pequenas, para não dispersar a sua concentração. As secções técnicas devem também ser memorizadas, de forma a agilizar o progresso digital. Ao trabalhar as passagens em câmara lenta, a prioridade deve permanecer a sonoridade e a qualidade da articulação. A utilização de notas pivô neste tipo de passagens pode ajudar à sua memorização. Uma metodologia que encontrei, de forma mais demarcada, na professora Marina Camponês, prendia-se com a utilização de marcadores coloridos para destacar mudanças de harmonia e dinâmica (principalmente para esta aluna, com o seu défice de atenção);

- 3) A peça de Vianna da Mota foi preparada para execução em concurso. A aluna já tinha estudado a peça no ano anterior, mas voltou a estudá-la por ser obrigatória para um concurso que pretendia realizar. Tendo em conta os seus progressos de um ano para o outro, o objetivo era aprimorar a leitura e cumprir todos os detalhes de forma mais clara e eficaz. Existia uma dificuldade na manutenção do tempo, algo que a professora cooperante procurou corrigir com a utilização do metrónomo na sala de aula, demonstrando, também, a diferença entre o que aluna estava a fazer e o que é suposto fazer. A aluna tem tendência para tocar tudo *mezzo forte*, existindo constantes correções e indicações de ir de encontro às informações já expostas na partitura pelo compositor. A quantidade de ar, a sua energia e velocidade eram sempre os aspetos menos bem conseguidos e mais difíceis de uniformizar. Quando existia um problema no registo médio/agudo, a professora recorria sempre a exercícios de

³³ Exercícios como por exemplo os números 2 e 4 dos *Tägliche Übungen* op. 5, de Reichert, ou ainda os exercícios de Bernold, localizados na *La Technique d'Embouchure*.

harmônicos para a aluna perceber que tipo de energia é necessária para sustentar as notas escritas na partitura;

- 4) Na primeira leitura do 1º andamento, a aluna chegou à aula sem saber o que significavam as expressões e indicações escritas ao longo da partitura (escritas em alemão). A primeira indicação da professora foi a de que a aluna teria que traduzir todas as expressões para português, de modo a compreender o texto musical. Na 1ª passagem pelo andamento, a professora deixou a aluna ir tocando, corrigindo ritmos e notas erradas, e exemplificando efeitos e articulações pretendidas. Neste mesmo andamento existe uma passagem que a aluna nunca conseguia tocar bem de forma consistente:

Figura 7 – Compassos 38 a 40 (Hindemith)



Fonte: Hindemith (1965)

Para resolução deste problema, é pedido à aluna que, a partir do Si bemol acima da pauta, toque todas as notas através das posições de harmônicos, de maneira a facilitar a sua compreensão relativa à velocidade de ar necessária para conseguir tocar a passagem com as notas reais, mantendo a dinâmica de *piano* e *pianíssimo*. Os restantes andamentos da obra foram bem conseguidos com maior rapidez, já estando a aluna imersa no ambiente requerido para esta obra. Como os outros andamentos apenas foram lecionados à distância, a professora forneceu uma gravação do acompanhamento de piano, para oferecer à aluna um “metrônomo melódico”.

A título de conclusão sobre a observação da Aluna C, opto por referir, novamente, que esta foi a única aluna a que me foi permitido assistir às 27 aulas, sendo possível

observar uma maior progressão. A aluna teve um percurso difícil: a perda dos seus instrumentos numa viagem para casa abalou-a de forma considerável, demorando algumas semanas até se sentir minimamente confortável com o seu instrumento substituto. Alguns problemas de saúde menores também a fizeram abrandar no seu progresso, pois não lhe permitiram efetuar um trabalho continuado em todas as alturas do ano letivo. Por fim, a epidemia vivenciada, que obrigou ao ensino remoto, dificultou de forma exacerbada a vida de uma estudante com défice de atenção. Apesar de tudo isto, continuará o seu percurso no próximo ano com intenção de ingressar no Ensino Superior na vertente de performance.

4.3.4. Reflexão sobre diferenças entre os métodos empregues por ambas as professoras cooperantes

Ter duas professoras cooperantes foi, na minha opinião, benéfico. Isto permitiu-me contactar com duas formas de ensinar um pouco distintas, tornando a minha experiência mais completa. Ambas as professoras são praticantes de yoga, o que levou ao envolvimento do mesmo nas aulas. Nas três alunas era visível a influência do yoga na sua preparação mental para audições e provas, procurando estarem calmas e respirarem de forma profunda e relaxada antes de entrarem em palco. As professoras cooperantes também se regiam, de grosso modo, pelos mesmos livros de trabalho sonoro e técnico. Todavia, a professora Marina Camponês apresentava aos seus alunos uma grande variedade de exercícios, de modo a que eles fossem capazes de experimentar vários e encontrar aqueles que melhores resultados podiam apresentar para si. Ambas as professoras utilizavam marcadores coloridos para destacar apontamentos nas partituras. A maior diferença prendeu-se com a capacidade de organização (dos alunos) exigida por cada professora. A professora Marina Camponês, exclusivamente, requeria dois livros de apontamentos para os seus alunos:

- 1) Um diário de estudo: consistia numa compilação bibliográfica de livros e métodos, juntamente com diferentes conjuntos de articulações e sequências de dinâmicas a serem trabalhados. Havia a referência também às velocidades a que praticar cada exercício, bem como a sua evolução à medida que cada velocidade ficava controlada. Neste diário também

estavam presentes pequenos conselhos dados em aula;

- 2) Um caderno com apontamentos de estudo: formado por tabelas, os alunos deviam apontar que exercícios é que fizeram em cada dia de estudo, bem como quanto tempo passaram a fazê-los. Isto servia para lembrar os alunos, por vezes só no final de uma semana, que aspetos técnicos foram desleixados nessa semana e lembrá-los que devem prestar atenção especial a esses aspetos nos próximos dias.

Terminarei a secção da observação afirmando que foram horas muito importantes e significativas para mim. Aprendi inúmeras formas de resolver problemas sonoros, técnicos e interpretativos na flauta. A experiência com três alunas distintas também me permitiu lidar com personalidades distintas. Pude observar como as professoras cooperantes lidavam com as ditas personalidades, tentando sempre encontrar a melhor resolução para qualquer situação. Compreendi que as mesmas situações, em alunas diferentes, requerem soluções diferentes, de acordo com as reações/personalidades individuais. De seguida, irei expor em detalhe as sessões lecionadas por mim.

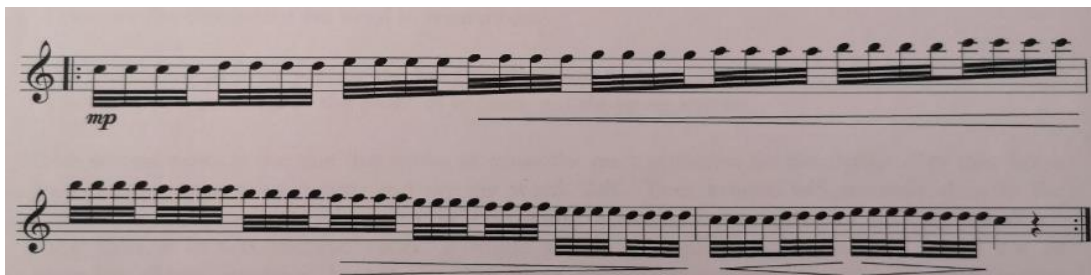
4.4. Descrição das aulas lecionadas

4.4.1. Aluna A

A primeira sessão lecionada por mim ocorreu no dia 3 de Fevereiro, pelas 10h da manhã. Elaborei um plano de aula³⁴, respeitando o repertório e algumas indicações deixadas pela professora. A aula durou cerca de 1 hora e 15 minutos, não sendo possível fazer todo o trabalho que tinha planeado devido à necessidade de trabalhar bastante sobre um aspeto técnico. Como também lecionei a aula de técnica aos alunos do 12º ano nessa mesma manhã, notei que a Aluna A aparentava grandes dificuldades na execução de articulação dupla, o que me levou a pedir à aluna para experimentar alguns exercícios selecionados por mim, com principal ênfase na manutenção da qualidade sonora aquando da utilização de articulação dupla. Para este efeito, sugeri o exercício número 1 do capítulo de articulação do livro de exercícios de Paul Edmund-Davies (2007):

³⁴ Todos os planos de aula podem ser consultados no anexo digital.

Figura 8 – Exercício de articulação dupla



Fonte: Edmund-Davies (2007)

Propus utilizar este exercício com algumas alterações:

- 1) Tocar primeiro a nota inicial do exercício (Dó), com a duração de 4 tempos, de modo a procurar e garantir a melhor qualidade sonora possível;
- 2) Articular, de seguida e sem interromper para respirar, o primeiro conjunto de 4 notas (Dó), tentando manter a mesma sensação de relaxamento e ressonância sentida em 1);
- 3) Depois das 4 notas articuladas, voltar a tocar a nota inicial longa do exercício, para atentar alguma diferença entre esta nota e a nota tocada em 1). O objetivo é que estes três passos sejam feitos de seguida e sirvam para consciencializar a aluna para diferenças e problemas que surgem.

Devido à dificuldade demonstrada pela Aluna A, senti que a melhor abordagem seria metódica e paciente, para garantir que a aluna mantinha a mesma qualidade de som na primeira nota longa, durante a articulação dupla e também na nota longa final. Ainda assim, foram sentidas muitas dificuldades ao articular. A aluna necessita de prestar muita atenção a este fenómeno e corrigi-lo, mas julgo que o objetivo do exercício foi compreendido. A aluna tornou-se mais consciente para o que mudava, de forma nociva, a nível postural, físico e em termos de ressonância, prejudicando-a ao articular. Este trabalho acabou por ocupar muito tempo de aula, o que levou a que não se pudesse passar todo o repertório planeado.

Esta primeira sessão também serviu para a aluna ler, pela primeira vez, a nova peça de Mozart que lhe foi atribuída – *Rondó em Ré Maior*. O principal trabalho da minha parte consistiu em corrigir ritmos errados, exemplificar como algumas frases deveriam soar e explicar as particularidades do estilo clássico na prática da flauta transversal. A aluna mostrou-se muito receptiva às minhas sugestões, procurando anotar na partitura opções de respirações e articulações. Como o estágio é em regime de observação, optei por enunciar que estas indicações eram sugestões, baseadas na minha própria prática instrumental, estando sempre sujeitas às preferências posteriores da professora cooperante.

A segunda sessão lecionada à Aluna A ocorreu dia 15 de Abril, pelas 17h. Devido ao Estado de Emergência verificado no país, esta aula ocorreu por via remota, tendo sido dada através do Zoom. A aluna encontra-se numa situação em que tem que enviar gravações para concurso, no âmbito da admissão à Escola Superior de Música de Lisboa e da Academia Nacional Superior de Orquestra, até ao final do mês de Abril. Esta sessão serviu para apoiar o repertório a ser trabalhado. A aula teve duração de 1 hora e 30 minutos e incidiu sobre a mesma obra de Mozart lida na primeira sessão lecionada por mim, bem como na preparação da outra obra a ser gravada³⁵. A aula começou imediatamente por uma passagem do Mozart, do início ao fim, para ver em que estado a peça se encontrava. A aluna não tinha conseguido ter muito apoio da parte da sua professora, devido às dificuldades sentidas pela última relativamente à sua conexão de Internet. Os progressos por parte da aluna, tendo em conta que a obra não foi muito trabalhada até ao fim do 2º período, foram notáveis, existindo apenas alguns detalhes a ser corrigidos:

- 1) A tendência para não respeitar o tempo quando são tocadas passagens tecnicamente difíceis (tendência para atrasar ou acelerar);
- 2) Os finais de algumas frases, quando têm que terminar de forma *cantabile* ou com um *diminuendo*, caem e a afinação baixa;
- 3) Execução das passagens virtuosas sem falhar notas.

³⁵ 1º Andamento da *Sonata para flauta e piano*, de F. Poulenc.

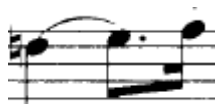
Os pontos 1 e 3, na minha opinião, requeriam trabalho feito com metrônomo e um maior debruçar sobre as passagens em questão, procurando subdividi-las e trabalhá-las num tempo mais lento, com mais repetições. Para o ponto 2, recomendei à aluna trabalhar a sua técnica de controlo do fluxo do ar e, conseqüentemente, de finais de frases e *diminuendos*, através de exercícios de harmónicos:

Figura 9 – Exercício de *diminuendos* utilizando harmónicos



O objetivo, numa primeira instância, passaria por uma focagem na manutenção da qualidade da nota fundamental, ao longo de 4 tempos, sendo que ao diminuir essa qualidade não deveria mudar. No final dos 4 tempos, ao chegar à dinâmica pp, a aluna deveria executar a transição para o 1º harmónico dessa nota, de forma a garantir velocidade de ar até ao fim (para suste a correta afinação). Este exercício é extremamente útil, pois obriga a garantir a inexistência de tensões de qualquer tipo, ou o harmónico que se ouvirá no final será mudo ou terá muitas imperfeições (muito ar ou som de lábios a apertar). Estes exercícios deveriam ser feitos sempre com afinador, a título de confirmação da nossa audição. A aluna também continuava sistematicamente a executar a seguinte figura de forma errada:

Figura 10 – Ritmo em Mozart



Fonte: Mozart (1984)

Existia uma tendência para fazer uma pausa entre o Mi e o Fá, sendo que a colocação do Fá em termos rítmicos era sempre inconsistente (este ritmo repete-se de forma recorrente ao longo da obra). Para evitar isto, pedi à aluna para estudar a passagem “desdobrando” o ponto de aumentação, como se fossem 3 semicolcheias de Mi seguidas do Fá, de modo a corrigir o conceito rítmico da passagem. Devido ao tempo tomado com o Mozart, a

outra peça só foi passada duas vezes, havendo apenas tempo para algumas correções menores. Como a próxima sessão estava marcada para breve, foi dedicada à peça em questão.

A terceira e última sessão teve lugar dois dias depois, via Zoom, no dia 17 de Abril, pelas 16 horas e 30 minutos. A aula teve duração de 1 hora e 30 minutos. A atenção foi dirigida para a peça de Poulenc, a qual não houve oportunidade de trabalhar na sessão anterior. A aluna tinha uma excelente compreensão da obra, demonstrando um bom nível evolutivo desde a sua passagem em audição no 2º período³⁶. A articulação dupla, todavia, continuou a ser um grande problema:

Figura 11 – Articulação dupla em Poulenc



Fonte: Poulenc (1957)

Este tipo de compassos surge no 1º andamento da obra e a aluna não foi capaz de os executar com um bom nível de eficácia em qualquer uma das aulas que observei ou lecionei. Devido a serem aulas à distância, não me foi possível observar qual a razão exata para este problema à partida, podendo ser uma das seguintes:

- 1) Abertura labial demasiado grande, que não permite que o ar corra com a velocidade devida;
- 2) Tensão na zona da garganta que afeta a passagem do fluxo de ar;
- 3) Língua com tensão que, ao movimentar-se, bloqueia o fluxo de ar.

Sem observação presencial, não consegui identificar o problema como normalmente o faria, pelo que pedi à aluna para trabalhar a articulação como descrito na primeira aula

³⁶ A título de preparação para os exames, a aluna tocou exclusivamente o 1º andamento da obra em audição.

lecionada, utilizando as notas dos compassos em questão. O objetivo era que a aluna conseguisse compreender, em termos físicos/práticos, o porquê da diferença do som de notas ligadas para notas articuladas. Por fim, e devido à diferença de resultados, concluímos que seria a tensão na língua a provocar a diferença no som. Pedi à aluna para experimentar vários tipos de exercícios com a mesma metodologia descrita acima, algo que, segundo ela, não era seguido à risca (por muitas vezes, devido às dificuldades sentidas, a aluna optava por não trabalhar estes exercícios com rigor). Em discussão posterior com a professora orientadora do relatório de estágio – Amália Tortajada – foi-me dito que apesar dos exercícios serem pertinentes e benéficos, a aluna precisava ainda de um trabalho mais repartido e simplificado. Eu compreendi e concordei totalmente com este reparo, sendo que foi só devido à urgência em preparar a peça escolhida que tentei “resolver” este problema isolando os compassos problemáticos do Poulenc. No final da sessão procurei frisar à aluna que este era um problema que necessitava de muito trabalho. A articulação dupla é uma técnica usada de forma extremamente comum, principalmente ao ingressar no Ensino Superior, pelo que necessita de muita dedicação para existir domínio técnico. Procurei também fornecer à aluna diversos exercícios que focassem este fenómeno de formas diferentes, para tentar encontrar aqueles que melhor podem resultar. Os restantes momentos da obra estavam dominados. Seria apenas necessário continuar a estudar com metrónomo, de modo a garantir a estabilidade pulsativa. Apesar de serem aulas à distância procurei sempre demonstrar o resultado que pretendia ao tocar para a aluna, para que o seu nível de compreensão fosse maior e mais imediato.

4.4.2. Aluna B

Devido à situação já descrita anteriormente³⁷, só irei descrever uma aula desta aluna, que decorreu no dia 3 de Fevereiro, pelas 11 horas e 30 minutos da manhã. A sessão teve a duração de, sensivelmente, 1 hora e 15 minutos. A professora cooperante pediu-me que o trabalho desta aula recaísse sobre a leitura de uma nova obra para a aluna, bem como da passagem dos exercícios habituais da aluna. Elaborei o meu plano de aula de acordo com esse pedido, incluindo alguns exercícios diferentes que considere úteis e que, normalmente, não eram pedidos pela professora cooperante para resolver certos problemas. A aula começou com exercícios de arpejos, seguindo o livro de Bernold. A

³⁷ Impossibilidade de ministrar mais do que uma sessão a esta aluna.

aluna apresentou dificuldades no controlo da direção e velocidade do ar, bem como no controlo das notas agudas. Havia uma tendência para a utilização de força a mais nos lábios que não permitia um melhor resultado a nível sonoro. Para isto, optei por introduzir a aluna a exercícios de harmónicos:

Figura 12 – Exercício de harmónicos



O objetivo seria reduzir a quantidade de força labial existente, procurando substituí-la por fluxo de ar rápido. Com um mínimo de esforço físico, é possível tocar cada harmónico, sendo que depois dever-se-á memorizar essa sensação e aplicá-la às notas reais, de modo a garantir a mesma eficácia. De início detetei alguma reticência por parte da aluna, por se tratar de um exercício desconhecido. Apesar disto, passados 15 minutos de trabalho sobre este exercício, entre as notas fundamentais Dó grave e Sol grave, os resultados eram evidentes³⁸. Seguiu-se trabalho sobre a escala de Ré Maior e a sua relativa menor, que foram bem preparadas pela aluna.

A nível de repertório, foi a primeira leitura em aula (a aluna já tinha começado a estudar a peça há 2 semanas) da *Peça para Flauta*, de Joly Braga Santos. Esta peça estava a ser trabalhada para um concurso e, também, para apresentação em *masterclass*, pelo que desde logo recomendei à aluna que começasse a estudar a obra com auxílio da parte de piano. Os progressos a nível sonoro, desde a primeira aula em que observei a aluna, eram evidentes ao longo da obra, mas as dificuldades a nível rítmico eram perceptíveis. As sucessões de quiálteras, semicolcheias e fusas faziam a aluna perder completamente o sentido pulsativo e essas secções estavam imperceptíveis a nível rítmico. Numa primeira instância procurei tocar os ritmos escritos, mas os erros persistiram. Decidi então pedir à aluna para solfejar os ritmos sem flauta, para eu compreender se o problema era a nível de leitura ou a nível digital. Sendo identificadas dificuldades a nível de leitura, sugeri à aluna que começasse a desenvolver a sua leitura fora do instrumento, utilizando material

³⁸ Em aulas posteriores que observei, a aluna realçou por mais do que uma vez a eficácia que estava a conseguir adquirir, ainda que aos poucos, com estes exercícios.

de formação auditiva que coincidissem com este tipo de ritmos, para resolver os problemas de vez. Também sugeri a execução deste tipo de ritmos com acompanhamento de metrónomo subdividido à colcheia, de modo a não restarem dúvidas. O controlo do registo agudo do instrumento, apesar de muito melhor, continuava débil. Confrontado com isto, nesta parte da sessão pedi novamente à aluna que fizesse os exercícios de harmónicos do início, para relacionar a sensação dos exercícios com a sensação ao tocar a peça.

4.4.3. Aluna C

A primeira sessão desta aluna ocorreu no dia 21 de Fevereiro, pelas 13 horas, tendo a duração de 1 hora. Refiro também que esta aula ocorreu pouco tempo depois de a aluna ter perdido os seus instrumentos, pelo que a motivação não era muito elevada³⁹. Nesta primeira aula debruçámo-nos sobre excertos de orquestra. Era uma parte do programa que até agora não tinha sido trabalhada devido à necessidade de progredir com o repertório nas aulas normais. Depois de um pequeno exercício de aquecimento, começámos pelo excerto do “Intermezzo” da ópera *Carmen*, de Bizet. Pedi à aluna que o tocasse, do início ao fim, de modo a perceber quais os problemas gerais. O controlo pulsativo foi, de longe, o maior problema com este excerto, existindo a tendência mudar de andamento a cada compasso. Devido ao excerto articular, constantemente, entre ritmos longos (semínimas com pontos) e ritmos mais curtos (colcheias), sugeri à aluna executar as semínimas com pontos subdivididas, isto é, repetir as colcheias que compõem a nota longa para não se perder a sensação pulsativa tão facilmente. Sugeri que posteriormente fosse feito um trabalho com metrónomo também.

O excerto seguinte, – *1ª Sinfonia* de Brahms, 4º andamento – apesar de curto e de aparente simplicidade, estava menos bem preparado a nível contextual. Este excerto deve igualar a pujança e o brilho de uma trompa, que também o toca, sendo que a aluna o tocava sem estas características. Demonstrei à aluna o que pretendia e, posteriormente, ela foi capaz de corresponder. Os problemas pulsativos também foram visíveis, pois ao tocar semibreves existia uma perda de noção dos 4 tempos, existindo tendência para acabar as

³⁹ Este aspeto era extremamente óbvio, tendo sido também realçado pela professora Amália Tortajada, após assistir à gravação da sessão. Foi um aspeto que não mencionei à aluna, pois já tinha sido discutido na minha presença na aula anterior lecionada pela professora Marina Camponês. A professora Amália sugeriu que, caso no futuro surjam situações semelhantes com outros alunos, o melhor é parar a sessão por alguns minutos para questionar a aluna para estes aspetos de motivação.

notas no final de 2 tempos e meio ou 3 tempos. Voltei a requerer trabalho com metrónomo, desta vez subdividido à semínima, de maneira a garantir fiabilidade rítmica.

Devido a restrições temporais só houve tempo para ouvir, por uma vez, o último excerto da *4ª Sinfonia* de Brahms. Toquei-o, de seguida, para demonstrar à aluna que aspetos da sua leitura estavam incorretos. No final desta sessão, ficou claro para mim que os excertos ainda necessitavam de maior preparação, principalmente a nível de segurança e ritmo.

A segunda sessão desta aluna decorreu no dia 1 de Abril, pelas 10 horas da manhã. Foi realizada através do Skype e durou 1 hora. Para existir um maior aproveitamento temporal, pedi à aluna que durante a semana que antecedeu a aula enviasse gravações dos exercícios, estudo e peça que trabalharíamos em aula, para podermos começar imediatamente pela correção dos erros e detalhes (seguindo o modelo da professora cooperante). Tendo por base estas gravações, foi possível iniciar imediatamente a aula trocando impressões sobre algumas das dificuldades sentidas. A aluna gravou o estudo nº 4 de Köhler, com metrónomo e sem metrónomo, revelando algumas fragilidades a nível respiratório. Na gravação com metrónomo, era dado sempre uma pulsação inteira para respirar, algo que cortava a fluidez necessária. Contudo, ao escutar a gravação sem metrónomo, era perceptível que o tempo se tornava muito instável, ainda existindo a necessidade de utilizar o metrónomo. Para tentar resolver isto, durante a aula pedi à aluna para tocar acompanhada do aparelho, mas para tocar frases fragmentadas. O meu objetivo foi estabilizar a pulsação de frases curtas e depois proceder à junção de várias frases para resolver a dificuldade em respirar de forma rápida e eficaz. Nesta mesma aula também foi apresentado o 1º andamento da *Sonata para flauta e piano* de Hindemith, que já se encontrava com uma impressionante maturidade interpretativa. Trabalhámos detalhes a nível de articulação e *legato*, para tentar criar uma maior sensação de continuidade e passagem de ar, sempre relacionando a obra com os exercícios realizados no início da aula. Finais de frases em *diminuendos* no registo médio/agudo continuaram a mostrar-se problemáticos, tendo sido trabalhados com harmónicos⁴⁰. Este tipo de metodologia dá muito bons resultados imediatos, mas a aluna tem que continuar a executá-la no seu estudo diário, algo que é perceptível que ainda não acontece.

⁴⁰ Ver figura 9.

A terceira e última sessão ocorreu no dia 8 de Abril, também pelas 10 horas da manhã. Tal como na aula anterior, pedi à estudante que me enviasse gravações dos exercícios nos dias anteriores à sessão, de modo a conseguir avaliar os progressos e a perceber que tipo de exercícios seriam mais benéficos trabalhar. Comecei por requerer trabalho a nível de arpejos, pedindo o exercício nº 2 de Reichert. Pedi que começasse pela tonalidade de Lá bemol Maior, para evitar o hábito extremamente comum de os instrumentistas começarem a estudar exercícios de arpejos/escalas sempre pelas mesmas tonalidades, muitas vezes não sendo capazes de começar por tonalidades com mais acidentes na armação de clave. A aluna teve mesmo algumas dificuldades com este pedido, confessando que não costuma começar o trabalho por esta tonalidade. Sugeri-lhe então que começasse os exercícios por tonalidades diferentes, todos os dias, para ganhar independência e domínio sobre qualquer tonalidade. Pedi, de igual modo, que estudasse diferentes tipos de articulação de exercício para exercício, pois este pedido, durante a aula, levou a algum descontrolo de leitura, devido à concentração estar toda focada na manutenção da articulação correta. O mesmo estudo da sessão anterior foi novamente tocado, demonstrado larga evolução no espaço de uma semana, havendo uma consistência maior no fraseio, no ritmo e nas respirações eficazes. O 1º andamento da *Sonata* de Hindemith foi novamente passado, estando pronto para a audição virtual que viria a ser realizada na semana seguinte.

4.5. Atividades extracurriculares

A prática semanal de yoga é algo que ambas as professoras cooperantes recomendam aos seus alunos, sendo que as Alunas A e B marcam presença assídua nas aulas oferecidas na sede da Metropolitana, juntamente com a sua professora Janete Santos. A Aluna C já praticou, mas neste ano letivo abandonou a prática por não encontrar, nas suas palavras, “grandes benefícios práticos”. A Aluna C também desenvolve um trabalho próximo com um psicólogo, para tentar controlar o seu défice de atenção em situações de *stress*, procurando formas de maximizar o seu nível performativo. Em acréscimo a isto, todas as alunas praticam natação como forma de melhorar a nível postural e respiratório.

5. Análise crítica da minha atividade docente

5.1. Nível de consecução dos objetivos

Os objetivos traçados para o estágio foram, grosso modo, cumpridos, o que me levou a adquirir bastante experiência a partir da observação de diferentes métodos e técnicas, não só de execução da flauta, mas também de como lidar com determinadas situações a nível emocional da parte dos alunos (perda de instrumentos por parte de uma aluna, inseguranças a nível emocional e performativo, etc.). As sessões que tive a oportunidade de lecionar foram também muito elucidativas, juntamente com as observações da professora orientadora Amália Tortajada. Todas as aulas lecionadas por mim foram observadas pela professora, e culminaram em uma compreensiva sessão de *feedback* da sua parte. Após oferecer o seu *feedback* sobre que aspetos estiveram bem e menos bem, houve sempre oportunidade para eu colocar questões sobre situações ambíguas ou que não têm uma só solução. Levei todos os seus comentários muito a sério e procurei sempre, de aula para aula, agir de acordo com as suas observações pertinentes sobre algumas das situações com as quais poderia ter lidado de forma diferente.

Não ter sido possível cumprir a totalidade das aulas obrigatórias acabou por não ser muito prejudicial, na minha opinião, pelo facto de ter assistido à maior parte destas. Todos os planos de aula que escrevi para as sessões ministradas por mim foram, em grande parte, cumpridos, tendo conseguido um bom nível de eficácia e clareza no trabalho realizado.

5.2. Facilidades sentidas

Senti sempre um grande à-vontade, tanto a observar como a lecionar. A comunicação, da minha parte, foi sempre clara e expressiva. Fiz um esforço para mostrar as minhas ideias de uma forma diferente das professoras cooperantes, de modo a não seguir o mesmo “guião” utilizado nas aulas habituais. A professora Marina Camponês, por diversas vezes nas aulas da Aluna C, pediu-me para lecionar uma secção da mesma, com a sua assistência, algo que me deixou ainda mais confiante e consciente do meu trabalho. A comunicação entre mim e as professoras cooperantes, no âmbito das atividades letivas, também decorreu de forma tranquila e, no final de cada aula observada,

havia sempre disponibilidade da sua parte para esclarecer alguma dúvida que me pudesse ter surgido. O repertório estudado pelas alunas também foi fácil para mim, no sentido em que julgo ter dado ideias úteis, pertinentes e diferenciadas. Tentei sempre incentivar e motivar as alunas a superar quaisquer dificuldades, inculcando emoções positivas às minhas indicações. Tentei também transformar experiências e momentos de insucesso em emoções mais positivas através das minhas palavras e de experiências pessoais passadas. Esta inclusão da emoção é de extrema importância, pois permite a qualquer pessoa interiorizar melhor as indicações oferecidas. Recordo-me de experiências pessoais em que não houve cuidado na forma como certas críticas me foram dirigidas, deixando uma marca psicológica negativa. “A further aspect of music performance (...) is the involvement of emotional experiences”⁴¹ (Altermüller & Gruhn, 2002, p. 75).

5.3. Dificuldades sentidas

Nas primeiras sessões que lecionei – a primeira da Aluna A e a única da Aluna B – senti algumas dificuldades em conciliar as explicações verbais com as demonstrações com o instrumento. Exibi a tendência para falar exageradamente quando, provavelmente, bastaria tocar o que pretendia para uma compreensão mais célere e eficaz. Esta situação foi identificada por mim nas gravações das aulas, bem como apontada pela professora Amália, algo que procurei corrigir (com sucesso) nas seguintes aulas da Aluna A. Booth (2009, p. 182) também refere esta questão, afirmando que quanto menos palavras utilizadas, maior o nível de eficácia da compreensão. “A general rule: use the fewest words possible to say exactly what you see, responding to exactly where the learning is happening or heading”⁴².

Outra das dificuldades prendeu-se com o peso da responsabilidade de ministrar sessões de preparação para a admissão ao Ensino Superior (Aluna A). Embora nunca o tenha demonstrado à aluna, a verdade é que nas últimas duas aulas que lecionei a esta aluna senti uma sensação de responsabilidade maior, pois o trabalho ali realizado podia acabar por ditar o grau de sucesso atingido nestas provas. Sabendo que cabe ao aluno a soberba preparação das peças a gravar, a realidade é que senti um peso maior por estar a ser tão influente neste processo. Lidei com esta situação tentando orientar a Aluna A da

⁴¹ “Outro dos aspetos referentes à performance musical é o envolvimento de experiências emocionais”.

⁴² “Uma regra geral: utilizar o mínimo de palavras possível para descrever o que é observado, direcionando [o *feedback*] para o foco principal da aprendizagem”.

melhor forma (tal como faço por sistema), sempre seguro e confiante das instruções dadas.

Apesar das professoras cooperantes me terem dado liberdade para fazer o que entendesse nas minhas aulas, também senti algum receio por alguns dos exercícios ou metodologias por mim sugeridas serem diferentes daquelas praticadas normalmente pelas professoras. Existiu uma tendência, em algumas das aulas da professora Janete Santos, para começar uma sessão de aquecimento (quando o aluno ainda não tinha tocado absolutamente nada nesse dia) com exercícios de notas longas, alternando entre tocar *forte* e tocar *piano*. Apesar de compreender os benefícios que isto poderá trazer, também me preocupou o elevado grau de esforço muscular necessário para a boa realização deste tipo de exercícios sem aquecimento. Conseguir aceitar e compreender interiormente este tipo de ideias também foi desafiante para mim, embora tenha procurado estar sempre com uma atitude aberta. Tentei evitar também o uso de palavras como “força”, como algumas vezes foi dita em aulas das Alunas A e B, substituindo-a por “suporte de ar”, “fluidez de ar”, “apoio” ou “velocidade de ar”, de modo a prevenir, mesmo que subconscientemente, tensões associadas às instruções.

5.4. Formação contínua e desenvolvimento profissional/Reflexão final

As diversas práticas didáticas que foram abordadas no decorrer da observação do estágio proporcionaram-me novas experiências e alargaram-me horizontes positivos. Ter a oportunidade de observar as professoras cooperantes foi produtivo, pois pude retirar, para utilizar no futuro, diversas metodologias práticas. Tudo o que consegui apreender permitiu-me evoluir em termos da capacidade de orientar alunos, tanto a nível pedagógico como a nível pessoal (saber como focar os alunos na tarefa proposta, mesmo quando confrontados com situações mais difíceis do foro pessoal, por exemplo). Todas as observações por parte da professora Amália Tortajada foram muito úteis. A professora Amália também me fez ver certas situações/comentários do ponto de vista das alunas, para tentar compreender a possível posição/interpretação delas. Isto, em particular, foi extremamente útil para conseguir exemplificar mais, ao invés de explicar, alguns aspetos técnicos e interpretativos.

Foi a primeira vez que tive que preencher planos de aula e planos de observação. Na minha experiência pedagógica passada (banda filarmónica), sempre estruturei as aulas

que lecionei mentalmente. Contudo, ao passar a fazê-lo por escrito, no âmbito do estágio, consegui observar bastantes benefícios, sendo o mais importante a existência de uma maior focagem nos aspetos de aula para aula, estando sempre presentes os principais objetivos a alcançar. Este planeamento prévio também serviu para antecipar um pouco as imprevisibilidades das situações em aula (como dúvidas que surgem no momento, problemas de perceção das explicações, etc.). Esta preparação prévia fez com que pudesse prever muitos dos problemas que eventualmente podiam surgir. Muitas vezes dei por mim a pensar, no meu tempo de estudo, em soluções para alguns dos problemas que identificava nas alunas. A procura por soluções diferentes e mais eficazes, da minha parte, manteve-se sempre constante.

Saber dirigir-me, especificamente, à motivação dos alunos também foi um aspeto que melhorou drasticamente. Incrementando a sua motivação, ao observar resultados positivos no seu desempenho, levava, ao mesmo tempo, a um aumento da sua consciência de autoeficácia. “(...) an efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce outcomes”⁴³ (Bandura, 1977, p. 193). Quando observava progressos sentia a minha própria motivação a aumentar, renovando a minha confiança pessoal no trabalho realizado.

Por fim, todos os auxílios que me foram prestados, por parte das professoras cooperantes e da professora orientadora, permitiram-me dinamizar as atividades letivas de forma mais segura, informada e eficaz. O meu interesse esteve sempre presente e foi cada vez mais incentivado, levando a um aumento da minha confiança nas experiências didáticas. Analisar as reações dos alunos nas gravações em vídeos, juntamente com a professora orientadora, deu-me uma visão/compreensão mais clara dos mecanismos de aprendizagem. Ao aliar, há minha experiência passada, os conhecimentos que observei durante o estágio, adquiri uma postura mais positiva e esclarecida. A minha curiosidade e disponibilidade em aula foram-se tornando cada vez maiores, e procurei transmitir esse entusiasmo às alunas (quer estivesse a observar ou a lecionar).

⁴³ “Uma expectativa de eficácia é a convicção que um indivíduo é capaz de executar os aspetos requeridos para produzir resultados”.

Parte II - Investigação

1. Objetivos e descrição do Projeto de Investigação

A presente investigação – centrada sobre *Prélude à l'après-midi d'un faune*⁴⁴ – tem como objetivo principal demonstrar como um excerto de orquestra deverá ser analisado e praticado, seguindo um pensamento desde a preparação teórica à preparação prática. Procurei, numa primeira fase, estabelecer uma ligação entre o poema (*Après-midi d'un faune*, de S. Mallarmé) e a música que daí surgiu, composta por Claude Debussy. Este primeiro ponto foi extremamente relevante para estabelecer todo o ambiente em que a interpretação da obra deverá inserir-se (particularmente dos excertos de flauta). Sem uma compreensão do compositor e da origem da obra, não é possível enquadrar estilisticamente os excertos de flauta contidos na obra. O objetivo foi “ler” o poema através do olhar de Debussy, localizando exemplos específicos da importância da poesia para a interpretação da música. Como a flauta transversal tem um papel de destaque na obra, o foco principal será compreender o porquê desta mesma importância. Apesar de muita desta análise ser original, foram utilizadas várias fontes que já analisaram o poema, se bem que não com o mesmo intuito da minha investigação. O artigo publicado por David Code (2001) foi fundamental para compreender como Debussy realmente prestou atenção às palavras de Mallarmé. As análises de conteúdo e de forma sobre o poeta, expostas nas obras de Desgraupes (1996) e Pearson (1996), foram instrumentais para compreender, à partida, como Mallarmé pensava e estruturava as suas obras.

Após ter associado o poema à música, o objetivo seguinte concentrou-se na procura de alcançar uma interpretação interessante dos solos de flauta da obra. Para este efeito, optei por contactar e entrevistar alguns flautistas de renome mundial. Selecionei, criteriosamente⁴⁵, alguns flautistas integrados em orquestras, de modo a compilar informação relevante para a interpretação dos solos presentes no Prelúdio. Procurei inquirir relativamente à sua experiência passada, a estudar e tocar esta obra, e descobrir mais sobre as facilidades e dificuldades de tocar Debussy. Abordei também o tipo de metodologia que empregam no seu próprio estudo e no aperfeiçoamento dos solos com os seus alunos. Para além destas entrevistas, complemento a informação com a análise de algumas *masterclasses*, disponíveis *online*, de maneira a suportar e corroborar alguma da informação que me foi fornecida.

⁴⁴ Em português, significa Prelúdio à sesta de um fauno.

⁴⁵ Os critérios encontram-se enumerados e explicados ao longo do capítulo 3.

Como as explicações recolhidas são provenientes de fontes tão fidedignas e respeitadas, julgo ser uma compilação útil de conselhos e pontos-chave relativos aos solos em questão.

Com toda a informação recolhida através dos objetivos dos dois parágrafos supra, surgiu aquele que é o objetivo central desta investigação: a elaboração e compilação de explicações e exercícios baseados nos excertos de flauta transversal do *Prélude à l'après-midi d'un faune*. Ao longo de todo o capítulo 4 estão presentes explicações gerais das problemáticas que os excertos oferecem a nível sonoro, técnico e expressivo. Estas problemáticas são analisadas, explicadas e são sempre acompanhadas de exercícios para serem superadas de forma eficaz. Apesar de o foco primário ser o Prelúdio e a sua correta interpretação, criei ainda um subcapítulo dedicado à utilização e adaptação desta metodologia com outros excertos de orquestra (subcapítulo 4.7.). Como alicerce à construção do meu próprio método, os exercícios de Bernold (2010), Edmund-Davies (2007) e Wye (1999) foram extremamente úteis.

De modo a completar a investigação, o objetivo final do trabalho foi a experimentação prática dos exercícios descritos no parágrafo anterior. O âmbito da experiência foi qualitativo. Era importante compreender se estes exercícios eram úteis e eficazes. Através de uma experiência de 4 semanas, foi possível ver que tipo de progressos surgiram ao seguir a dita metodologia. Os resultados desta experiência foram analisados e discutidos, influenciando a versão final dos exercícios aqui apresentados. Seguir-se-á, no subcapítulo seguinte, uma explicação das motivações por detrás da escolha desta temática.

1.1. Motivações

A escolha deste tema e abordagem foi feita após muita ponderação e contemplação de um problema a nível geral nos currículos secundários e universitários do nosso país, que é a omissão da disciplina de Excertos de Orquestra. Optei por restringir a minha investigação ao estudo de uma obra, direcionando o foco para uma investigação qualitativa.

A disciplina de Excertos de Orquestra está ausente da grande maioria dos currículos das Escolas Profissionais, Conservatórios de Música e Escolas Superiores de

Música⁴⁶ em Portugal. Tendo estudado, durante a minha licenciatura em Instrumentista de Orquestra, na Academia Nacional Superior de Orquestra, tive a oportunidade de ter dita disciplina no meu currículo. Durante vários contactos com colegas académicos, são comuns as dúvidas e falhas técnico-interpretativas que muitos estudantes⁴⁷, ao ingressarem no Ensino Superior pela 1ª vez e durante a sua licenciatura, sentem ao serem confrontados com a realidade que são as audições orquestrais. Malpass (2013) elaborou um projeto de investigação relativo à importância histórica dos excertos de orquestra na pedagogia da flauta transversal. Nele, o autor reconhece a importância do estudo dos excertos por abrangerem múltiplas dificuldades técnicas, sonoras e interpretativas de forma concentrada. Nas palavras de Malpass (2013, pp. 55 – 56):

Flutists who limit their practice to concert pieces for years may not be capable of performing the vast amount of music that will be required of them once they have won an [orchestral] job. (...) Choosing music from a broader selection will encourage flute players and pedagogues to continue developing and applying new strategies. (...) Etudes designed to address the challenges of orchestral excerpts is the next stage in this pedagogical evolution.⁴⁸

Não quero com isto dizer que sou um especialista em excertos de orquestra ou que é obrigatório ter esta disciplina para ser bem-sucedido num meio orquestral. Todavia, por experiência e observação própria, esta disciplina ajuda a enquadrar e contextualizar os excertos de orquestra, tornando-os em mais do que simples excertos, desprovidos de qualquer contexto ou conhecimento profundo. O objetivo desta disciplina é ensinar os alunos a estudar um excerto de orquestra. É evidente que nem todos os alunos seguirão o caminho de instrumentistas de orquestra, mas, atualmente, o domínio dos excertos é já parte importante do acesso a orquestras juvenis e determinados *workshops*. Tomando como exemplo 3 das orquestras jovens que fazem audições anualmente – Orquestra Sinfónica Juvenil (OSJ), Jovem Orquestra Portuguesa (JOP) e Estágio da Orquestra Gulbenkian (EGO) – é de salientar que todas elas têm, como repertório obrigatório para

⁴⁶ Após consultar o plano curricular de todas as Escolas Superiores que oferecem licenciatura em música (vertente de interpretação/prática) apenas uma (ANSO) tem esta disciplina no seu currículo.

⁴⁷ Esta afirmação pode não representar a maioria dos casos. É verdade que a disciplina está ausente de praticamente todos os estabelecimentos de ensino do país, contudo já observei várias aulas de instrumento onde os excertos são abordados de uma forma séria e com qualidade, apesar de a disciplina não existir na instituição de ensino onde alguns professores lecionam. Esta observação provém exclusivamente do meu contacto com alunos e flautistas que admitiram esta dificuldade com este tipo de repertório.

⁴⁸ “Flautistas que limitem o seu estudo a obras concertantes durante muitos anos podem não ser capazes de tocar o vasto repertório a que serão obrigados quando conseguirem ganhar uma audição [orquestral] (...) Escolher música de uma maior seleção de repertório irá encorajar os flautistas e os professores de flauta a desenvolver e aplicar novas estratégias. (...) Estudos que abordem os desafios do repertório orquestral são o próximo passo na evolução pedagógica”.

audição, excertos de orquestra. Até hoje, esta lacuna no currículo acadêmico é colmatada com o estudo de excertos nas aulas de instrumento. Da minha experiência pessoal e de observação desde há 7 anos, isto leva, na grande maioria dos casos, ao atraso no estudo das peças e estudos técnicos que deviam ser o foco da disciplina de instrumento. Isto poderá levar, em alguns casos, a prestações pouco confiantes em audições acadêmicas e profissionais. O próprio trabalho que é feito sobre os excertos acaba por ser superficial e insuficiente. O objetivo desta investigação não é defender a inclusão da disciplina no contexto acadêmico, mas sim oferecer aos leitores um exemplo de como pode ser efetuado um trabalho sério e aprofundado sobre um excerto em particular, podendo esta mesma metodologia ser transferida para qualquer outro excerto/peça.

Escolhi *Prélude à l'après-midi d'un faune* por conter solos de flauta importantes no cômputo geral do repertório⁴⁹, e por considerar pessoalmente que é um dos solos mais difíceis de aperfeiçoar devido ao domínio sonoro e aos diferentes ambientes e timbres que requer do intérprete. Como falamos de excertos, isto é, um pedaço reduzido de uma obra, é possível fazer um trabalho mais detalhado sobre cada frase/compasso, algo que por vezes, com obras mais extensas (sonatas ou concertos), devido a razões temporais, não é possível. Tal como Malpass (2013, p. 54) refere “While orchestral excerpts can be important tools for teaching musical techniques, they also present difficult performance material. (...) Pedagogues have recognized the prominent role excerpts serve in performance and pedagogy alike”⁵⁰.

1.2. Revisão de Literatura

Devido à investigação abranger diversas abordagens sobre *Prélude à l'après-midi d'un faune*, especificamente sobre os solos de flauta transversal, foram aplicadas diferentes metodologias de investigação. Tendo isto em conta, a literatura utilizada para auxiliar a minha investigação foi muito distinta: bibliografia de natureza histórica, bibliografia prática (livros de exercícios), bibliografia científica (mecanismos

⁴⁹ O pedagogo de flauta transversal Trevor Wye refere que este excerto é o 2º mais comum em audições profissionais, tendo efetuado um abrangente inquérito a nível internacional. Refere-se a este excerto como um “*future investment*” (“investimento futuro”). (Wye, 1998, p.6).

⁵⁰ “Enquanto os excertos de orquestra podem servir como ferramentas importantes para o ensino de técnicas musicais, estes também apresentam material performativo de elevada dificuldade. (...) Os pedagogos já reconhecem o papel proeminente que os excertos de orquestra podem ter a nível performativo e pedagógico”.

psicológicos e cerebrais) e ainda a escuta de várias gravações da dita obra musical. Bell (1993) permitiu-me iniciar o planeamento do trabalho. As suas indicações para a definição das problemáticas da investigação, por exemplo, permitiram-me começar de uma base já organizada. Na etapa em que comecei a pensar em realizar entrevistas/questionários, foi muito útil compreender que “ (...) a ordem e o estilo das perguntas não são importantes. O seu objetivo consiste em anotar todas as perguntas possíveis, por vagas que sejam” (p. 37). Isto possibilitou que, posteriormente, pudesse ajustar, redefinir e ordenar as perguntas, não deixando nada ao acaso. Os seus conselhos a nível organizacional também foram inestimáveis. “ (...) Será particularmente importante que faça uma lista ou um mapa que lhe indique a altura em que toda a informação deve estar totalmente recolhida, em que deve efetuar a análise e em que deve iniciar a redação do trabalho” (p. 43). Nos próximos subcapítulos irei expor as principais referências que escreveram sobre cada tema, bem como aquelas que mais me auxiliaram no decorrer da investigação.

1.2.1. História e biografias

Comecei por utilizar livros de História do Mundo e da Música, depois focando-me mais detalhadamente na vida e obra dos artistas relevantes para a investigação em questão. Claude Debussy enquadrou-se no período artístico do Impressionismo, também sendo influenciado pelo movimento do Simbolismo. Couto e Rosas (2010, p. 170) descrevem o Impressionismo como uma “corrente pictórica que se esboça na década de 1860 e persiste, pela mão de pintores como Claude Monet, até ao início do século XX”. Os impressionistas procuravam os seus temas na Natureza, na figura do Homem, no dia-a-dia mundano e também nas atividades de espetáculo. O movimento artístico, que teve início na pintura, procurava pinceladas “puras sobre a tela, em pinceladas fortes e sobrepostas. [A arte resulta] numa justaposição de manchas de cor de textura grossa e empastelada, onde o desenho se dilui e cede o lugar às cintilações de luz⁵¹” (*ibidem*, 2010, p. 170-172). Por sua vez, o Simbolismo surgiu em cerca de 1880. Alguns pintores pretendiam imprimir às suas obras um significado espiritual e profundo. A sua finalidade

⁵¹ Inicialmente, esta corrente artística foi duramente criticada por vir contrariar a corrente artística do Realismo (1850 – c. 1900). Na publicação *Le Figaro* (1874), o crítico Albert Wolf tece duras críticas a uma exposição na Galeria Durand-Ruel, afirmando que “Estes pseudoartistas pegam em telas, tinta e pincéis, lançam ao acaso algumas cores e riscam tudo. Façam compreender ao Sr. Pissarro que as árvores não são violetas, que o céu não é cor de manteiga fresca (...)” (*ibidem*, 2010, p. 170).

seria exprimir e representar as suas ideias de forma simbólica, através das formas ou cores. O Simbolismo, portanto, “toma como tema o mundo dos pensamentos e dos sonhos, o sobrenatural e o invisível, adquirindo um caráter hermético e isotérico.” (*ibidem*, 2010, 173).

Apesar de ter investigado sobre correntes artísticas que nasceram na pintura, a verdade é que vários compositores “beberam” da sua fonte de inspiração. Debussy foi maioritariamente um compositor impressionista, pois “interessava-se mais pelos coloridos e sonoridades dos acordes do que pelo seu papel numa progressão harmónica contínua” (Jenkins, Unger-Hamilton, Johnson & McCleery, 2013, p. 351). As influências utilizadas por Debussy foram amplamente estudadas, sempre rotulado de impressionista, fazendo alusões a muitos idiomas e correntes artísticas que eram sempre integrados nas suas obras de forma magistral e criativa. A sua ideologia conceptual desvia-se da ideologia da obra de arte do Romantismo alemão, procurando uma nova frescura na expressão. O compositor também se influenciou e inspirou em vários compositores, seus conhecidos. “Encontra inspiração em Mussorgsky, nas sonoridades da orquestra de gamelão do Extremo Oriente, no seu círculo de amigos constituído por pintores impressionistas e poetas simbolistas e ainda na história da música francesa (Rameau e Couperin, por exemplo)” (Michels, 2007, p. 515). Este *Atlas de Música*, de Ulrich Michels, permitiu ainda contextualizar, de forma aprofundada, a cronologia das obras mais significativas da mesma época. Foi então possível comparar a estreia do Prelúdio com todas as outras estreias significativas do mesmo período.

1.2.2. Análise das ligações entre poema e música

Tendo descoberto uma boa fundação generalizada da vida e obra do compositor, bem como do período histórico e criativo em que se inseria, o próximo passo foi aprofundar a composição⁵² de *Prélude à l'après-midi d'un faune*. Como um dos objetivos principais da investigação passa por estabelecer uma conexão profunda entre o poema, de Stéphane Mallarmé, e a obra musical, de Claude Debussy, foi feita, em primeiro lugar, uma análise à bibliografia referente à poesia. Mallarmé tentou publicar versões de *L'après-midi d'un faune* ao longo de mais de uma década, só obtendo sucesso em 1876.

⁵² Note-se que, devido à natureza da investigação se relacionar com a interpretação da obra (dos excertos de flauta), o grosso de qualquer análise prender-se-á com uma análise de tom/sonoridade (tanto musical como literária), ambiente e interpretação. O objetivo nunca foi realizar uma análise formal ou harmónica.

David Code (2001, p. 498) sugere que as constantes recusas dos primeiros manuscritos se deviam ao estilo de imitação do poeta, reiterando que só com o seu próprio amadurecer pessoal e profissional foi possível a publicação da obra. “The changes in the faun text from 1865 to 1876 have often served to illustrate a breakthrough in Mallarmé’s style from the epigonic works of the 1860s to a recognizably mature symbolism”⁵³. Só a mudança de estilo literário conseguiu tornar o poema enquadrado com o Impressionismo e Simbolismo da época. Só depois de ter o seu poema publicado é que Mallarmé abordou Debussy sobre uma colaboração músico-dramática. “He invited the composer to participate in a music-dramatic collaboration, which was announced as forthcoming as late as 1893 under the title *Prélude, interludes et paraphrase finale pour L’Après-midi d’un Faune*”⁵⁴ (Nectoux, 1989, p. 12-13). Foi a admiração de Mallarmé pelas obras de Debussy que levou a tal convite.

Boulez (1991, p. 211) descreve a música como o “awakening of modern music”⁵⁵ e observa, de certa forma, a importância da flauta transversal neste mesmo aspeto, “the flute of the faun brought new breath to the art of music”⁵⁶ (p. 212). Desgraupes (1996, p. 26) oferece uma visão da obra, nas palavras do próprio Debussy, através de uma citação no seu livro:

There is a succession of scenes through which pass the desires and dreams of the faun in the heat of the afternoon. Then, tired of pursuing the timorous flight of nymphs and naiads, he succumbs to intoxicating sleep, in which he can finally realize his dreams of possession in universal Nature.⁵⁷

Esta porta de entrada para a música do século XX foi, com uma visão *a posteriori*, revolucionária para os seus compositores contemporâneos. Esta obra também deu um papel de destaque à flauta transversal, que ofereceu a sonoridade pretendida.

Inicia-se com uma melodia obcecante de flauta que serpenteia ambigualmente antes de se transformar numa paleta rica e sonora de colorido orquestral, criando o efeito de algo que flutua no ar em vez de

⁵³ “As mudanças no texto do Fauno, entre 1865 e 1876, servem para ilustrar um avanço no estilo de Mallarmé. Deu-se uma mudança de um estilo epigono dos anos 60 para um estilo de simbolismo mais maduro”.

⁵⁴ “Convidou o compositor para realizar uma colaboração musico-dramática, anunciada em 1893, com o título *Prelúdio, Interlúdio e Paráfrase Final sobre L’Après-midi d’un faune*”.

⁵⁵ “O acordar da música moderna”.

⁵⁶ “A flauta do fauno foi uma lufada de ar fresco na arte musical”.

⁵⁷ “Há uma sucessão de cenas por onde passam os desejos e sonhos do fauno, sob o calor da tarde. Depois, cansado de perseguir as ninfas, ele sucumbe a um sono intoxicante, onde poderá finalmente realizar os seus sonhos de posse sobre a Natureza”.

se enraizar num tom inicial, e que só descansa no fim (Jenkins et al., 2013, p. 351).

O próprio Mallarmé, após a estreia do Prelúdio, envia a Debussy uma cópia do poema, com o seu autógrafo e a seguinte estrofe: “Se conheceis as notas harmoniosas que a vossa flauta faz soar / ó divindade dos bosques / Então prestai atenção à luz que deve ser insuflada / Nela pela arte mágica de Debussy” (Lesure, François & Nichols, 1987, p. 353). Todas as análises harmônicas e formais da obra também tiveram relevância, como por exemplo a de William Austin (1980), permitindo-me compreender como Debussy manipulou as harmonias para criar mais ou menos tensão num dado momento, por exemplo.

Todavia, ressalvo que existe uma grande maioria de análises do Prelúdio que ignoram esta conexão entre o poema e a música. Várias publicações que optam por realizar uma análise mais dirigida para os aspetos formais mas não só, como por exemplo as de Austin (1970) e Brown (1993), decidem aceitar totalmente a negação que Debussy faz de como não “leu” o poema com atenção.

1.2.3. Entrevista e questionários

O livro de James Spradley (1979), *The ethnographic interview*, foi um guia completo de como organizar e realizar a entrevista e os questionários. Apesar de ser, maioritariamente, dirigido para entrevistas orais, todas as suas orientações serviram para apoiar os questionários escritos também. A sua simples exposição de como as entrevistas devem ter sempre em conta o entrevistado e o seu passado, a forma de introduzir certos aspetos de modo a não ofender, e até mesmo que tipo de vocabulário usar, foram muito úteis. “(...) interviews as a series of friendly conversations into which the researcher slowly introduces new elements to assist informants to respond as informants”⁵⁸ (*ibidem*, 1979, p. 18). A introdução de exemplos práticos, realizados pelo próprio Spradley, também me ofereceu alternativas para os três tipos de perguntas que o etnógrafo considera

⁵⁸ “ (...) Entrevistas são como uma série de conversas amigáveis onde o investigador introduz calmamente novos elementos para auxiliar os entrevistados a responder”.

mais relevantes: “The three most important ethnographic elements are its explicit purpose, ethnographic explanations, and ethnographic questions”⁵⁹ (*ibidem*, 1979, p. 19).

Relativamente à problemática de escolher a quantidade de entrevistados⁶⁰ as publicações de H. Rubin e I. Rubin (2011), K. Charmaz (2006) e M. Mason (2010) foram fundamentais. Apesar de demonstrarem diferenças ideológicas, existe a coerência de que numa investigação qualitativa, o importante é recolher a informação até chegar a um ponto de saturação. Deste modo, consegui compreender que toda a minha atenção devia estar debruçada na qualidade das perguntas e respostas, ao invés da quantidade de entrevistados.

1.2.4. Criação e compilação de uma metodologia e exercícios práticos

Depois de explorar e compilar toda a informação reunida supra, o foco virou-se para a criação de uma metodologia específica que pudesse auxiliar a execução e compreensão dos solos de flauta transversal presentes na obra. Como suporte para a minha investigação, recorri a dezenas de manuais de exercícios práticos⁶¹, com fundamentações teóricas. Os livros *The Gilbert Legacy* (Floyd, 1990), *The Simple Flute* (Debost, 2010), *Kincaidiana* (Krell, 1997) e *Flute* (Galway, 1982), foram inestimáveis na pesquisa pela explicação de como executar e corrigir todos os aspetos fundamentais (técnicos, sonoros e interpretativos) de tocar flauta. As figuras/imagens presentes, por exemplo, nas publicações de Galway e Krell, foram utilizadas por mim para fornecer explicações de como a postura e o fluxo de ar devem funcionar. Aliado às figuras, dei a minha explicação teórico-prática⁶². Os *Practice Books for the flute 1-5* (Wye, 1999) foram a maior fonte de inspiração na compilação dos meus próprios exercícios. Toquei os originais na preparação para esta investigação, procurando, em alguns casos, adaptá-los aos excertos em questão, levando-os mais além⁶³ onde achei possível e necessário. “If you have the desire to play well and put in some reasonable practice, you cannot fail to

⁵⁹ “Os três mais importantes elementos etnográficos são o seu propósito explícito, as explicações etnográficas e as questões etnográficas”.

⁶⁰ Aspeto discutido detalhadamente no capítulo 6, referente às fragilidades da investigação.

⁶¹ Todos os manuais/livros de exercícios que me auxiliaram, de alguma forma, na minha investigação, estão referenciados na bibliografia. As referências que se seguem foram as mais utilizadas/importantes.

⁶² Tendo por base a minha experiência performativa, derivada do meu percurso académico e profissional. Também utilizei outras publicações para complementar alguma da informação.

⁶³ Simplesmente mudando o objetivo do exercício (por exemplo, utilizar um exercício que no livro está na secção de *vibrato* para trabalhar terminações de notas).

improve. (...) This series of books is designed to avoid unnecessary practice”⁶⁴ (*ibidem*, 1999, p. 2).

1.3. Perguntas de investigação e metodologia

Conforme já mencionado acima, devido ao extenso âmbito do trabalho, utilizei diversas metodologias diferentes. Em primeiro lugar, tudo partiu da minha pergunta de investigação inicial: De que forma poderá um trabalho aprofundado sobre excertos de orquestra influenciar a nossa preparação e o nosso conhecimento sobre o mesmo? Posta esta pergunta, decidi utilizar um excerto em particular – *Prélude à l’après-midi d’un faune* – para responder à mesma. A partir disto, comecei a elaborar as perguntas de investigação às quais procurei dar resposta, culminando nas que se seguem:

- 1) Que benefícios existem de se conhecer o contexto e a história por detrás de cada peça orquestral? E de que maneira devem influenciar a leitura que fazemos dos excertos de dita peça?
- 2) Que exercícios específicos posso criar para resolver as dificuldades que surgem na execução do Prelúdio de Debussy?
- 3) Quais os resultados práticos da execução dos exercícios e da metodologia? Como posso verificá-los?

Os métodos, isto é, as ferramentas usadas na recolha e análise de informação/dados, foram diferentes, os quais irei expor de seguida.

Para responder a 1), recorri à disciplina da Musicologia Histórica, de modo a localizar e compilar diversas fontes: manuscritos, livros de História da Música e do Mundo e análise musical. Isto permitiu-me compreender a época de Debussy e como isso influenciou a sua vida e obra. Recorrer a análises da poesia de Mallarmé também foi um grande auxílio, pois ofereceu-me uma perspetiva completamente desconhecida para mim. Através da procura por bibliografia específica também consegui encontrar fontes que ficavam “à margem” do meu tema em particular, mas que continham informação

⁶⁴ “Se existir o desejo de tocar bem e houver algum estudo razoável, é impossível não melhorar. (...) Esta compilação foi designada para evitar estudo desnecessário”.

extremamente útil e relevante⁶⁵. Tudo isto serviu para encontrar o ambiente da música. Através de “entrar” no pensamento do compositor, julgo ter ficado com uma maior compreensão do que ele pretendeu. O uso da flauta transversal num papel tão proeminente é melhor compreendido com todo este conhecimento.

Relativamente ao ponto 2), comecei com a realização de uma entrevista e dois questionários⁶⁶. Após elaborar uma lista de perguntas⁶⁷ e proceder à escolha dos respondentes, o meu objetivo foi perceber de que forma os respondentes viam o Prelúdio. A entrevista foi semiestruturada, havendo um ponto de partida – questionário feito aos outros dois respondentes – e possibilitando o afastamento das perguntas quando a entrevistada considerava relevante. Os questionários escritos (de resposta aberta) permitiram-me obter respostas específicas, ainda que completas e complexas. Houve também a existência de perguntas *follow up*, em *e-mails* consequentes. Assim, foi-me permitido recolher dados de uma forma flexível e adaptável. Todas as perguntas eram de resposta aberta, deixando espaço para uma resposta totalmente pessoal e organizada pelo respondente⁶⁸.

Munido com esta informação relativa às dificuldades espectáveis e aos objetivos técnico-interpretativos a alcançar, desenvolvi os meus próprios exercícios dirigidos às dificuldades do Prelúdio. Numa primeira instância, procurei soluções que eram oferecidas em livros de excertos de orquestra e livros de exercícios gerais. Como não encontrei referência à utilização de métodos específicos para trabalhar os excertos, procurei adaptar alguns dos exercícios que já existiam. Depois, utilizei a minha experiência académica/profissional e o meu conhecimento para criar alguns exercícios originais. Tal como descrita como uma das minhas motivações, muito poucos flautistas relacionam este

⁶⁵ Esta é uma referência direta aos trabalhos de Code (2001) e Tutton (2018). Code faz uma ligação teórica da música de Debussy e do poema de Mallarmé. Tutton elaborou uma compilação de mais de 30 gravações de orquestras norte-americanas (do Prelúdio), com o intuito de estudar as diferentes formas performativas de interpretar os solos de flauta transversal. A sua pesquisa também levou à dissecação metódica de métodos do famoso flautista americano William Kincaid. Pude contactar com ambos os autores através de *e-mail*, o que me facilitou a compreensão de diversas secções dos seus trabalhos.

⁶⁶ Neste tipo de investigações, este número de pessoas inquiridas pode ser considerado baixo. Esta informação “exclusiva” e pessoal foi complementada com a informação recolhida em *masterclasses online*. Ainda assim, esta questão é abordada e defendida no capítulo 6.

⁶⁷ Todo este aspeto estará detalhado no capítulo 3. As perguntas tinham o objetivo de conhecer as experiências dos respondentes, relativas à obra em questão (como tocam a obra, que tipo de inspiração utilizam, que opinião têm sobre os solos de flauta, etc.). Para além disso, as perguntas pretendiam descobrir que exercícios utilizavam com os seus alunos para superar algumas das dificuldades mais comuns que neles encontravam.

⁶⁸ Tratando-se de uma recolha de dados qualitativa, uma das fragilidades que poderá ser apontada a esta secção da investigação poderá prender-se com a fiabilidade devido à pequena amostra inquirida.

conhecimento “geral” (som, técnica, interpretação, etc.) com os excertos de orquestra. Propus-me então a explicar os fenómenos gerais e depois relacioná-los com a problemática específica que os solos apresentam.

Como resposta ao ponto 3), utilizei uma⁶⁹ das alunas presentes no estágio – Aluna C – para a experimentação dos exercícios elaborados por mim. Apresentei os exercícios à aluna, juntamente com as devidas explicações e objetivos. O que propus foi, no espaço de quatro semanas de prática rigorosa⁷⁰, observar que diferença havia entre a primeira performance e a última. Semana após semana preenchi uma tabela de progresso, de modo a comparar os resultados práticos dos exercícios.

A conjugação destes diferentes métodos permitiu a realização de um trabalho exaustivo sobre o Prelúdio de Debussy, mas especificamente sobre os excertos de flauta transversal. Criei aquilo que considero ser um guia simples e eficaz para superar as dificuldades presentes nos ditos excertos. Abaixo, irei começar pela apresentação dos capítulos históricos e biográficos.

2. Contextualização e Análise

A história presente no poema que originou a composição orquestral de Debussy é, na minha opinião, extremamente importante para a correta interpretação do Prelúdio. Um flautista, ao tocar estes excertos em contexto de audição, deverá ser capaz de mostrar através da sua sonoridade, timbre e *vibrato*, as mudanças de ambiente e os diferentes estados de espírito de cada secção. Isto só é possível, com um alto grau de eficácia, com o conhecimento prévio da história que originou o poema. Existem possíveis razões para a flauta ter um papel tão proeminente na obra, representando na maior parte do tempo o protagonista da poesia. A sobreposição da música e do poema irá demonstrar a maneira como Debussy “leu” Mallarmé. Uma composição programática só é desvendada totalmente com o conhecimento do que a originou em primeira instância. Abaixo, irei começar por uma apresentação telegráfica de Mallarmé e Debussy, passando posteriormente para a análise das suas obras.

⁶⁹ Originalmente, esta experiência seria realizada com as três alunas. Todavia, devido à crise epidemiológica que se deu a partir de meados de Março, só foi possível trabalhar com a Aluna C neste sentido.

⁷⁰ Quatro semanas equivaleram a 4 gravações e 4 sessões de esclarecimento/correção. A primeira gravação foi enviada pela aluna sem qualquer indicação minha (tal como se estivesse a preparar um excerto para uma aula normal, para eu observar que tipo de preparação era efetuada de forma autónoma).

2.1. Mallarmé – Biografia, contextualização histórica e *L'après-midi d'un faune*

Stéphane Mallarmé nasceu a 18 de Março de 1842, em Paris. Desde cedo a sua vida foi marcada por tragédia. Quando o poeta tinha apenas cinco anos, a sua mãe morre precocemente. A sua irmã e o seu pai acabariam por morrer ainda na adolescência do escritor, em 1857 e 1863, respetivamente. Estes eventos trágicos podem ser considerados uma das razões para a recusa do mundo real nas suas obras, tentando “esconder-se” em mundos de fantasia (Chadwick, 1962, p. 31). No mesmo ano da morte do seu pai, Mallarmé casa com Maria Christina Gerhard, uma jovem parisiense, com a qual viria a ter dois filhos: Geneviève (1864) e Anatole (1871). Devido a toda a atribulação que viveu a nível familiar durante grande parte da sua infância, os problemas financeiros persistiram. A sua principal ocupação, a qual manteve até ao fim da sua vida, foi a de professor de literatura (ensinou em Tournon, Besançon e Avignon, até chegar a um cargo mais proeminente em Paris). Paralelamente com a sua carreira docente, Mallarmé começou o seu percurso na poesia. Em 1862 colaborou, pela primeira vez, com uma publicação francesa, inspirando-se nas obras literárias de Charles Baudelaire (*Les Fleurs du mal*), que também escrevia sobre uma temática de escape da realidade. Esta temática seria um tema com o qual Mallarmé se tornaria cada vez mais obcecado ao longo da sua carreira. Mallarmé é também considerado um dos pioneiros do movimento simbolista⁷¹ na poesia francesa (Morris, 2007). O poeta viria a morrer em 1898, em Fontainebleau.

Mallarmé compôs a primeira versão do ainda não intitulado *L'après-midi d'un faune* em 1865. Esta versão seguia, quase a título de plágio formal, o modelo utilizado em *Diane au bois*, de Théodore de Banville (Code, 2001, p. 497). Nesta versão, é possível observar o conflito interno do poeta, contrapondo os seus ideais de drama falado e os ideais poéticos que pretendia alcançar. Numa carta a um amigo próximo em Londres, Mallarmé escreve:

I am rhyming an intermède héroïque, which has a faun for hero. This poem encloses a very high and beautiful idea, but the verses are terribly

⁷¹ O Simbolismo é uma corrente artística que nasce no 3º quartel do século XIX, tendo atingido a sua expressão mais forte nas décadas de 80 e 90. Segundo Couto e Rosas (2010, p. 173), o Simbolismo foi adotado por artistas com um forte desejo de evasão, procurando representar mundos onde a espiritualidade ainda se mantém forte, intocada pela degeneração industrial, “[O] tema é o mundo dos pensamentos e dos sonhos, o sobrenatural e o invisível, adquirindo um caráter hermético e isotérico”. Jean Moréas, num artigo na publicação *Le Figaro* (1886), descreve a corrente artística como “[A] arte, as visões da natureza, as ações humanas, todos os fenómenos concretos não se representam a eles próprios. Eles são apenas aparências sensíveis”.

difficult to make, because I am making it absolutely scenic, not possible for the theater, but demanding the theater. Even so, I want to conserve all of the poetry of my lyric works, even my verse, which I am adapting to the drama.⁷² (*ibidem*, 2001, p. 498)

Após este primeiro esboço ser recusado por diversas publicações, Mallarmé coloca esta ideia de lado durante uma década. Em 1875 o poeta tenta novamente reescrever uma obra com a mesma temática, intitulado-a de *Improvisation d'un faune*, tendo sido recusada novamente, pela famosa publicação *Le Parnasse contemporain*. Um ano depois, em 1876, Mallarmé publica, através da editora independente de um amigo, *L'après-midi d'un faune*, alterando drasticamente a sua estrutura original e o tipo de escrita. “The changes in the faun text from 1865 to 1876 have often served to illustrate a breakthrough in Mallarmé’s style from epigonic works of the 1860s to a recognizably mature symbolism”⁷³ (*ibidem*, 2001, p. 499). O poeta transformou a linguagem usada pelo Fauno ao longo do poema, passando a sugerir em vez de descrever. Para além de ter inspirado o Prelúdio de Debussy para orquestra, que será aprofundado adiante, Mallarmé inspirou ainda Maurice Ravel (*Trois poèmes de Mallarmé*), Darius Milhaud (*Chansons bas de Stéphane Mallarmé*) e Pierre Boulez (*Pli selon pli*).

2.2. Debussy – Biografia, contextualização histórica e *Prélude à l'après-midi d'un faune*

Achille-Claude Debussy nasceu em Saint-Germain-en-Laye, a 22 de Agosto de 1862. Durante a sua infância, a sua família, que contava com cinco crianças, passou por momentos de penúria. O negócio do seu pai faliu em 1864, obrigando a família a mudar constantemente de habitação, alternando entre a casa dos avós maternos e a casa de uns tios de Debussy (Lesure & Howat, 2001). Foi durante a estadia na casa da tia, aquando dos seus 7 anos de idade, que Debussy teve as suas primeiras lições de piano, estudando nos próximos três anos com o italiano Jean Cerutti e a francesa Antoinette Mauté de Fleurville. Em 1872, pouco depois de ter feito 10 anos, foi admitido no Conservatório de

⁷² “Estou a fazer rimas sobre um interlúdio heroico, que tem um Fauno no papel principal. O poema retrata uma ideia muito bonita, mas é extremamente difícil de concretizar em versos, porque o estou a fazer muito cénico. Impossível para passar a teatro, mas a exigir o teatro. Mesmo assim, quero preservar toda a minha poesia lírica, até os meus versos, que espero adaptar ao drama”.

⁷³ “As mudanças no texto do Fauno, entre 1865 e 1876, servem para ilustrar um avanço no estilo de Mallarmé. Deu-se uma mudança de um estilo epígono dos anos 60 para um estilo de simbolismo mais maduro”.

Paris, onde estudou durante os próximos onze anos (primeiro piano e depois composição). Em 1879, a sua vida (especialmente financeira) muda drasticamente, ao tornar-se no pianista residente no Château de Chenonceau. É aqui que vai adquirir um gosto pelo luxo (estando rodeado de famílias mais nobres, tocando em castelos e palácios), que mantém durante toda a sua vida (Nichols, 1998, p. 12). É também nesta altura que surgem as suas primeiras composições: *Ballade à la Lune* e *Madrid, princesse des Espagnes*. No ano seguinte é contratado como pianista na casa de Nadezhda von Meck, que agia também como mecenas de Tchaikovsky. No final de 1880, Debussy começa a namorar com Marie Vasnier, uma colega da classe de canto. É documentando que esta paixão⁷⁴ levou Debussy a compor 27 canções, dedicadas a Marie, apesar da mesma ser casada com um burguês – Henri Vasnier – bastante reconhecido na altura (Fulcher, 2001, p. 114). Apesar das suas composições cada vez mais *avant-garde* serem rejeitadas pelos seus professores⁷⁵ do Conservatório de Paris (Jensen, 2014, p. 27), Debussy consegue ganhar, em 1884, o prestigiado *Prix de Rome*, com a cantata *L'enfant prodigue*. Este prémio permitiu a Debussy residir na Villa Medici (que servia como uma academia de música em Roma) durante dois anos, como forma de aprofundar os seus estudos musicais. Contudo, é durante esta residência que Debussy percebe que precisa de ser “livre” e de começar a compor sem estar preso pelos desejos e caprichos dos seus professores. Numa carta escrita à sua família, o compositor afirma: “I am sure the Institute would not approve, for, naturally it regards the path which it ordains as the only right one. But there is no help for it! I am too enamored of my freedom, too fond of my own ideas!”⁷⁶ (Thompson, 1967, p. 77).

Em 1887 regressou a Paris, abandonando de vez a sua formação académica. É neste mesmo ano que ouve, pela primeira vez, o primeiro ato de *Tristão e Isolda*, de Wagner. Apesar de afirmar que nunca ouviu nada mais belo até então, também considera que não deve seguir o mesmo estilo de Wagner, nem mesmo para o tentar desenvolver. É na Exposição Mundial de Paris (1889) que Debussy é exposto a instrumentos e melodias asiáticas, tomando particular gosto pela música japonesa para gamelão, e pelas suas

⁷⁴ Marie Vasnier manteve uma relação extraconjugal com Debussy durante 7 anos, mantida mesmo quando Debussy se ausentou de Paris durante 2 anos.

⁷⁵ Segundo Nectoux (1989, p. 269), o diretor do Conservatório de Paris – Ambroise Thomas – era um músico extremamente conservador. Só com a contratação de Gabriel Fauré, em 1905, é que a música moderna, como a de Debussy ou até Wagner, foi aceite abertamente na instituição.

⁷⁶ “Tenho a certeza que o Conservatório não aprovaria, pois naturalmente se desvia da trajetória que considera como certa. Contudo, não há nada a fazer! Estou demasiado apaixonado pela minha liberdade, gosto demasiado das minhas ideias”.

liberdades formais e tonais⁷⁷. Debussy vai, então, tornar-se num dos pilares da música impressionista⁷⁸ e simbolista. Enquanto os pintores têm pincéis e cores, Debussy tem notas e timbres. “ (...) O seu estilo musical nublado e baseado na cor assemelhava-se aos quadros impressionistas das décadas de 1870 e de 1880, de Monet, Manet e Degas. (...) [criava] um ambiente associado à imagem visual” (Jenkins et al., 2013, p. 351). A sua manipulação tímbrica vai ser uma lufada de ar fresco quando comparada à música de Wagner. O seu uso de acordes paralelos, por exemplo, é muito comum para dar mais ou menos tensão a um momento musical. “[the] frequent use of parallel chords which are in essence not harmonies at all, but rather chordal melodies, enriched unisons”⁷⁹ (Reti, 1958, p. 28). Mesmo nos tempos de hoje, as suas obras continuam a marcar presença em várias salas de concerto, de entre as quais se destacam: *Pelléas et Mélisane* (composta entre 1893 e 1902), *Prélude à l’après-midi d’un faune* (1894) e *La Mer* (1903-1905). Vários compositores, seus contemporâneos, também admitiram ter sido influenciados por si, entre os quais se destacam Béla Bartók, Olivier Messiaen, George Benjamin e até o famoso pianista e compositor de jazz Bill Evans. Debussy acabaria por falecer de cancro em Paris, a 25 de Março de 1918.

Prélude à l’après-midi d’un faune é composto em 1894, baseado no poema homónimo de Stéphane Mallarmé. Na altura, esta composição serviu para impulsionar a carreira de Debussy. Mallarmé abordou Debussy acerca de uma colaboração em 1891, depois de ouvir os seus *Cinq Poèmes de Baudelaire*. Originalmente, foi acordado a composição de uma colaboração músico-dramática em 3 partes – *Prélude, interludes et paraphrase finale pour L’après-midi d’un faune* –, mas somente foi composto o *Prélude*. Esta obra é um poema sinfónico, com cerca de 10 minutos de duração. A orquestração é

⁷⁷ Foram estas influências e experiências que levaram Debussy a procurar alternativas para os estilos composicionais da altura. “ (...) Alimentou-lhe o desejo de descobrir alternativas para as escalas maior e menor da harmonia tradicional, como a escala de tons inteiros harmonicamente ambígua (...) e a escala pentatónica de sonoridades exóticas” (Jenkins et al., 2013, p. 351-352).

⁷⁸ Debussy pretendia alcançar uma liberdade e originalidade que até então não existia. As cópias ao trabalho de Wagner eram sucessivas por parte dos seus pares. Debussy procurou desenvolver um sistema estrutural harmónico e musical original, que expressava os ideais associados aos pintores impressionistas e simbolistas. O Impressionismo é uma “corrente pictórica que se esboça na década de 1860 e persiste, pela mão de Claude Monet, até ao início do século XX” (Couto e Rosas, 2010, p. 170). Este movimento artístico prendia-se pela atração das mudanças na sociedade e na natureza. Os pintores faziam decomposições de cores e criavam ilusões de ótica, sobrepondo pinceladas fortes e fluídas. Existe quase um banimento do preto e cinzento, e da representação da realidade tal como ela é. Uma sombra, por exemplo, passava a ser uma pincelada colorida, “como se estas fossem simples reflexos escurecidos das cores vibrantes que as rodeiam” (*ibidem*, 2010, p. 172).

⁷⁹ “O uso frequente de acordes paralelos que na essência nem são harmonias, mas sim melodias através de acordes, uníssonos enriquecidos”.

composta por três flautas, dois oboés, corne inglês, dois clarinetes, dois fagotes, quatro trompas, duas harpas, dois percussionistas e secção de cordas clássica. Enquanto, numa audição superficial, a música pode parecer algo improvisada e livre de forma fixa, existe uma organização complexa de células rítmicas, melodias repetidas e “diálogos” entre os vários instrumentos da orquestra. No subcapítulo seguinte, irei descrever ambas as obras (o poema e a música), de forma a provar o quão atentamente Debussy “leu” Mallarmé, tentando estabelecer uma ligação musical fortíssima com palavras da poesia.

2.3. Ligação entre o poema e a música

Em primeiro lugar, é necessário compreender de que trata o texto. Mallarmé coloca um Fauno como personagem principal. Todo o ambiente/cenário está envolto num ambiente pastoral, quase idílico. O poema⁸⁰ começa com o acordar do Fauno, ao início da tarde. O Fauno recorda duas ninfas que observou e com as quais, agora, está obcecado, questionando se as viu realmente ou se são produto da sua imaginação. “Ces nymphes, je les veux perpétuer / Si clair, / Leur incarnat léger, qu’il voltige dans l’air / Assoupi de sommeils touffus / Aimai-je un rêve?”⁸¹ (Mallarmé, 2010, v. 1 – 4). O sujeito poético vai pensando nas ninfas e fica cada vez mais entusiasmado com a imagem que tem destas. Menções às suas curvas e peles rosadas são constantes, sendo que a sua intensidade vai escalando. O Fauno vai alternando entre memórias e fantasias, sonhos e realidade, drama falado e intervenções musicais, encantamento e intoxicação. Entre todas estas intervenções existem silêncios – presentes também visualmente através de espaços em branco entre vários versos – que servem de momentos para alternar entre a conversa interior do Fauno consigo próprio e as exclamações que faz em voz alta. As ninfas nunca surgem na realidade, pois são só produtos da imaginação do Fauno, ou até lembranças de belezas anteriormente vistas. No final destas lembranças turbulentas e apaixonadas, o Fauno volta ao seu sono. “Tard succombent au fier silence de midi: / Sans plus il faut dormir en l’oubli du blasphème, / Sur le sable altéré gisant et comme j’aime / Ouvrir ma

⁸⁰ Apesar dos versos aqui apresentados se encontrarem, também, traduzidos, é de salientar que com a sua tradução perder-se-á a métrica e musicalidade que Debussy pretendeu retratar na música.

⁸¹ “Estas ninfas, quero torná-las eternas / Tão nítidas, / A sua luz quando criminosas, que paira no ar / Estive a dormir profundamente / Será que amei apenas um sonho?”.

bouche à l'astre efficace des vins! / Couple, adieu; je vais voir l'ombre que tu devins”⁸² (*ibidem*, 2010, v. 104 – 110).

A título de análise, acho importante referir algumas das ligações entre a literatura e a música (geral) presentes, de forma demarcada, no poema. Existem três relações entre o poema e a música que podem ser identificadas, sendo que Mallarmé faz duas alusões escritas à música, enquanto outra se encontra implícita:

- 1) A relação implícita existente é o próprio som das vogais, consoantes e consequentes palavras. Ao escrever “brise du jour chaude”⁸³ (*ibidem*, 2010, v. 13), para descrever como a visão das ninfas parecia uma brisa de ar quente na sua face, existe um claro *crescendo* das três consoantes principais: s-j-ch. Sequencialmente, existe um aumento da dicção de uma palavra para a outra. Isto é ainda mais visível quando, no verso seguinte, chegamos a um exclamativo “Que non!”, que serve como ponto de chegada a um pequeno clímax;
- 2) Ao longo da primeira metade do poema, o autor refere-se por diversas vezes às flautas do Fauno: “Ne murmure point d'eau que ne verse ma flûte”⁸⁴ (*ibidem*, 2010, v. 16) ou “Et qu'au prélude lent où naissent les pipeaux”⁸⁵ (*ibidem*, 2010, v. 30). Esta caracterização temática é amplificada com a identificação explícita do Fauno como um flautista pastoral;
- 3) A terceira e última referência à música e, mais especificamente, à flauta, prende-se com o mito de Pan e Syrinx. Esta história refere que Pan perseguia uma ninfa, chamada Syrinx. Ao segui-la até o leito de um rio, Syrinx pediu ajuda às ninfas da água, querendo escapar à perseguição. As ninfas concederam o seu desejo, transformando-a em canas. Todavia, Pan, sem qualquer noção do que tinha acontecido, corta as canas para fazer uma flauta, matando assim Syrinx. Durante todo o seu monólogo, o sujeito poético de Mallarmé só se refere à sua flauta como Syrinx uma vez, para

⁸² “Sucumbi no sono ao silêncio do meio-dia: / Não mais; vem sono, de blasfémia mesurada, / Nestas terras áridas irei amar, e então / Irei beber o forte vinho. / A ambas, adeus. Irei aguardar a sombra em que se tornaram”.

⁸³ “Brisa quente do dia”.

⁸⁴ “Não existe corrente de água que não seja a da minha flauta”.

⁸⁵ “Este prelúdio tem vagar, mas é dos meus tubos que nasce”.

a rejeitar e colocar de lado, “Tâche donc, instrument des fuites, ô maligne / Syrinx, de refleurir aux lacs où tu m’attends!”⁸⁶ (*ibidem*, 2010, v. 53 – 54). Esta exclamação simboliza que o Fauno não quer uma flauta/música em memória das ninfas que procura, quer é contactar diretamente com elas através da sua voz.

Este tipo de simbolismos⁸⁷ só fazia compreender a vontade que Mallarmé tinha de ver as suas peças dramatizadas (neste caso, tornadas em música). Esta obsessão acompanhou-o ao longo de toda a sua vida artística. “Even a superficial glance through his critical essays suffices to establish that his ideas on music (as on so many matters) are irresolvably obsessive”⁸⁸ (Code, 2001, p. 501).

Quando, em 1894, Debussy estreou a peça, recusou enfaticamente a noção de que a sua obra fosse uma “cópia” do poema. Debussy disse que apenas compôs segundo o ambiente criado pelas palavras. Ora, nas palavras do próprio:

More precisely, it is the general impression of the poem, because in following it more closely, music would run out of breath, as if a dray horse were competing for the Grand Prix with a thoroughbred. (...) It follows the rising motion of the poem, and it is the décor that is described so marvelously in the text, with in addition the humanity contributed by thirty-two violinists who have got up too early!⁸⁹ (Cobb & Miller, 2005, p. 113-114)

Porém, Code (*ibidem*, p. 509) sugere que isto, apesar de verdadeiro, poderá não ser totalmente correto, pois as semelhanças formais e interpretativas que são possíveis de estabelecer, entre literatura e música, são mais do que aquelas que Debussy dá a entender.

⁸⁶ “Tenta, então, instrumento fugidio, maldito / Syrinx, renascerás novamente, onde me esperas!”

⁸⁷ Mallarmé, a título simbolista, também edita o seu poema com certas particularidades. De modo a impedir que o significado total das suas intenções fosse compreendido apenas com a audição do poema, existem diversos espaços em branco entre certos versos, indicando que uma pausa devia ser feita (normalmente, estes espaços estão presentes logo a seguir a quando o Fauno estava a contemplar algum pensamento mais atrevido). A 1ª edição do poema também incluía diferenças tipográficas: letras “normais”, em itálico ou escritas com caracteres romanos (por exemplo, FAVNE). Esta distinção serviria para distinguir diferentes estados de espírito do sujeito poético e para distinguir quando este falava em alta voz e quando estava “preso” num monólogo interior. Na primeira página da primeira edição, a palavra *favne* ou *faune* também surge impressa a vermelho, talvez para destacar o protagonista do poema.

⁸⁸ “Até um olhar superficial sobre as suas críticas servem para estabelecer que as suas ideias sobre a música (como em muitos outros assuntos) são inquestionavelmente obsessivas”.

⁸⁹ “Mais precisamente, é a impressão geral do poema, porque se o tivesse seguido mais à letra, a música ficaria sem folgo, como se um cavalo agrícola estivesse a competir num Grande Prémio contra um puro-sangue. (...) [A música] segue o fluxo do poema, juntando alguns dos detalhes da obra literária, não esquecendo a contribuição humanística de trinta e dois violinistas que se levantaram muito cedo!”.

Uma das primeiras conexões, ainda que a título formal, está no número de versos relativamente ao número de compassos. O poema⁹⁰ conta com 110 versos, dividindo-se em 7 versos iniciais (representam o acordar do sujeito poético), 96 versos de desenvolvimento (onde se dá todo o monólogo interior do Fauno, acompanhado dos seus sentimentos, sensações e desejos para com as ninfas) e 7 versos finais (onde o Fauno aparenta algum cansaço e volta ao sono). Esta simetria é observada, de certa forma, na composição do Prelúdio, que também conta com exatamente 110 compassos de música. Apesar de não ter o mesmo tamanho, o início da obra, que é o solo da flauta transversal, tem 4 compassos de duração. A peça termina também com um esboço do tema inicial nos sopros (4 compassos), apenas divergindo na duração da última nota tocada pelas flautas, quase como se fosse a representação do adormecer do Fauno. O facto de Mallarmé introduzir de forma tão deliberada a flauta (embora este instrumento fosse, historicamente, associado a paisagens e ambientes pastorais), pode ter sido uma das razões para a importância deste instrumento no Prelúdio⁹¹. É da minha opinião e análise, contudo, que a escolha de Debussy se prendeu com a versatilidade tímbrica do instrumento. Regra geral, um flautista experiente é capaz de variar entre uma nota muito aberta, isto é com pouca concentração tímbrica (desprovida de harmónicos agudos) e uma nota com elevada concentração de harmónicos agudos. Toda esta variação pode ser conseguida em frações de segundo. No solo inicial do Prelúdio, por exemplo, ao escutar 30 flautistas diferentes a tocar com diferentes orquestras, Tutton (2018) refere que mais de 90% escolhe executar diferenças de colorido sonoro no decorrer do solo inicial.

Com a exposição acima do porquê da escolha da flauta, Debussy escolhe começar a obra com a nota mais sensível do instrumento (a nível acústico). Como esta nota é tocada

⁹⁰ Para haver uma percepção real da “leitura” que o compositor faz do poema, é necessário que o poema seja lido e estudado na língua original. Emily Beynon, no decorrer da sua entrevista (ver subcapítulo 3.2.), refere que traduzir o poema irá influenciar a métrica das palavras e, conseqüentemente, a sua ligação com a música. Ao traduzir também ocorre a perda do som real das expressões que, como irei demonstrar, é fundamental para compreender algumas sequências musicais.

⁹¹ Code (2001) sugere que é através da leitura do *Grand Traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*, de Berlioz, que Debussy escolhe a flauta para expressar um som difuso. Berlioz descreve o som da flauta da seguinte forma: “gentle in the middle range, somewhat piercing in the upper, very characteristic in the lower. The medium and high tones have no specific, well-defined expression. They can be used for melodies of diverse character” (“gentil no registo médio, perfurante no registo agudo e muito característico no registo grave. As notas médias e agudas não tem uma expressão específica ou bem definida. Podem ser utilizadas em melodias de caráter diverso”) (1843, p. 153). Contudo, há algo que David Code não teve em conta na sua análise, que é relacionado com a diferença no som do instrumento entre 1843 e a década de 1870 (quando Debussy começa a compor). Em 1847, dá-se a introdução do sistema Boehm, que revolucionou o modelo de construção da flauta (e de outros instrumentos de sopro também). É com esta inovação que, nas décadas posteriores, as flautas começam a ser mais estáveis e apresentam características diferentes daquelas que descritas por Berlioz.

sem qualquer chave fechada, é necessário uma maior concentração de fluxo de ar, por parte do flautista, para lhe conseguir incutir timbre. Isto coincide com a postura inicial do Fauno, de solidão física e do acordar depois de uma sesta. Este solo é seguido pela entrada da harpa, a realizar acordes com sextas acrescentadas⁹² ao longo de várias oitavas⁹³. A chegada ao 6º compasso da obra traz consigo o único silêncio geral ao longo de toda a obra. Este silêncio representa, na minha opinião, o fim dos 7 primeiros versos do poema (também seguidos de um espaço em branco na 1ª edição). Ao ler o poema, este espaço em branco deveria ser executado através de uma pausa na leitura. Debussy faz o mesmo. Ao fazer uma pausa geral, é como se considerasse que a sua introdução acabou ali e agora virá o desenvolvimento em coincidência com o poema. A pausa geral é seguida de 4 compassos de acordes das harpas, em primeira instância, seguidos de pequenos movimentos rítmicos no oboé e no corne inglês. De seguida, a flauta volta a executar o solo inicial (compasso 11). A repetição da totalidade do início da obra serve como simbolismo para o esforço que o Fauno faz para se tentar recordar se as ninfas são reais ou parte de um sonho. “Aimai-je un rêve? Mon doute, amas de nuit ancienne, s’achève / En maint rameau subtil, qui, demeuré les vrais / Bois même, prouve, hélas! que bien seul je m’offrais / Pour triomphe la faute idéale de roses”⁹⁴ (Mallarmé, 2010, v. 4 – 7). A flauta termina esta repetição do solo num Lá#, que transfere em uníssono para o oboé, que continua o tema. Este tipo de transferência das frases, de uns instrumentos para os outros, também pode estar presa com versos do poema. Esta transição delicada de timbre, na minha opinião, pode conter em si o pivô gramatical – “Réfléchissons... / ”⁹⁵ (*ibidem*, 2010, v. 8) – que dá início à secção de desenvolvimento do poema. O Lá# é quase como uma reflexão sobre as ninfas, só depois prosseguindo com a sua procura.

Uma ponte que também é possível estabelecer prende-se com a leitura de Debussy sobre a musicalidade das consoantes e vogais que Mallarmé imprime nas suas palavras. Tal como referi supra em 1), a sequência “brise du jour chaude” (*ibidem*, 2010, v. 13), faz um claro *crescendo* das três consoantes principais: s-j-ch. É da minha interpretação

⁹² Em francês, estes acordes são denominados de *sixte ajoutée*. Este tipo de acorde tornou-se muito popular com Jean-Philippe Rameau, podendo ser considerado como o mais francês dos acordes.

⁹³ O 1º acorde tocado pelas harpas (Lá#-Dó#-Mi-Sol#) pode ser considerado com um tributo a Wagner (acorde Tristão). Esta posição pode ser suportada pelo nome atribuído ao acorde Tristão em França: *le Désir*. Traduzido como “o Desejo”, isto reforça o desejo que o Fauno sentia para com as ninfas.

⁹⁴ “Amei um sonho? / A minha dúvida, escura como noites passadas, parece / Desenhado em ramos de forma subtil, ah, aquela folha / As árvores verdadeiras, uma prova que só eu reconheço / Como um triunfo desenhado pelas rosas”.

⁹⁵ “Reflitamos...”.

que Debussy faz o mesmo efeito (e correspondendo precisamente a este verso em particular) com a utilização de crescendos sucessivos nos violinos:

Figura 13 – Compasso 16 (secção dos violinos)



Fonte: Debussy (2000)

Este tipo de padrões vai surgindo ao longo da peça e reforça sempre o desejo sensual do sujeito poético, existindo um aumento de tensão/paixão.

Depois deste estado mais “exaltado” do Fauno, este decide começar a tocar flauta, de modo a expor os seus desejos para quem quiser ouvir. Debussy, então, volta a introduzir o tema na flauta solista para corresponder ao poema:

Figura 14 – Compasso 26 (excerto da flauta transversal)



Fonte: Austin (1972)

Na figura acima é possível ver o solo, seguido da introdução faseada da 2^a flauta, que culminará na introdução das duas flautas (figura 15), que deverão ser ouvidas em destaque de toda a orquestra, como forma de igualar os versos 16 a 19. Nestes versos o Fauno começa por dizer que a sua mensagem será transmitida através da sua música/flauta. Dois versos depois já diz que a sua música será ouvida mais rapidamente se usar “dois tubos” (referenciado na música de Debussy como 2 flautas). “Ne murmure point d’eau que ne verse ma flûte / Au bosquet arrosé d’accords; et le seul vent / Hors des deux tuyaux

prompt à s'exhaler avant / Qu'il disperse le son dans une pluie aride"⁹⁶ (*ibidem*, 2010, v. 16 – 19).

Figura 15 – Compassos 28 a 30 (excerto das flautas transversais)



Fonte: Austin (1972)

Outras referências diretas ao poema também são perceptíveis no uso, por exemplo, de diferentes modos na música. Os versos 23 e 24, “O bords siciliens d’un calme marécage / Qu’à l’envi de soleils ma vanité saccage”⁹⁷ (*ibidem*, 2010), remetem para uma época da Grécia/Roma Antiga, com as referências às costas sicilianas. Debussy utiliza por diversas vezes, ao longo de múltiplas passagens, o modo dório. O compositor ainda vai mais além, ao justapor este modo com escalas de tons inteiros, de modo a capturar na música o tipo de figuração observado em Mallarmé.

Com todas estas comparações, acho justo dizer que as semelhanças entre poema e música são suficientes para afirmar que Debussy procurou, realmente, oferecer uma forma alternativa de “escutar” e interpretar o poema de Mallarmé. Nas palavras do próprio poeta que, antes da estreia da obra, se mostrou apreensivo com o resultado final:

I have just come out of the concert, deeply moved. The marvel! Your illustration of the Afternoon of a Faun, which presents no dissonance with my text, but goes much further, really, into nostalgia and into light, with finesse, with sensuality, with richness. I press your hand admiringly, Debussy.⁹⁸ (Dumesnil, 1979, p. 181)

Obtido, com sucesso, uma noção do verdadeiro ambiente e as minúcias interpretativas da obra (especificamente da importância da flauta e da “mensagem” que a peça representa),

⁹⁶ “Não existe corrente de água que não seja a da minha flauta, / Nas clareiras calmas, uma solitária brisa / Ágil como as minhas duas flautas para ser mais fácil / Para regar a terra com o som da minha chuva árida”.

⁹⁷ “Margens sicilianas, de costas de arestas suaves / Que a minha vaidade, para a inveja do sol, destrói”.

⁹⁸ “Acabei de sair do concerto, extremamente emocionado. A maravilha! A tua ilustração do Prelúdio, que não apresenta dissonância com o meu texto, mas leva-o mais além, sendo nostálgico, luminoso, delicado, sensual e rico. Aperto a tua mão com admiração, Debussy”.

o foco muda-se para a recolha de dados que apresentarei de seguida.

3. Recolha de dados e opiniões técnico-interpretativas

A informação recolhida é de natureza qualitativa. A minha intenção foi identificar e contactar alguns flautistas de orquestra para recolher as suas impressões, opiniões e experiências sobre *Prélude à l'après-midi d'un faune*, de modo a corroborar/contradizer as minhas próprias convicções e interpretações relativamente aos excertos de orquestra. Os objetivos, que foram alcançados com sucesso na minha opinião, visaram examinar as suas opiniões relativamente a vários aspetos, nomeadamente às problemáticas técnicas encontradas nos excertos de flauta, identificando os aspetos mais proeminentes quando avaliam audições destes excertos e a maneira como trabalham os excertos com os seus alunos. Inicialmente, a minha intenção foi marcar entrevistas, isto é, comunicar oralmente com os entrevistados, de modo a conseguir um maior contacto e respostas mais completas. Todavia, visto que só uma entrevistada (Emily Beynon) consentiu uma entrevista via Zoom⁹⁹, os outros dois flautistas escolhidos por mim – Joshua Smith e Robert Langevin – foram questionados via correio eletrónico^{100 101}.

Enquanto a entrevista deu a possibilidade de *follow-ups* imediatos, tornei muito claro aos respondentes dos questionários escritos que o objetivo das perguntas era obter esclarecimentos profundos, evitando respostas binárias sem justificação ou o devido aprofundamento. Com base nesta premissa, tanto Joshua Smith como Robert Langevin dispuseram-se a responder a perguntas consequentes ao questionário original, caso eu achasse necessário, que serviriam para completar alguma da informação pretendida. Tentei criar perguntas focadas, isto é, que incidissem diretamente no tema que pretendi investigar, sem perder tempo a fazer perguntas sobre outros âmbitos do seu conhecimento. Optei por perguntas que permitissem aos entrevistados dar a sua opinião feita de experiências próprias, sem haver lugar à introdução da minha própria opinião, quer convergente, quer divergente. De acordo com Kvale & Brinkmann (2009, p. 32):

Focused: The interview is focused on particular themes; it is neither strictly structured with standard questions, nor entirely nondirective. Through open questions the interview focuses on the topic of research. It is then up to the subject to bring forth the dimensions he or she finds

⁹⁹ A entrevista encontra-se transcrita, de forma detalhada, no anexo digital.

¹⁰⁰ A correspondência trocada entre mim e os entrevistados encontra-se no anexo digital.

¹⁰¹ O questionário modelo, separado de qualquer resposta, encontra-se no anexo digital.

important in the theme of inquiry. The interviewer leads the subject toward certain themes, but not to specific opinions about these themes.¹⁰²

3.1. Justificação da escolha dos flautistas

A escolha dos respondentes baseou-se na procura por um leque de flautistas com passados académicos e profissionais diferentes, para conseguir obter a opinião de cada indivíduo sem a influência do mesmo estilo de pensamento/ensino. Com esta base, antes de escolher a que flautistas iria enviar a proposta de questionário/entrevista, procurei investigar sobre o passado académico e biográfico de múltiplos flautistas espalhados pelo mundo, de forma a perceber que tipo de experiência académica, pedagógica e orquestral possuíam, acabando por escolher três que têm experiências bastante diferentes. “A large part of such “knack” [for interviewing] is preparation. These people try to find out as much as possible about the interviewee before the interview.”¹⁰³ (Werner & Schoepfle, 1987).

3.2. Entrevista a Emily Beynon

A entrevista foi realizada dia 3 de Abril de 2020, pelas 10 horas da manhã. Emily Beynon efetuou os seus estudos maioritariamente no Reino Unido, mais concretamente no Royal College of Music, com Margaret Ogonovsky, e posteriormente na Royal Academy of Music, com William Bennett. A esta formação acrescentou ainda aulas particulares com o flautista Alain Marion, em Paris. É, desde há duas décadas, a flautista solista da Orquestra Concertgebouw de Amesterdão, possuindo um passado quase exclusivo do estilo europeu/britânico de tocar flauta transversal¹⁰⁴. Uma das razões que

¹⁰² “Focada: A entrevista é focada em temas específicos; não é estritamente estruturada com perguntas padrão, não sendo também direcionada a um objetivo aleatório. Através de perguntas abertas, a entrevista concentra-se no tópico a ser investigado. Será responsabilidade do entrevistado fornecer as informações que considera importantes para o tema em questão. O entrevistador guia o entrevistado até certos aspetos, não sugerindo qualquer opinião pessoal no processo”.

¹⁰³ “Grande parte do “jeito” [para entrevistar] é preparação. Estas pessoas tentam descobrir muita informação sobre o entrevistado antes da entrevista”.

¹⁰⁴ Cada flautista tem a sua própria sonoridade, influenciada por professores, estilo e gosto pessoal. Todavia, é possível identificar uma clara diferença a nível sonoro entre três principais ramos de ensino: escola francesa, escola inglesa e escola americana. A escola francesa tem preferência por um som descrito como “mais brilhante”, possuindo uma maior concentração do 2º harmónico no som. A escola americana prefere um som muitas vezes apelidado de “turbo sound” (“som turbo”) (Debost, 2010), onde existe uma predominância de um som com muito ar e com maior predominância pelo 1º harmónico no som. A escola

me levaram a escolher esta flautista foi o facto de já ter gravado a obra referente a esta investigação, ainda que transcrita para flauta e piano, há cerca de 15 anos atrás. Para além deste facto, transcreveu e editou¹⁰⁵ recentemente a sua própria versão da peça para flauta e piano, tendo feito uma pequena digressão europeia a celebrar o seu lançamento.

Por opção, a entrevista teve um contexto algo informal, sendo única e individual. Ao contactar a flautista, enviei um questionário modelo como anexo ao meu pedido de entrevista, para ajudar a contextualizar a minha investigação e oferecer uma oportunidade de preparação e de recordação das suas experiências relevantes anteriormente à entrevista. Enquanto isto poderá ter tirado alguma da espontaneidade à conversa, julgo ter sido a melhor opção, pois acabou por permitir respostas muito profundas e permitiu à entrevistada evocar algumas memórias com mais de 20 anos, onde por diversas vezes a entrevistada me permitiu explorar o seu passado musical. A entrevista foi, portanto, semiestruturada. Comecei por uma breve introdução, algumas perguntas de “aquecimento”, perguntando sobre passadas experiências com a peça de Debussy, passando depois para algumas das perguntas do questionário, abrindo sempre espaço para diversas divagações relativamente aos tópicos em questão. Apesar de um formato semiestruturado, a entrevista teve inúmeras perguntas estruturadas, focadas em determinados aspetos específicos. Apesar destas perguntas serem estruturadas, pretendi sempre respostas abertas, pois de acordo com Spradley (1979, p. 34) “These [structured] questions enable the ethnographer to discover information about domains, the basic units in an informant’s cultural knowledge. They allow us to find out how informants have organized their knowledge”¹⁰⁶. A entrevista foi posteriormente transcrita por mim, simplificando a linguagem, sem nunca alterar o seu significado, e incluindo apenas alguns detalhes não-verbais, como por exemplo alguma troca de gargalhadas ao recordar algumas experiências.

Como o meu objetivo era compilar as suas opiniões relativamente aos excertos de flauta transversal, para ter comprovação para alguns dos exercícios criados por mim nos

inglesa funde estes dois estilos, optando por um som mais centrado, com especial foco na capacidade de projeção dos flautistas. Uma maior explicação sobre o fenómeno de harmónicos no som da flauta encontra-se no ponto 4.2. desta investigação.

¹⁰⁵ Debussy, C. & Beynon, E. (2018). *Prélude à l'après-midi d'un Faune for Flute and Piano*. Scherzo Editions.

¹⁰⁶ “Estas questões [estruturadas] permitem ao etnógrafo descobrir informação sobre áreas que representam as unidades básicas do conhecimento cultural do entrevistado. Estas questões permitem descobrir como cada individuo organiza o seu conhecimento”.

capítulos 4.2. a 4.7. deste trabalho (referentes aos aspetos sonoros, técnicos, etc. dos solos), irei expor abaixo algumas das opiniões da entrevistada¹⁰⁷, colocando a sua opinião sem oferecer a minha ao longo deste capítulo:

- 1) O número de respirações no solo inicial é irrelevante. “I’ve always done two breaths [in auditions and concerts]”¹⁰⁸ (E. Beynon, entrevista pessoal, 3 de Abril, 2020). Ao assistir a diversas *masterclasses* ao longo do meu percurso académico e através de vídeos disponíveis *online*, a respiração é sempre um dos aspetos mais focados. Para Emily Beynon, o número de respirações não importa, o que importa é que a linha musical seja sempre priorizada. Em contexto de audição, a atenção da flautista, enquanto jurada, é dirigida para a capacidade do músico ser capaz de criar uma linha, integrando as respirações na própria música. “ (...) I would be looking for someone who can spin a line, tell an uninterrupted story”¹⁰⁹ (E. Beynon, entrevista pessoal, 3 de Abril, 2020);

- 2) O erro mais comum que Emily Beynon deteta ao escutar este excerto em contexto de audição/*masterclass* prende-se com a perda da sensação rítmica e pulsativa. É necessário conseguir conjugar todas as questões técnico-interpretativas com os aspetos “formais” da escrita de Debussy:

One of the biggest traps to fall into, is that we are so busy thinking about the sound that we lose the connection to the pulse, and I think that in connection to the poem that’s very strong (...) because [the solo] is so expressive and beautiful and we are so busy thinking about sound and the vibrato, we forget the connection to the pulse.¹¹⁰ (E. Beynon, entrevista pessoal, 3 de Abril, 2020);

¹⁰⁷ A entrevista contém inúmeras perguntas sobre a relação entre o poema e a obra musical. Para tornar a secção resumida e conjugá-la com os capítulos seguintes, relativamente à performance dos solos, foi feita a opção de apenas enumerar algumas das informações “práticas” para a flauta transversal. Alguns dos conselhos oferecidos pela flautista, relativamente a exercícios/métodos para superar algumas das dificuldades, estarão incluídos entre os subcapítulos 4.1 a 4.7.

¹⁰⁸ “Sempre executei [este momento] com duas respirações [tanto em audições como concertos] ”.

¹⁰⁹ “Estaria à procura de alguém capaz de criar uma linha, contar uma história ininterrupta”.

¹¹⁰ “Uma das maiores armadilhas é, considerando que estamos tão ocupados a pensar no som, perder o sentido pulsativo. Creio que este aspeto também é relacionável com o poema. (...) O solo é tão expressivo e bonito que por vezes estamos tão ocupados a pensar na sonoridade e no *vibrato* que esquecemos a nossa conexão à pulsação”.

- 3) O aspeto sonoro mais trabalhado nas suas *masterclasses*, relativamente a estes excertos, prende-se com o timbre e a cor do som. “I think it’s not a coincidence that Debussy asked for this opening C Sharp in the beginning. Such a flexible note, responds so well to vibrato (...)”¹¹¹ (E. Beynon, entrevista pessoal, 3 de Abril, 2020). Para a flautista, o desafio é seguir o fraseio estando constantemente a mudar a cor das notas, de modo a conseguir exacerbar períodos de tensão e períodos de maior acalmia. Toda esta mudança também requer do intérprete um grande controlo da afinação, algo que nunca passa despercebido.

Resumindo, Emily Beynon tem uma visão muito peculiar da obra e dos solos, principalmente relativa à quantidade de respirações que tanto preocupa os flautistas. A sua opinião relativamente a este aspeto contrastou com opiniões proferidas por outros flautistas, como será visível nos próximos subcapítulos. Opiniões distintas foram bem-vindas, pois permitiram-me observar como diferentes músicos, todos eles integrados em orquestras de renome mundial, conseguiram alcançar o seu sucesso através de interpretações e visões diferentes. A entrevistada mostrou-se muito aberta a todas as questões e procurou sempre acompanhar as suas respostas com as suas experiências a nível orquestral e camerístico.

3.3. Questionário de Joshua Smith

A troca de *e-mails* e consequente resposta ao questionário ocorreu entre os meses de Março e Abril de 2020. Joshua Smith integra, como flautista solista, a Orquestra Sinfónica de Cleveland desde 1990, tendo alcançado este posto apenas com 20 anos de idade. A esta função acrescenta ainda a de professor no Cleveland Institute of Music, onde trabalha anualmente com alunos do Ensino Superior. Em termos académicos, Joshua Smith tem um passado exclusivamente americano. Fez a sua educação superior no Curtis Music Institute, onde estudou com Julius Baker e Jeffrey Khaner. Logo através desta curta biografia, estava expectante relativamente às diferenças entre a sua conceção sonora/técnica/interpretativa e as conceções dos outros dois flautistas que contactei.

¹¹¹ “Creio que não é uma coincidência Debussy ter escrito o Dó# como nota inicial. É uma nota tão flexível, responde tão bem ao *vibrato* (...)”.

Como nunca tive a oportunidade de trabalhar pessoalmente com músicos norte-americanos, sempre admirei a sonoridade dos mesmos, sendo auditivamente diferentes nas suas preferências (principalmente na conceção de som que, em inúmeras gravações, costuma ser bastante distinto da conceção europeia). Relativamente ao questionário, irei expor abaixo os principais pontos frisados pelo flautista, todos ligados às dificuldades técnico-interpretativas dos solos:

- 1) Na sua experiência enquanto pedagogo, apesar dos excertos não serem tecnicamente difíceis, isto é, não haver muitas passagens virtuosas, as dificuldades estão patentes nos aspetos da afinação, da mudança de timbre, na respiração, na projeção sonora e na capacidade de ser consistente. “This last point [consistency] is the worst aspect that I notice when working these solos with students”¹¹² (J. Smith, comunicação pessoal, 29 de Março, 2020);

- 2) Num *e-mail* consequente, a título de *follow-up* da questão discutida em 1), procurei descobrir ao certo a que tipo de problemas se referia o flautista. A nível da respiração, em contraste com Emily Beynon, Joshua Smith considera que um flautista deve tocar, pelo menos em audição, o solo inicial sem qualquer respiração. Perguntei se o importante não era manter uma linha que, apesar de ter respirações, fosse praticamente ininterrupta, sendo que Joshua afirmou “You can breathe, but you begin with an advantage without breathing. (...) if you play an audition in a smaller room you can also save a lot of air that relates to projection of the sound”¹¹³ (J. Smith, comunicação pessoal, 6 de Abril, 2020). Também inquiri relativamente às dificuldades verificadas nos seus alunos, no que diz respeito às mudanças tímbricas. O flautista considera que mudar a cor do som, mantendo uma afinação correta, é algo que os alunos não praticam o suficiente, não sendo capazes de ouvir os harmónicos do som da mesma

¹¹² “Este último aspeto [consistência] é o que observo de pior quando trabalho este solo com os meus alunos”.

¹¹³ “Pode existir uma respiração, mas começa-se com vantagem sem a realizar. (...) Caso seja uma audição num espaço mais pequeno, também é possível poupar mais ar devido a aspetos relacionados com a projeção sonora”.

forma quando tocam com um som “rico” ou um som “pobre”¹¹⁴;

- 3) No solo inicial, por exemplo, a frase inicial e o seu ritmo podem ser mais livres, não sendo necessário seguir uma métrica específica. Joshua defendeu que, em audição, as *nuances* do solo inicial devem ser só relativas a timbres e cores, mas que em concerto (fosse com orquestra ou formação camerística) os ritmos podem ter *rubato* e que a maioria dos maestros com quem trabalhou não se importa com estas liberdades. “The great majority of them give you freedom to choose whatever you want”¹¹⁵ (J. Smith, comunicação pessoal, 29 de Março, 2020).

Joshua Smith ofereceu também vários exercícios e metodologias muito interessantes, alguns dos quais irei incluir enquanto exercícios específicos para o estudo destes solos. As suas respostas foram muito completas e a partilha das suas experiências pessoais foi refrescante e permitiu conhecer parte da metodologia relativa ao modo como se prepara para momentos tão exigentes como a performance de uma das obras mais emblemáticas para a flauta no repertório orquestral.

3.4. Questionário de Robert Langevin

Robert Langevin foi escolhido por ter um passado musical “híbrido”¹¹⁶ quando comparado com os outros dois flautistas supra mencionados. Começou os seus estudos no Montreal Conservatory of Music, com o professor Jean-Paul Major, seguindo posteriormente para a Freiburg Staatliche Hochschule für Musik, na Alemanha (após ganhar uma bolsa de dois anos para estudar na Europa), onde trabalhou com Aurèle Nicolet. Em acréscimo a esta formação, estudou ainda com Maxence Larrieu, em Genebra. A este passado académico europeu, Robert acrescenta uma vasta experiência orquestral norte-americana, tendo sido flautista solista da Orquestra Sinfónica de Pittsburgh, da Orquestra Sinfónica de Montreal e também do Ensemble da Sociedade de Música Contemporânea do Québec. Desde 2000 que ocupa a posição de flautista solista

¹¹⁴ Som rico é uma referência a uma sonoridade com a presença equilibrada dos 2 harmónicos fundamentais (grave e agudo) presentes no som da flauta. Som pobre representa um som que tem a presença de maioritariamente 1 harmónico no som.

¹¹⁵ “A grande maioria [dos maestros] dá liberdade total”.

¹¹⁶ Por conjugar um passado europeu com um presente norte-americano.

da Orquestra Filarmónica de Nova Iorque. À experiência enquanto músico alia cargos de professor na Manhattan School of Music e na Juilliard School, em Nova Iorque. A troca de *e-mails* e resposta ao questionário teve lugar entre os meses de Março e Abril, havendo sido efetuadas algumas perguntas *follow-up* também. Abaixo irei expor alguns dos destaques das suas respostas, com pertinência para os subcapítulos que se irão seguir:

- 1) Apesar de não considerar essencial que o solo inicial seja executado numa só respiração, Robert considera que existe uma grande tendência para cortar as frases com a respiração. “The problem is that the breaths I sometimes hear completely cut the progression of the harmony and that’s actually the main reason I vote against admitting someone in the orchestra”¹¹⁷ (R. Langevin, comunicação pessoal, 2 de Abril, 2020). O flautista considera, portanto, que conseguir dominar estes compassos numa só respiração pode servir, inclusivamente, para esconder debilidades relativas a respirar de formar rápida e eficaz;
- 2) O poema acaba por ser muito importante para a execução do solo. Enquanto os outros dois flautistas afirmaram conhecer o poema, só Robert Langevin fez questão de mencionar a sua importância, na sua opinião. Tanto Joshua Smith como Emily Beynon afirmaram que o poema estar escrito em francês acaba por ser um grande entrave, pois a métrica e o próprio significado das palavras altera-se quando traduzido. Devido às suas origens no Canadá, este entrave não existiu para Robert. “The poem, once you master the musical text, can help with expanding your comprehension and creativity”¹¹⁸ (R. Langevin, comunicação pessoal, 2 de Abril, 2020);
- 3) Tal como os dois flautistas anteriores, grande importância é dada ao domínio das cores do som e à maneira como as dinâmicas podem influenciar os timbres. Robert pede, por diversas vezes, aos alunos para tocarem o excerto inicial sempre com a dinâmica *piano*, aliando uma cor

¹¹⁷ “O problema é que as respirações, que por vezes ouço, cortam completamente a progressão harmónica, sendo esta uma das razões principais pelo qual voto contra alguém ingressar na orquestra”.

¹¹⁸ “O poema, depois de existir domínio sobre a música, pode auxiliar na expansão da criatividade e compreensão musical”.

mais difusa (menos harmônicos agudos no som). Pede de seguida que o mesmo excerto seja tocado *forte*, com um som mais colorido (com presença equilibrada de harmônicos). Através desta forma, é afirmado que passa a existir uma maior associação de cores a dinâmica, pelo menos algo que ajudará a servir esta obra. “Sometimes I might request to be played only forte, sometimes only piano. The end game is that they can interchange at will”¹¹⁹ (R. Langevin, comunicação pessoal, 2 de Abril, 2020).

Concluindo, a perspectiva de Robert Langevin foi muito útil, principalmente no que toca à importância do poema na interpretação da música. Também são enunciados, ao longo do questionário, alguns exercícios recomendados que o próprio utiliza com os seus alunos, que irei identificar devidamente ao longo do próximo capítulo, que introduzirá os aspetos práticos desta investigação e de como o excerto pode ser estudado de forma eficaz.

3.5. Dados complementares da entrevista e questionários

Como forma de complementar alguma da informação recolhida nos 3 subcapítulos anteriores, assisti ainda a diversas *masterclasses*/vídeos instrutivos disponíveis *online*. Estas aulas, só passíveis de serem visualizadas mediante subscrição paga, surgiram devido à necessidade global de criar recursos que ajudassem os alunos e aspirantes a instrumentistas de orquestra a interpretar solos orquestrais. Na plataforma *Principal Chairs*, assisti a três sessões ministradas por três flautistas distintos:

- 1) Paul Edmund-Davies, que anteriormente ocupou a função de flautista solista da Orquestra Filarmónica de Londres e também da Orquestra Sinfónica de Londres;

- 2) Gareth Davies, o atual flautista solista da Orquestra Sinfónica de Londres;

¹¹⁹ “Por vezes peço para [o solo inicial] ser tocado apenas *forte*, outras vezes apenas *piano*. O objetivo é que sejam capazes de variar com liberdade”.

- 3) Michael Cox, que exerce funções de flautista solista da Orquestra Sinfónica da BBC.

Apesar de todos os flautistas terem um *background* semelhante e exercerem funções, grosso modo, na mesma área geográfica, decidi introduzi-los na minha pesquisa devido à sua relevância no panorama da flauta transversal.

As aulas têm uma espécie de subdivisão pedagógica, sendo que os diferentes aspetos técnicos dos solos de Debussy – respiração, sonoridade, *vibrato* e tempo – se encontram claramente demarcados uns dos outros. Relativamente à respiração no solo inicial, por exemplo, Gareth Davies oferece uma ideia interessante, enunciando que os flautistas devem ser capazes de dominar a sua expiração, de modo a executarem o solo sem respirar. “Playing [the initial solo] without breathing is a question of controlling the way we exhale, it’s not about lung capacity”¹²⁰ (G. Davies, 2015). Michael Cox, por exemplo, também partilha da mesma opinião, confessando não ser capaz de o fazer quando era mais novo (estudante). Este flautista reconta uma experiência em que teve que tocar a obra sob a batuta do maestro Michael Tilson Thomas. O maestro desejava que o solo fosse tocado sem qualquer interrupção, pelo que o flautista partilha “when you have to, you find a way”¹²¹ (M. Cox, 2014), não oferecendo qualquer explicação prática. Apesar de não explicar como é possível superar este problema através de exercícios, por exemplo, oferece uma maneira de contornar o problema: começar o solo ligeiramente mais rápido (de modo a não perder tanto ar no início). Cox vai ainda ao ponto de descrever a sua respiração como única quando comparada com todo o repertório do instrumento, “[the breathing at the beginning] is weird, filling my lungs with air in an unusual way”¹²² (M. Cox, 2014).

Relativamente à utilização de *vibrato* nos solos, os três flautistas observados concordam que deve ser permanente, mas flexível, de modo a conjugar diferentes cores do som com diferentes amplitudes e velocidades de *vibrato*. Cox sugere que, devido à inexistência de diferenciações dinâmicas escritas na partitura no solo inicial (salva-se uma

¹²⁰ “Tocar [o solo inicial] sem respirar é uma questão de controlar a forma como expiramos, não é relacionado com a capacidade pulmonar”.

¹²¹ “Quando tem que ser, arranja-se maneira”.

¹²² “[A respiração inicial] é estranha, enchendo os pulmões de ar de uma forma incomum”. Historicamente, Trevor Wye (1997) é afirmativo ao dizer que a respiração não deve preocupar o flautista, devendo este focar-se em fazer música e não em ser capaz de respirar ou não. “This work was not written to be performed as a circus trick” (“Esta obra não foi escrita para ser executada como um truque circense”).

exceção), o *vibrato* deve ser obrigatório e deve acompanhar a tensão sentida por cada mudança harmónica.

A sonoridade/colorido tímbrico é também muito discutido nas sessões dos três flautistas. Para Gareth Davies, começar a obra com o Dó# médio é assustador, descrevendo os momentos anteriores ao início como “terrifying and lonely”¹²³ (G. Davies, 2015). Este início já foi descrito e justificado, pelo menos na minha interpretação, na secção em que comparei a música à obra literária. É da minha opinião que Debussy escolheu propositalmente a nota mais flexível e aberta¹²⁴ da flauta para conseguir uma sonoridade difusa, que fizesse lembrar o acordar do Fauno. Edmund-Davies afirma que os flautistas devem ser corajosos e não ter receio de começar o solo mesmo *piano*. “The more piano the flautist plays, the more the audience is forced to pay attention and really listen”¹²⁵ (Edmund-Davies, 2016). Edmund-Davies acautela ainda que numa situação de audição de orquestra, o júri consegue distinguir quem é capaz de tocar e dominar uma dinâmica *piano* projetante.

Em suma, este complementar dos questionários e da entrevista foi útil, pois permitiu consolidar alguns dos conselhos que recebi em primeira mão, servindo como uma ajuda fundamental para o capítulo que se seguirá, relativamente à metodologia e aos exercícios a serem trabalhados. Só conhecendo o objetivo técnico e interpretativo final, depois de observar e dialogar com todos estes flautistas, é que me foi possível chegar aos exercícios que se seguem.

4. Análise e métodos de estudo para a resolução das problemáticas identificadas

A conexão entre a forma como Debussy “leu” o poema de Mallarmé já foi estabelecida, na minha opinião, e serviu para desvendar uma base profunda ao tipo de interpretação e ambiente pretendido. Todas as opiniões dos flautistas do capítulo anterior, que se centraram mais nas problemáticas técnico-interpretativas dos solos, serviram para complementar essa informação interpretativa. Munido com tudo isto, o foco vira-se agora para a criação de exercícios específicos que contribuam para a superação dos problemas

¹²³ “Assustador e solitário”.

¹²⁴ A nota é executada com todas as chaves abertas, excetuando a chave do mindinho da mão direita. Em termos acústicos é, por esse motivo, uma nota que pode soar extremamente difusa. É possível, claro, a inclusão de harmónicos agudos na nota, mas necessita de especial atenção.

¹²⁵ “Quanto mais piano o flautista toca, mais a audiência é forçada a prestar atenção e realmente escutar”.

que possam surgir na interpretação destes solos. Será dada uma maior atenção ao solo inicial da obra, sendo que o mesmo é repetido por diversas vezes ao longo da peça (com pequenas alterações rítmicas). Optei por dividir as problemáticas por secções, como será tornado óbvio, para cada detalhe ser estudado com rigor¹²⁶. Um dos objetivos finais será conjugar todos estes fatores para alcançar domínio sobre qualquer solo de orquestra. Os exercícios têm como principal destinatário estudantes que estejam no ensino secundário ou no início da sua licenciatura¹²⁷. Apesar disto, julgo que toda a componente interpretativa já exposta no trabalho, aprofundada ainda mais no que se seguirá, será um bom acréscimo a flautistas de todas as faixas etárias e níveis performativos.

4.1. Regras gerais dos exercícios

Os exercícios abrangem cinco das principais dificuldades que foram encontradas nos solos: o som/variações tímbricas, a respiração, o *vibrato*, o *legato* digital e o ritmo. Muitos dos exercícios/metodologias foram pensados por mim, apenas com recurso às minhas experiências pessoais¹²⁸. Outros foram baseados em exercícios encontrados em diversos livros de exercícios de flauta, tendo sido posteriormente adaptados, por mim, para os solos em questão. Como regras gerais, vou deixar já delineadas à partida algumas indicações que servirão para todos os subcapítulos consequentes:

- 1) “[Progress] is a question of time, patience and intelligent work”¹²⁹ (Wye, 1999, p. 3). Apesar de ter testado os exercícios pessoalmente e de também ter testado os exercícios com a Aluna C do estágio, os exercícios requerem paciência e um trabalho rigoroso. Os progressos do que trabalhamos hoje só são observados no futuro, por isso encorajo todos os flautistas a persistirem na resolução das suas dificuldades e tentarem compreender o que está a impedir o seu progresso de forma mais eficaz;
- 2) Apesar das antecipações de problemas e explicações fornecidas, é impossível prever todas as dificuldades que diferentes flautistas poderão

¹²⁶ Caso algum flautista tenha um problema em particular, também poderá saltar simplesmente para essa secção isolada.

¹²⁷ Alguns exercícios, tirados deste contexto, serão muito úteis para níveis abaixo também.

¹²⁸ Exercícios, por exemplo, que tenha executado a nível académico. Alguns dos exercícios foram-me ensinados oralmente, sem estarem presentes em nenhum livro.

¹²⁹ “[Progresso] é uma questão de tempo, paciência e trabalho inteligente”.

sentir. Muitas vezes será necessário executar os exercícios na presença de um bom professor, que conseguirá explicar ao executante o que poderá não estar tão bem executado;

- 3) Não abrangendo um tópico específico para a postura, reitero agora a sua importância. Um bom alinhamento corporal e um correto posicionamento das mãos ajuda a prevenir problemas futuros. Diversos flautistas bem-sucedidos tocam com posturas invulgares que resultam, mas o objetivo deverá sempre ser tentar evitar problemas físicos a longo prazo. Galway (1982, p. 71) sublinha a importância de conseguir equilibrar bem a flauta, de modo a evitar problemas a nível de som, técnica e, futuramente, problemas como tendinites. “(...) a firm hold and delicate fingering limit the accident area”¹³⁰.

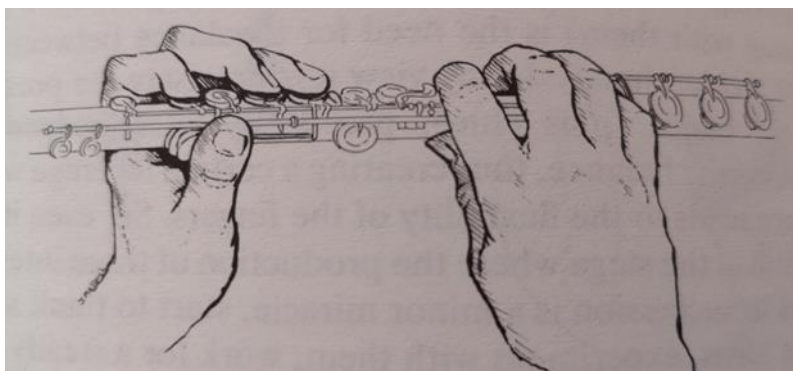
Figura 16 – Correto posicionamento das mãos em relação à flauta (frente)



Fonte: Galway, 1982.

¹³⁰ “ (...) Segurar [a flauta] de forma sólida e digitação delicada ajudam a limitar os problemas”.

Figura 17 – Correto posicionamento das mãos em relação à flauta (trás)



Fonte: Galway, 1982.

- 4) É importante referir que qualquer excerto de orquestra tem que ser trabalhado tanto em pé, como sentado. Se a preparação estiver a ser feita para uma audição de orquestra, por exemplo, toda esta deverá ser feita em pé. Caso a preparação seja focada num concerto que se avizinha, onde a obra estará incluída, será necessário estudar sentado. “The solo of L’après-midi is played sitting down. So practice it sitting down, unless you have to play it in a dance band”¹³¹ (Galway, 1982, p. 125). Este aspeto poderá parecer muito básico, mas algo que aprendi durante este estágio, devido a comentários das alunas no decorrer das sessões, é que estudar de pé para depois fazer uma performance sentado poderá levar a estranheza no momento dos ensaios e concertos;
- 5) A utilização do metrónomo é fundamental. Relativamente à preparação dos excertos do Prelúdio, Elizabeth Buck (2003, p. 48) afirma que o maior problema que apurou, quando contactou diversos jurados de audições de orquestra, é a instabilidade rítmica do solo inicial. “Varying color and vibrato within the sound while paying strict attention to steady rhythm. One pitfall of auditionees is to play too freely with rubato”¹³². Ao longo do estágio observei que as três alunas que acompanhei não tinham o hábito

¹³¹ “O solo do Prelúdio é tocado sentado. O seu estudo deve ser, portanto, sentado, a não ser que vá ser executado com uma banda a dançar”.

¹³² “Variações sonoras e de *vibrato* estando completamente dentro da pulsação. Uma armadilha de quem faz audições é utilizar *rubato* de forma demasiado livre/descontrolada”.

sistemático de estudar com metrónomo. Todas elas disseram, e cito uma delas, que era “chato, aborrecido e mais cansativo”. Todavia, a sua importância é inestimável, mesmo para músicos profissionais. O objetivo não é criar uma dependência do metrónomo, mas sim utilizá-lo enquanto apoio;

- 6) Em acréscimo ao ponto 5), friso também a importância do afinador. Tratando-se de solos no âmbito da orquestra, é importante tocar com a mesma afinação dos instrumentos que nos rodeiam. “To go flat in these works will cause the music to go sour”¹³³ (Wye, 1999, p. 43). O afinador é uma ferramenta que nos pode ajudar a desenvolver a nossa noção de afinação relativa. Ao tocarmos para o afinador, através de experimentação, começamos a interiorizar qual a sonoridade de cada nota quando afinada;
- 7) Só o subcapítulo seguinte aborda, de forma demarcada, a construção sonora. Todos os aspetos falados e trabalhados ao longo de 4.2. devem ser tidos em conta ao longo de todos os subcapítulos posteriores. Trabalho relacionado com ritmo, respiração, *vibrato* e *legato* digital deve ser sempre feito com a melhor qualidade sonora possível.

Posto isto, irei proceder agora à introdução dos exercícios relativos à obra de Debussy por secções. Estas secções irão conter explicações gerais dos problemas, bem como antecipações de diversas dificuldades e as suas possíveis causas. Seguir-se-ão exercícios recomendados para superação dessas mesmas dificuldades e a justificação da importância do domínio técnico de cada um desses aspetos.

4.2. Som e coloridos tímbricos

Esta primeira secção de exercícios – relativa à sonoridade – foi a mais desafiante de compilar¹³⁴. Em primeiro lugar, achei necessário começar por trabalhar a consistência

¹³³ “Deixar a nota baixa nestas obras tornará a música azeda”.

¹³⁴ O som é um aspeto muito pessoal, não só para flautistas, mas para músicos de forma geral. É impossível alguém conseguir imitar, na verdadeira aceção da palavra, o som de outrem. Contudo, conceitos como som centrado, som timbrado ou som difuso podem ser quase transversais a todos os flautistas.

sonora e a capacidade de tocar sempre com aquilo que denominarei de “som base¹³⁵”. Por som base, irei referir-me sempre a um som cujos harmónicos estão em equilíbrio. Esta questão poderá parecer complexa à partida. Wye (1999, p. 24) distingue o som da flauta através das denominações de yellow – “a hollow, pure tone” – e purple – “a somewhat darker, richer tone colour”¹³⁶. No entanto, estas denominações pressupõem que o flautista sabe como alcançar este tipo de som e que é capaz de o reconhecer¹³⁷. Aquilo que proponho, numa primeira instância, para encontrar o “som base”, é a utilização de um espectrógrafo sonoro¹³⁸, de modo a ser perceptível a presença, ou não, dos harmónicos fundamentais no som. Esta é uma abordagem científica e algo até invulgar. Porém, é necessário compreender que a sonoridade que nos chega aos ouvidos é sempre influenciada pela acústica do espaço (tocar com um som difuso e fechado numa espaço muito amplo (igreja) pode induzir erradamente o flautista que está a tocar com um som concentrado e projetante) e pelo próprio instrumento utilizado. A utilização do espectrógrafo sonoro, portanto, serve para oferecer uma imagem real e universal do som real de cada flautista.

No som da flauta podemos escutar, de forma clara, 2 harmónicos fundamentais. O harmónico grave, que é o primeiro harmónico que surge ao fazermos uma análise sonora, representa a ressonância. Esta ressonância provém de um fluxo de ar livre de tensões, bem como da correta postura corporal que garante a maior ressonância possível (por eliminar tensões nas costas, laringe, faringe, língua, etc. que servem como caixa de ressonância). Para garantir este fenómeno, deverá ser dada particular atenção a qualquer foco de tensão, tentando aliviá-lo¹³⁹. Nesta fase a embocadura deverá ser relaxada e

¹³⁵ Proponho esta denominação devido a considerar que, por ser um som centrado e com equilíbrio harmónico, como irei demonstrar, deverá ser o som utilizado de forma mais comum (em escalas, exercícios técnicos, etc.).

¹³⁶ “ (...) Amarelo – um som oco, puro – e roxo – um som mais escuro, mais rico”.

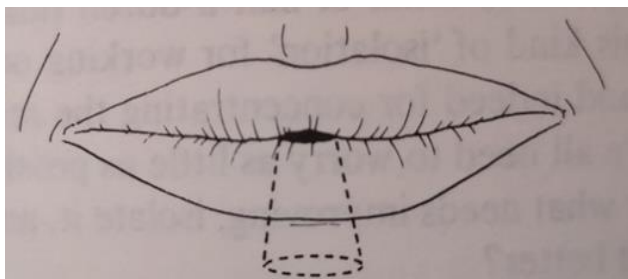
¹³⁷ Na minha experiência pessoal, recordando o meu primeiro ano de licenciatura, isto não era tão claro quanto devia, apesar de já ter lido sobre esta diferença sonora. Numa das primeiras aulas de flauta que tive com o Professor Nuno Inácio, finalmente compreendi o que estas denominações representavam. Só através da demonstração do professor consegui ouvir e, então, compreender, a que devia soar cada “cor” no som. Não conseguia entender, na altura, que o som que eu emitia (que julgava ser timbrado e complexo), na verdade estava privado, principalmente, do harmónico agudo da flauta. Esta questão também se tornou muito aparente no decorrer do estágio. Por diversas vezes as três alunas não eram capazes de ser consistentes no som de aula para aula. Não existia uma verdadeira compreensão da construção sonora. Uma coisa é conseguir reconhecer que som estamos a emitir, outra é saber o que fazer para o alterar.

¹³⁸ Na minha procura pelo espectrógrafo sonoro mais fiável e, também, acessível, encontrei a aplicação SpecScope. Esta aplicação permitiu-me tocar sons na flauta e captar a presença dos harmónicos no som.

¹³⁹ Caso as tensões continuem a persistir, um exercício que poderá ajudar é conjugar o tocar com o cantar. Ao cantarmos enquanto tocamos, emitindo um som polifónico, estamos mais conscientes para qualquer tensão que possa existir a nível gutural, faríngeo e labial. A inclusão de Flatterzunge também poderá a aliviar tensões sentidas no músculo da língua.

centrada, não havendo grande ênfase à velocidade de ar¹⁴⁰:

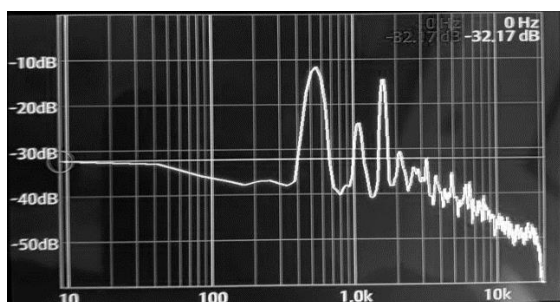
Figura 18 – Embocadura para garantir grande presença do 1º harmónico no som



Fonte: Galway, 1982.

A título de exemplo, a imagem abaixo representa a análise de um som com grande presença somente do primeiro harmónico¹⁴¹:

Figura 19 – Espectrógrafo sonoro (nota com predominância do 1º harmónico)



Por sua vez, o segundo harmónico fundamental representa, de certo modo, a projeção sonora¹⁴². É um harmónico mais agudo que aparece no som à medida que aumentamos a

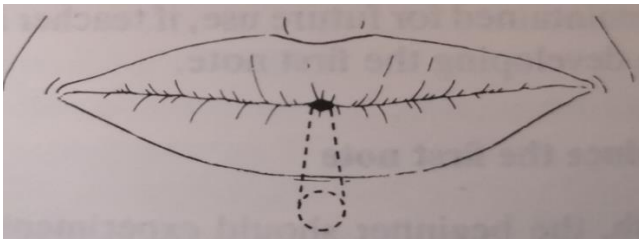
¹⁴⁰ Nesta fase também é benéfico experimentar diferentes vogais. Isto é, pensar em A, E, I, O, U, enquanto se dirige o ar para a flauta. Estas diferentes vogais irão garantir diferentes caixas-de-ressonância (na minha experiência pessoal, conjugada também com a experiência de flautistas bem sucedidos, A, E e U costumam ser as vogais predominantes). A vogal A permite um maior afastamento dos dentes, o que aumenta a caixa-de-ressonância dentro da boca. As vogais E e U contribuem para subir o palato, que também leva a mais espaço intrabucal.

¹⁴¹ Cada ondulação no espectrógrafo representa um harmónico do som. Os dois harmónicos fundamentais que menciono em toda esta secção são representados pelas duas primeiras ondulações verificadas. Quando o som é tocado com equilíbrio harmónico, é ainda possível observar um terceiro harmónico de forma demarcada.

¹⁴² Na realidade, a projeção sonora só é afetada positivamente com o equilíbrio entre o 1º e o 2º harmónico. É a presença desta construção sonora equilibrada que garantirá uma projeção sonora interessante.

velocidade do ar. Este harmónico, por si só, pode ser descrito como o brilho do som. Quanto maior a velocidade de ar, maior a presença deste harmónico. É de salientar, contudo, que um som com a predominância deste harmónico não será naturalmente projetante. Em contraste com o harmónico anterior, o foco do flautista deverá recair sobre a formação de uma embocadura que garanta muita velocidade de ar. Começará a existir uma necessidade de reduzir a quantidade de ar, aumentando a velocidade do mesmo. A abertura labial do flautista deverá ser a mais reduzida possível (em comparação com a figura 18 isto é evidente):

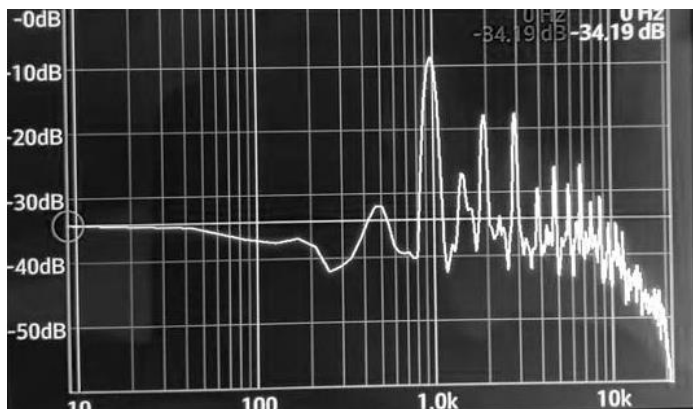
Figura 20 – Embocadura para garantir o 2º harmónico no som



Fonte: Galway, 1982.

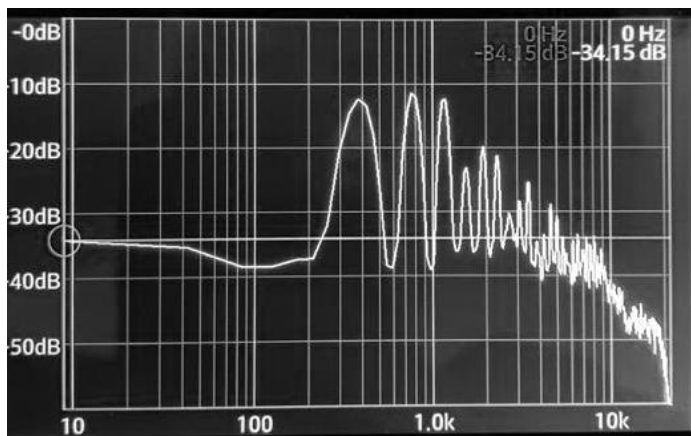
Abaixo exponho a captura deste fenómeno, suprimindo a presença do primeiro harmónico de forma propositada (procurando “abafar” algumas das ressonâncias e simplesmente focando-me no fluxo de ar rápido):

Figura 21 – Espectrógrafo sonoro (predominância do 2º harmónico)



Posta esta explicação, um “som base” é constituído por estes dois harmónicos de forma equilibrada:

Figura 22 – Espectrógrafo sonoro (harmónicos em equilíbrio)



Este equilíbrio deverá ser trabalhado de forma a ser possível reconhecê-lo sem uma análise sonora¹⁴³. O objetivo é reduzir a abertura labial ao máximo, sem criação de tensão nos lábios¹⁴⁴, de modo a garantir uma rápida velocidade de ar. “At the slightest nervous tension, the throat tightens and squeezes the air column, producing a choked sound”¹⁴⁵ (Debost, 2010, p. 15). A isto deverá ser aliado um relaxamento corporal (principalmente dos músculos da garganta, língua e lábios). “If there is a secret to playing, it is simply letting the diaphragm-supported flow of air produce the sound while the lips merely shape or grip the air without crushing it”¹⁴⁶ (Krell, 1997, p. 9). Um dos exercícios que aprendi, apenas de forma oral, mas que revolucionou a forma como consigo controlar a velocidade de ar sem tensão, prende-se com a utilização de harmónicos nos finais de frase:

¹⁴³ O uso de um espectrógrafo sonoro deverá ser sempre acompanhado de um afinador. Isto irá garantir uma maior perceção das mudanças na afinação ao mudar os harmónicos presentes no som. Qualquer que seja o tipo de som (predominância do 1º harmónico, 2º harmónico ou base), a afinação deverá manter-se estável, isto é, as notas devem ser sempre afinadas.

¹⁴⁴ É fundamental reconhecer a diferença entre tensão e controlo. Para existir uma focagem do ar, bem como a redução do orifício da embocadura ao máximo, os músculos em redor dos lábios devem realmente estar controlados. Controlo implica uma quantidade mínima de tensão, sem nunca “estrangular” os lábios.

¹⁴⁵ “Com a mínima tensão nervosa, a garganta estreita e aperta a coluna de ar, produzindo um som estrangulado”.

¹⁴⁶ “Se existe um segredo para tocar, é simplesmente deixar o fluxo de ar produzir o som, sendo apoiado pelo diafragma, enquanto os lábios apenas esculpem/agarram o ar sem o esmagar”.

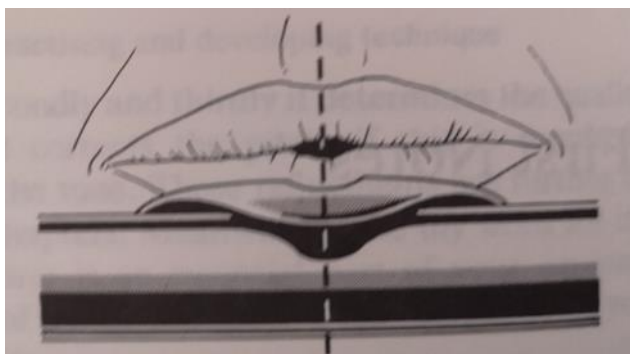
Figura 23¹⁴⁷ – Exercício de harmônicos



Neste exercício, a existência de tensões irá tornar-se muito óbvia, pois na transição da nota real para a nota harmónica, irá haver o som dos lábios a apertar/tensos¹⁴⁸, da garganta a fechar ou um barulho intenso de ar a ser gasto desnecessariamente. O exercício deverá ser feito, inicialmente, com ritmos lentos, para haver uma compreensão do processo de aumento de velocidade do ar e diminuição do orifício de saída do mesmo. O objetivo é que este processo chegue a um ponto em que esta transição seja efetuada em frações de segundo de forma eficaz.

É importante também não esquecer que a placa da embocadura e a chaminé da embocadura da flauta deverão estar perfeitamente alinhadas com o orifício de saída de ar do flautista:

Figura 24 – Alinhamento da embocadura



Fonte: Galway, 1982.

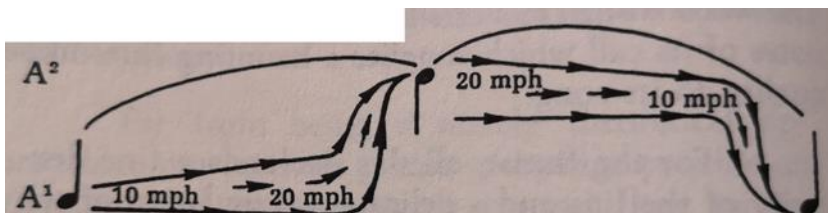
Conseguir conjugar boa ressonância com boa projeção irá facilitar a emissão sonora. Executar um intervalo de 8^a, por exemplo, tornar-se-á garantidamente mais fácil com este

¹⁴⁷ Esta é a mesma figura marcada como figura 9, na secção do relatório de estágio.

¹⁴⁸ Semelhante ao som que os trompetistas emitem quando demonstram como soprar fora do seu instrumento.

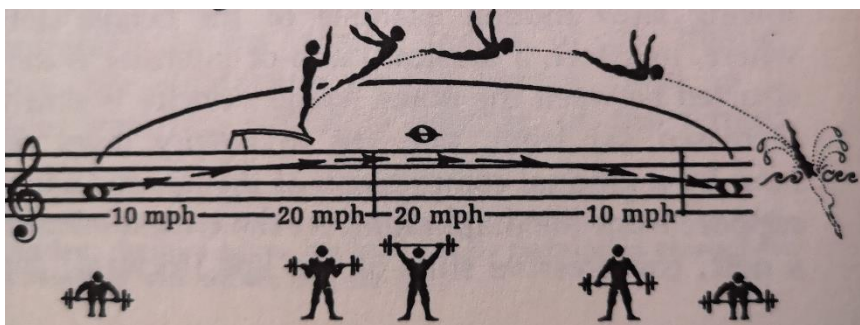
equilíbrio. Fácil no sentido em que não será necessário colocar qualquer tensão labial ou faríngea para conseguir garantir o intervalo, bastando aumentar¹⁴⁹, ligeiramente, a velocidade do ar:

Figura 25 – Velocidade de ar na passagem de 8^a



Fonte: Krell, 1997.

Figura 26 – Velocidade de ar na passagem de 8^a (2)



Fonte: Krell, 1997.

A presença de harmônicos em equilíbrio no som irá também tornar o som muito mais homogêneo e permitir ao flautista tocar, caso preste realmente atenção a este fenómeno, muito mais afinado (não será necessário fazer a “ginástica muscular” que muitos são obrigados a fazer, pelo menos através da minha observação pessoal).

¹⁴⁹ Este aumento deverá ser feito com um aumento ligeiro de apoio diafragmático. “Use muscle control not to force volume, but to open all the resonators.” (“Utilizar o controlo muscular não para forçar volume, mas para abrir a caixa de ressonância”) (Debost, 2010, p. 17). Também é necessário horizontalizar ligeiramente a linha de emissão de ar.

Figura 29 – 3º e 4º compasso do solo inicial



Fonte: Debussy (2000)

O Dó# inicial (Figura 28) deverá ser tocado sem ataque da língua, quase como se a nota surgisse do nada. Para este efeito, é necessário que haja um início do fluxo de ar sem tensão e interrupção¹⁵³. O som desta nota deverá ser difuso, tal como o acordar do Fauno, havendo predominância do harmônico grave do som (1º harmônico). O 2º harmônico deverá ir surgindo aos poucos, culminando no Sol natural¹⁵⁴. A subida que se segue ao Sol natural deverá retirar colorido ao som, voltando a uma sonoridade mais próxima da nota inicial. O 2º compasso da obra é uma repetição do 1º, sendo que deverá ter uma interpretação semelhante a este (pelo menos numa primeira instância¹⁵⁵). O 3º e 4º compasso deste movimento inicial (Figura 29) representa o clímax deste solo. Ao longo do *crescendo*, originalmente escrito, deverá ser dada uma maior intensidade tímbrica ao som, com a preponderância do 2º harmônico, até a chegada ao Si natural (semínima com ponto). Na passagem de um compasso para o outro, o Si deverá perder algum deste colorido, voltando ao timbre inicial (aberto) ao chegar à nota final. É de salientar, todavia, que todas estas mudanças são subtis, nunca devendo influenciar toda a fluidez tímbrica ao longo do solo inicial.

O objetivo é o controlo total do som e, conseqüentemente, do timbre. É óbvio que cada intérprete poderá colocar o seu cunho pessoal através de ideias diferentes relativas às cores do som ou com a introdução de *rubato*, mas deverá ser apenas feito numa fase mais avançada. É impossível imitar totalmente o som de alguém, devido a todas as

¹⁵³ Para auxiliar este aspeto, pode ser útil começar por deitar uma quantidade de ar mínima pelo nariz antes de iniciar o fluxo de ar pela boca. Debost (2010, p. 15) afirma que “To avoid cracking a difficult note (...) the explosion of air hitting the edge of the embouchure can be blunted by releasing a small amount of air through the nose just before the attack. This precaution sets the air column in motion” (“Para evitar separar uma nota difícil (...) a explosão do ar a atingir a chaminé da embocadura pode ser aliviada libertando uma pequena quantidade de ar através do nariz mesmo antes do ataque da nota. Isto colocará a coluna de ar a fluir”).

¹⁵⁴ Como já constatado, deverá existir um aumento na velocidade do ar (sem nunca perder a ressonância).

¹⁵⁵ À medida que o domínio sonoro se tornar maior, o flautista pode optar por colocar mais colorido tímbrico no 2º compasso, por exemplo. O importante é que consiga controlar as cores do som à sua vontade e que tenha sempre presente uma noção correta da afinação.

diferenças anatómicas e às diferentes flautas. O importante é existir uma fundação sólida das bases de produção sonora. “It is up to the player to exploit what he has in the way of biological and anatomical endowment to its fullest advantage”¹⁵⁶ (Krell, 1973, p. 6).

4.3. Ritmo

Uma das grandes dificuldades do solo inicial do Prelúdio prende-se com a capacidade para manter a pulsação estável. Em audição de orquestra não é possível tocar com metrónomo¹⁵⁷. O importante é, portanto, ser capaz de interiorizar um pulso estável para este solo. O metrónomo é fundamental para não modificar ritmos e para manter o tempo regular, se bem que não é aconselhável o seu uso por longos períodos de estudo. “(...) interviewees cautioned against the overuse of these mechanical devices. After a period of routine practice they can make for less freshness and lack of internal excitement and creativity in playing”¹⁵⁸ (Buck, 2003, p. 50). Em primeira instância, é necessário encontrar um tempo que seja tido como prática comum em seio orquestral. Debussy indica *Très Modéré*, sem indicar tempo exato, sendo que Michael Cox, na sua *masterclass*, faz questão de frisar que isto não significa “stupidly slow” (“estupidamente lento”). Quando questionei Joshua Smith, Robert Langevin e Emily Beynon (questionários/entrevistas pessoais) sobre este mesmo aspeto, todos eles responderam que o tempo deverá ser próximo de colcheia igual a 90¹⁵⁹. Levando isto em consideração, o primeiro exercício prende-se com a compreensão do ritmo do excerto, principalmente da diferenciação entre semicolcheias e tercinas:

¹⁵⁶ “Cabe ao flautista explorar os seus atributos biológicos e anatómicos para ganhar o máximo de vantagem”.

¹⁵⁷ Em contexto de orquestra também é comum o maestro não marcar o compasso até à entrada *tutti*, no final do solo da flauta. Emily Beynon, na sua entrevista, refere esta precisa questão: “Sometimes [they don’t conduct the bar] (...) I quite like when the conductor gives the pulse in the beginning. But I think I’m in the minority” (“Por vezes [não marcam a pulsação do 1º compasso] (...) Eu gosto quando esta é dada. Contudo, creio que pertenço à minoria”) (E. Beynon, entrevista pessoal, 3 de Abril, 2020).

¹⁵⁸ “Os entrevistados acautelaram para a utilização excessiva de aparelhos mecânicos. Depois de se tornar numa rotina, estes podem levar a uma falta de frescura, entusiasmo e criatividade na interpretação”.

¹⁵⁹ Dürichen & Kratsch (1991), na sua compilação de excertos de orquestra, optam por colocar uma indicação de colcheia igual a entre 84 e 92.

Figura 30 – Solo inicial desconstruído



Foi feito um desdobramento do ritmo original, eliminando também ligaduras¹⁶⁰ para não haver confusões rítmicas. É muito importante que haja uma distinção entre semicolcheias e quiálteras de três, pois em diversos exemplos escutados, na preparação desta investigação, é comum a execução destes ritmos de forma quase indiferenciada. Contudo, vale a pena notar que isto poderá levar a audições de orquestra mal sucedidas. O passo seguinte será executar um compasso desconstruído, repetindo o mesmo da forma como originalmente escrito¹⁶¹:

Figura 31 – Trabalhar o ritmo



Isto deverá assegurar a interiorização do ritmo e acelerar o processo de automatização do mesmo. Este processo deverá ser feito com todos os compassos do solo inicial, podendo ser utilizando para todos os solos desta obra devido às diversas sequências de quiálteras e semicolcheias.

¹⁶⁰ A eliminação de ligaduras foi feita para garantir que cada nota é tocada, rigorosamente, no tempo certo. Caso, com isto, surjam problemas causados pela articulação, podem ser introduzidas ligaduras para auxiliar este aspeto. Todavia, o flautista deve garantir que, em todos os momentos, a língua está desprovida de qualquer tensão.

¹⁶¹ Esta sequência também poderá servir como auxílio às dificuldades sentidas com a respiração. Devido à extensão da frase, o flautista pode tocar os compassos sem respirar, colocando uma suspensão na nota final. O objetivo aqui é sustentar a nota, de forma confortável e sempre relaxada, o máximo de tempo possível.

4.4. *Vibrato*

O *vibrato* é um aspeto fundamental da flauta transversal, sendo que é outra ferramenta expressiva. Este fenómeno, originalmente associado a instrumentos de corda, consiste em “vibrar” o som, criando oscilações nas ondas sonoras¹⁶². A sua utilização, conjuntamente com diversas cores no som, ajuda a transmitir ideias interpretativas impressionistas, muito apropriadas da época e do compositor. O *vibrato* ajuda a imaginar auditivamente o movimento de um pincel, de um pintor impressionista. “[the sound must represent] the diaphanous pastels of a Debussy”¹⁶³ (Krell, 1997, p. 17). Apesar da sua importância, este fenómeno tem que estar contido no som e não pode servir como uma distração ou prejudicar a sonoridade. Na minha experiência académica, a observar diversos colegas, muitas vezes escutei a tendência para a utilização de um *vibrato* estático e praticamente encaixado com a subdivisão do compasso. Isto, segundo Buck (2003, p. 54), acaba por resultar numa exaustão auditiva, “One should avoid outright pulsation of the beats through rhythmic vibrato, paying strict attention to keeping the vibrato blended within the tone”¹⁶⁴. Há diversas formas de executar e controlar o *vibrato*:

- 1) Utilizando a laringe;
- 2) Alterando a velocidade do ar e, conseqüentemente, a pressão de ar com o diafragma;
- 3) Abrindo e fechando a garganta;
- 4) Mover os lábios e o maxilar, de modo a produzir uma flutuação na afinação (esta técnica é utilizada maioritariamente em música contemporânea, a pedido de certos compositores).

Na minha opinião, somente os números 1) e 2) devem ser praticados de forma geral (enquadrando-se o Prelúdio), pois não mexem com a embocadura (lábios), permitem que

¹⁶² Este é o efeito auditivo. O que na realidade acontece é uma variação controlada da afinação, tanto para cima como para baixo.

¹⁶³ “[O som deve representar] os pastéis diáfanos de Debussy”.

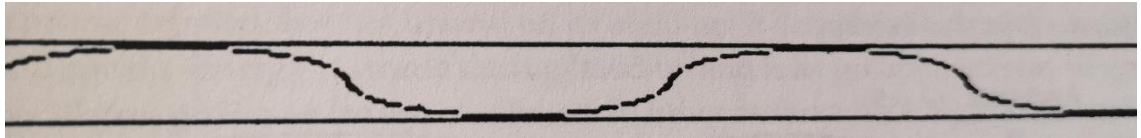
¹⁶⁴ “Deve ser evitada a pulsação de figuras rítmicas através do *vibrato*, prestando particular atenção a manter o *vibrato* dentro do som”.

a garganta continue aberta e relaxada (não afeta a qualidade/ressonância sonora) e dão ênfase ao correto suporte do ar (utilizando o diafragma como apoio ao *vibrato*).

Tendo isto em conta, é necessário entender que o *vibrato* tem duas principais variações:

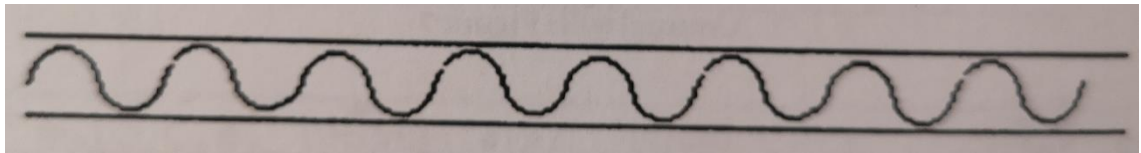
- 1) Velocidade. Tomando como exemplo uma mínima (num compasso binário com a semínima igual a 60) é possível incluir diferentes números de “ondulações no som”:

Figura 32 – Ondulações lentas



Fonte: Debost (2010)

Figura 33 – Ondulações rápidas



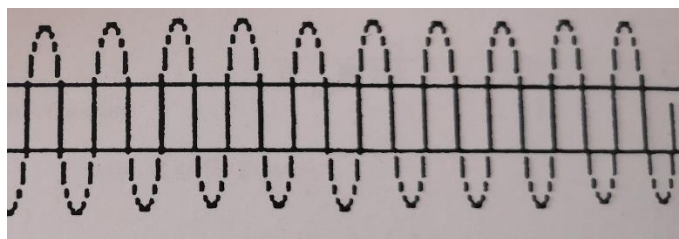
Fonte: Debost (2010)

Como é evidente nas imagens supra¹⁶⁵, a velocidade pode variar através da oscilação da velocidade/pressão do ar e cabe ao flautista utilizar diferentes velocidades para diferentes fins expressivos;

- 2) Amplitude. O *vibrato* pode exceder os “limites” do som:

¹⁶⁵ As linhas horizontais representam o som. O facto de ter duas linhas horizontais prende-se com a explicação dada em 4.2., referente aos dois harmónicos no som. As ondulações representam o *vibrato*.

Figura 34 – Ondulações excessivas

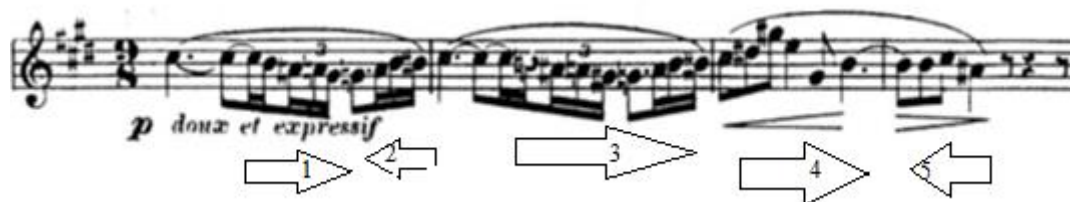


Fonte: Debost (2010)

Ou pode ter uma variação mais contida, como presente nas figuras 32 e 33.

Com tudo isto em conta, é necessário agora entender como utilizar o *vibrato* no solo inicial do Prelúdio. Como já explícito em 4.2., o som vai ganhando ou perdendo intensidade com o movimento da melodia, sendo que o *vibrato* deverá acompanhar estas mudanças tímbricas. Tomando como exemplo o Dó# inicial, o flautista poderá não utilizar qualquer ondulação, de modo a permitir à nota surgir do vazio, quase que sem energia. Seguindo as instruções em 4.2., quando o flautista intensifica o som, deverá utilizar uma maior amplitude e velocidade ao vibrar. Esta mesma vibração deverá ser reduzida ao diminuir ou recomençar a frase no 2º compasso. De modo a trabalhar estas variações no solo, proponho trabalhar o solo com uma velocidade estática de *vibrato*¹⁶⁶ numa primeira instância. Caso haja consistência e não exista uma diminuição de qualidade sonora, o flautista poderá começar a variar o *vibrato* de acordo com a harmonia e tensão sonora¹⁶⁷:

Figura 35 – Evolução do *vibrato*



¹⁶⁶ Cada tempo deverá ter três a quatro ondulações quando trabalhado à velocidade real (colcheia igual a 90).

¹⁶⁷ Aqui, cada compasso deverá ser trabalhado individualmente, sendo agregados quando estiverem consistentes.

As setas expostas na figura supra servem para exemplificar uma das possíveis variações do *vibrato*. O solo deverá começar com a inexistência de vibração, chegando à seta 1. Aí, deverá começar com pouca amplitude e velocidade, aumentando ambas até chegar ao Sol natural. Deverá depois haver um retrocesso até ao Dó# (seta 2), onde existe uma reexposição do tema inicial. Na seta 3, deverá haver um maior crescendo, acompanhado de uma vibração mais ampla e intensa, deixando ainda margem de progressão para a seta 4, que é o clímax do solo inicial. De modo a preparar a entrada *tutti*, a seta 5 representa um “voltar a casa”, deixando de vibrar progressivamente¹⁶⁸¹⁶⁹.

4.5. Respiração

Apesar de a respiração ser apontada como uma das principais problemáticas do solo inicial, achei necessário explicar primeiro toda a metodologia relacionada com o som, o *vibrato* e o ritmo. Estes três aspetos são a fundação do solo. A preocupação com a respiração não deverá, em momento algum, prejudicar qualquer um destes aspetos. “The length of your breath must not be at the expense of tone quality”¹⁷⁰ (Debost, 2010, p. 39). Já está estabelecido que, em termos de audição, seria útil minimizar a necessidade de respirar durante o solo inicial¹⁷¹. Nesta fase, é importante relembrar que, apesar da preferência por minimizar o número de respirações, o fundamental é ser capaz de incluir as respirações na música¹⁷². Respirando ou não, o objetivo deverá sempre ser criar uma frase musical que pareça ininterrupta. Em primeiro lugar, estes são os sítios em que as respirações deverão ser efetuadas, quando necessárias:

¹⁶⁸ É de salientar que a utilização de *vibrato* enquadra-se no gosto pessoal de cada um. A sugestão interpretativa aqui apresentada deriva de toda a informação recolhida, tanto através das entrevistas realizadas como através da audição de vários exemplos auditivos. Desde que o flautista seja capaz de dominar este aspeto, caberá a ele decidir o que corresponde às suas preferências pessoais e está dentro do “aceitável”.

¹⁶⁹ Tal como relativamente à sonoridade, estas mudanças e variações deverão ser subtis. O objetivo não é, de todo, transformar a frase inicial numa manta de retalhos. A microestrutura de cada frase deverá fluir, apesar de variar, formando uma macroestrutura sólida e homogénea.

¹⁷⁰ “Não respirar não deverá ser à custa da qualidade sonora”.

¹⁷¹ Apenas Emily Beynon, ao longo de toda a pesquisa efetuada, afirmou optar por respirar sempre por 2 vezes ao longo do solo inicial (quando esta informação foi proferida, por contrastar tanto com a outra informação recolhida, voltei a questionar especificamente sobre a performance em contexto de audição, sendo que a resposta manteve-se inalterada).

¹⁷² Isto implica que qualquer respiração seja feita quase de forma impercetível, sem interromper a linha musical. Deverá ser rápida e eficaz (permitir a entrada de ar suficiente para completar a frase).

Figura 36 – Respirações no solo inicial¹⁷³



Emily Beynon, na sua entrevista, confessou utilizar as respirações 1 e 3. Estas respirações em conjunto, ou individualizadas, são as mais comuns nas diversas gravações orquestrais que escutei. A respiração número 2¹⁷⁴ é menos usual nos tempos de hoje, tendo proeminência nas décadas de 50, 60 e 70, como é verificado na investigação de Tutton (2018).

Para dar início ao trabalho sobre a respiração, acho interessante tocar somente um Dó# com a extensão do solo inicial. Ao tocar esta nota, o flautista deverá sustê-la o máximo de tempo possível, variando a sua cor e *vibrato* como se estivesse a tocar o solo. Isto servirá como “medição” da capacidade respiratória:

Figura 37 – Dó# em suspensão



As setas acima indicam a progressão da tensão tímbrica e do *vibrato* que normalmente ocorreriam ao tocar o solo como escrito (setas para a direita representam aumento, setas do sentido contrário indicam *diminuendo*/perca intencional de timbre). Como forma de trabalhar esta problemática também de outra forma, proponho começar por estudar todo o solo inicial transposto uma 8ª acima, tentando omitir qualquer respiração:

¹⁷³ A mesma figura encontra-se na secção do 4.2. (figura 27).

¹⁷⁴ Esta respiração, na realidade, pertence originalmente à transcrição para piano feita pelo próprio Debussy.

Figura 38 – Solo transposto (8ª acima)



Agora será revelado um fenómeno interessante. Ao trabalhar com as alunas do estágio, e tendo em conta toda a observação feita ao longo dos anos de colegas académicos, apercebi-me da tendência para tocar o registo grave/início do médio com uma grande abertura labial. Este fenómeno resulta em dois acontecimentos: velocidade de ar reduzida e desperdício exponencial de ar. De modo a combater estes dois aspetos, o exercício acima é eficaz. O registo médio alto/agudo da flauta obriga a que a abertura labial seja muito menor, obrigando a uma maior velocidade de ar também¹⁷⁵. O objetivo, então, é consciencializar o flautista a reduzir ao máximo o desperdício de ar. Para tentar corresponder a um maior consenso de opiniões, é esperado que o flautista consiga reduzir as suas respirações para somente uma, sendo a mais comum a marcada com o número 1, na figura 36.

Quando já existe um maior à-vontade com a execução do solo numa só respiração e havendo vontade de progressão para conseguir realizá-lo sem qualquer respiração, o seguinte exercício poderá ser útil:

Figura 39 – Exercício para melhorar o controlo do processo respiratório



Fonte: Debussy (2000)

¹⁷⁵ Na realidade, será útil manter a embocadura muito semelhante à utilizada neste registo. Com um ligeiro abrandamento da velocidade do ar e uma boa ressonância intrabucal, deverá ser possível obter um som mais projetante no registo grave e poupar muito ar em comparação com uma embocadura mais aberta.

A respiração marcada deve estar presente enquanto não houver total controle. A suspensão final deverá ser mantida durante o máximo de tempo possível, quer haja a respiração marcada ou não. O trabalho a nível mental e preparatório também tem influência neste aspeto. Se nos prepararmos, à partida, para tocar durante mais tempo do que é realmente necessário, existe uma maior consciência para não utilizar ar de forma desnecessária e supérflua. Caso o flautista decida optar por uma versão com a respiração presente, o exercício da figura 39 garantirá que a respiração é sempre feita de forma eficaz.

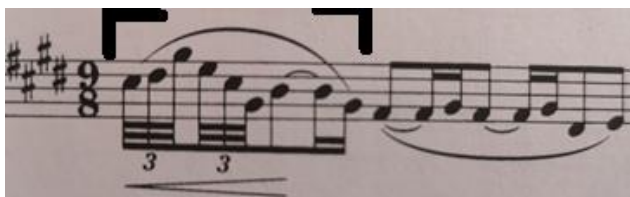
4.6. Legato digital

O fenómeno do *legato* digital é pouco discutido, mas de extrema importância¹⁷⁶. Quando me refiro a isto, remeto para a coordenação digital necessária, bem como a capacidade de baixar e levantar cada dedo nas chaves de forma rápida e eficaz. Por diversas vezes, no decorrer do estágio, observei as alunas a tocar andamentos lentos de sonatas. Todas elas, sem exceção, baixavam os dedos lentamente em ditas passagens. Isto levava há existência de má afinação entre notas, a um *legato* inexistente, a uma pior sonoridade e também à fraca coordenação entre duas simples notas. Em Debussy isto também se verificou. Ao trabalhar o excerto inicial com a Aluna C, atentei imediatamente a lentidão com que baixava e levantava os dedos e como isso afetava o movimento da frase, tornando-a mais estática. Este aspeto é de particular importância e muito pouco trabalhado em movimentos lentos. Deve haver sempre atenção neste sentido e deve existir uma procura por movimentos digitais imediatos, desprovidos de força e tensão, independentemente da velocidade da música tocada (tocar um andamento lento nunca deverá influenciar a agilidade dos movimentos digitais).

A coordenação digital é mais trabalhada em movimentos rápidos. Num outro solo do *Prélude*, ainda não mencionado até então, esta problemática é evidente:

¹⁷⁶ Durante toda a minha pesquisa, que englobou dezenas de livros de metodologia específica da flauta transversal, só encontrei referência a este fenómeno numa ocasião. Debost (2010, pp. 80 – 81) descreve-o como “*finger phrasing*” (“fraseio digital”).

Figura 40 – Movimento solístico virtuoso no Prelúdio



Fonte: Debussy (2000)

Este movimento destacado, por exemplo, é um bom exemplo de como a descoordenação digital poderá afetar a eficácia da passagem escrita¹⁷⁷. Momentos como este deverão ser trabalhados através da utilização de ritmos pontuados:

Figura 41 – Utilização de ritmos pontuados



Figura 42 – Utilização de ritmos pontuados (2)



Todos estes exercícios deverão ser feitos ou muito lentos, para realmente atentar os movimentos digitais e aprender as notas, ou à velocidade real do solo. Segundo Altenmüller & Gruhn (2002, p. 77):

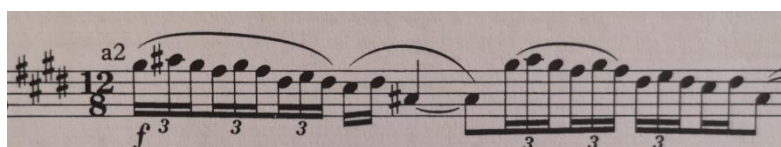
Another unsolved problem is the neuronal basis of the transition from guided slow movements, which are performed under steady sensory control, to fast, ballistic movements, which have to be performed without

¹⁷⁷ Praticar a memorização em passagens como esta poderá ser muito benéfica. Ao estarmos apenas concentrados na sonoridade e regularidade digital podemos ser mais pró-ativos na sua correção. A transposição destas passagens para outras tonalidades permitirá trabalhar todos os dedos com rigor.

on-line sensory feedback. It is assumed that different brain regions produce these two types of movements and that the transition from one type to the other may be incomplete. This might explain why practicing guided movements while slowly and systematically increasing the tempo may finally hamper the execution of this movement at a very fast tempo. This has been recognized as a problem by many instrumental teachers.¹⁷⁸

Outros momentos com seqüências de notas ligadas, ainda que não sejam a uma velocidade virtuosa, devem ser trabalhados com atenção ao subir e pousar dos dedos, de modo a garantir o melhor *legato* possível:

Figura 43 – Passagem para atentar *legato*



Fonte: Debussy (2000)

A manutenção da velocidade do ar também deve ser tida em conta neste tipo de passagens, não permitindo que ocorra uma desatenção sobre este aspeto.

4.7. Como adaptar esta metodologia a outros excertos de orquestra

Ao observar a compilação dos 28 excertos de orquestra mais populares (que mais aparecem em audições de orquestra) feita por Wye (1998, p. 6), achei necessário compará-la com os excertos pedidos em audições realizadas entre os anos de 2018 e 2020. Tomei esta medida apenas para certificação que a lista ainda estava atualizada e relevante. Depois de observar 30 convocatórias para audições¹⁷⁹ para flautista principal, reparei que

¹⁷⁸ “Outro problema por resolver, relativamente às comunicações dos neurónios, é a transição de movimentos corporais lentos, que são executados com grande controlo sensorial, e movimentos rápidos e balísticos, que são executados com menos *feedback* sensorial imediato. Assume-se que as regiões do cérebro que controlam estes movimentos são distintas, e que a transição entre estes diferentes movimentos está incompleta. Isto poderá explicar a razão de praticar movimentos de forma lenta, aumentando a pulsação sistematicamente, ter a possibilidade de acabar por dificultar a sua execução com uma pulsação mais rápida. Este problema já foi reconhecido por diversos pedagogos instrumentais”.

¹⁷⁹ Os anúncios/convocatórias para estas audições foram observadas através de 3 *websites*: Muvac, MusicalChairs e PrincipalChairs.

a lista de Wye se encontrava atualizada, e só em 5 ocasiões¹⁸⁰ encontrei excertos que não constavam na mesma. Posto este cenário, achei importante colocar alguns exemplos de como utilizar a metodologia acima na preparação de música de outros períodos ou que apresentassem outras características.

Em primeiro lugar, é necessário haver uma pesquisa prévia ao estudo de qualquer excerto. É óbvio que não será possível realizar um projeto de investigação sobre cada excerto de forma individual. Contudo, uma breve contextualização e pesquisa poderá ajudar a uma compreensão mais eficaz, que irá levar a progressos práticos de forma imediata. Tomando, por exemplo, os excertos de *Pedro e o Lobo*, de S. Prokofiev. Considero importante compreender todo o ambiente em redor da música. Um flautista que estude o solo¹⁸¹ pela primeira vez deverá ter o cuidado de observar a orquestração e compreender todo o seu significado. Prokofiev escreveu esta obra como uma sinfonia para crianças. Cada instrumento, ou conjunto de instrumentos¹⁸², representa um personagem da história¹⁸³. Um intérprete que pretenda acrescentar uma maior profundidade à sua interpretação, poderá considerar o tipo de movimentos de um pássaro e tentar corresponder com mudanças de articulação/som. Wye (1998, pp. 52 – 53) correlaciona diversos compassos musicais com pedaços da narração da obra. O som pode ser mais intenso/brilhante, por exemplo, quando o pássaro está a fugir para cima de uma árvore com os avisos do Pedro acerca do lobo. Em contraste, quando o pássaro surge pela primeira vez, “On a branch of a big tree sat a little bird, Peter’s friend. “All is quiet”, chirped the bird gaily”¹⁸⁴ (Wye, 1998, p. 52), o som e a articulação deverão dar primazia a leveza e agilidade, caracterizando o estado de espírito da personagem. O som do flautista deverá sempre ir ao encontro ao estado de espírito não só do pássaro, mas daquilo que o pássaro está a sentir/observar (predominância do som base ou até de um som equilibrado mas com ligeira predominância do 2º harmónico). Neste tipo de música programática ou

¹⁸⁰ Os excertos que apareceram nestas audições e estavam fora da lista dos 28 foram: *Ein Heldenleben* (Strauss), *Symphonia Domestica* (Strauss), *Das Lied von Der Erde* (Mahler). Qualquer outro excerto que fosse suplementar aos obrigatórios, por exemplo, enquanto leitura à primeira vista, não se encontra refletido nesta observação.

¹⁸¹ Os principais momentos solísticos da flauta são pedidos em audição. Todavia, é necessário considerar que em performance com orquestra existirão muitos momentos solísticos com um grau de exigência bastante elevado também, apesar de nem sempre serem propostos em audições.

¹⁸² O pássaro é a flauta, o pato é o oboé, o gato é o clarinete, o avô é o fagote, o lobo são as trompas, o Pedro é o quarteto de cordas, e a percussão representa ainda os caçadores. É muito comum, antes da performance da obra, que os instrumentos demonstrem os seus *leitmotivs* principais.

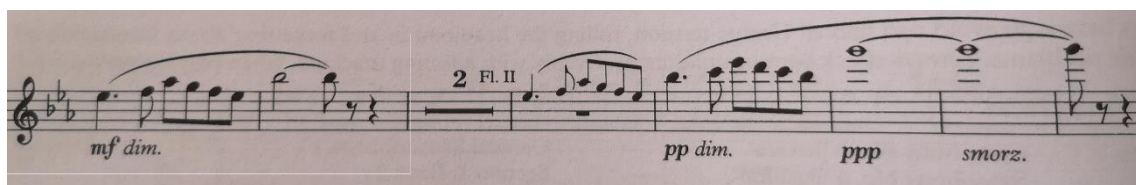
¹⁸³ Originalmente, esta obra deve ser acompanhada de narração. O narrador deverá expor a história enquanto a música representa as diversas conversas e reações dos personagens.

¹⁸⁴ “No ramo de uma grande árvore estava um pequeno pássaro, amigo do Pedro. “Está tudo silencioso”, gorjeou o pássaro alegremente”.

encenada, é mais fácil seguir a história, ou até imaginar uma em casos de sinfonias ou concertos, como auxílio da interpretação. Em andamentos de sinfonias, por exemplo, que não seguem um “guião”, a atenção ao período de escrita, ao tipo de instrumento¹⁸⁵ e à orquestração tomam muita importância. Numa *masterclass* em que tive a oportunidade de participar, onde toquei alguns excertos de orquestra, o flautista catalão Vincens Prats acautelou-me para ter sempre presente na minha mente o acompanhamento de cada solo. Na sua experiência em painéis de jurados, a maioria dos mesmos canta interiormente o acompanhamento de cada solo, para ver como é o enquadramento de cada candidato. A utilização de metrônomo e de um bom afinador são, novamente, obrigatórios na preparação de qualquer excerto. Também é recomendada a audição de pelo menos duas ou três versões completas da mesma obra, de modo a haver uma familiarização auditiva com o estilo da música a estudar.

Relativamente à preparação prática de diferentes solos, os exercícios já mencionados em subcapítulos anteriores podem ser utilizados para resolver muitos dos problemas que surgem em comum com o *Prélude*. As figuras 18 a 25 são muito úteis para qualquer excerto. Compreender e controlar toda a problemática associada à focagem do som é um passo extremamente importante para a construção técnica e interpretativa. O exercício representado na figura 23, por exemplo, pode ser utilizado em qualquer excerto onde seja necessário um controlo de *diminuendos* e finais de frase. Utilizando como exemplo o excerto do “Entreato” da ópera *Carmen*, de Bizet:

Figura 44 – Excerto da ópera *Carmen*



Fonte: Wye (1998, p. 73)

Tanto o Si bemol (2º compasso) como o Sol (últimos 3 compassos) do exemplo acima

¹⁸⁵ Compreender que tipo de ajustes devem ser feitos ao tocar obras com a flauta moderna. Peças do período barroco, clássico e romântico foram maioritariamente escritas para flauta de bisel ou flauta travesso. Deverá, portanto, ser dada alguma importância a como utilizar a flauta transversal moderna para interpretar este tipo de obras.

podem apresentar dificuldades em termos de controlo sonoro e da afinação. A utilização do exercício apresentado na figura 23 ajudará a trabalhar este fenómeno de forma eficaz. O Si bemol é antecedido por um Mi bemol, o que torna mais fácil tocar o Si através da posição harmónica, com a digitação de Mi bemol. Em termos acústicos, sustentar o Si bemol através da posição de harmónico (Mi bemol) será mais fácil, mas ao mesmo tempo é necessário um maior esforço a nível de focagem sonora para a nota sair com boa qualidade sonora. Isto deverá levar a uma diminuição do orifício de saída do ar, que depois deverá ser utilizado com a posição real (Si bemol). Caso haja domínio sonoro e dificuldades a nível do *diminuendo*/terminação da nota, será benéfico uma cópia exata do exercício da figura 23, simplesmente alterando as notas escritas. O Sol dos últimos três compassos pode ser trabalhado através do mesmo modo. Utilizando a digitação do 1º Sol acima da pauta para tocar o harmónico do Sol escrito, cada flautista deverá encontrar a melhor qualidade sonora possível^{186 187}. Este tipo de problemática é bastante comum, ocorrendo em muitos dos excertos mais requeridos em audições (Wye, 1998, p. 6). Destes destaco a *Paixão Segundo São Mateus* (J.S. Bach), *Leonore nº3* (Beethoven), *Sinfonia nº4* (Brahms), *Abertura William Tell* (Rossini), *Orfeu e Euridice* (Gluck), *Sheherazade* (Korsakov), existindo muitos mais.

Excertos que apresentam dificuldades rítmicas ou de consistência da pulsação também abundam, sendo que a desconstrução rítmica apresentada em 4.3. pode ser utilizada em praticamente qualquer pedaço de música. O excerto da obra *Boléro*, de Ravel, é outro dos mais comuns, para além de ser dos mais reconhecidos¹⁸⁸ (*ibidem*, 1998, p. 6). Alternando entre ritmos de semínimas, colcheias e semicolcheias, pode ser desafiante manter constantemente uma relação rítmica correta:

¹⁸⁶ Utilizar o harmónico exige mais velocidade e menos quantidade de ar. Este método garante que tocar a posição real oferecerá uma facilidade psicológica.

¹⁸⁷ Por vezes, poderá existir um “estrangulamento” do som (perda de harmónicos), em que existe uma aparente perda de concentração ou velocidade do ar. Caso isto ocorra, é muito útil ter a imagem mental de um *crescendo* (não o executando, simplesmente mantendo a sensação de continuidade do ar que seria utilizada). “In playing *p/pp* (...) we should have the impression that we are pushing the ground away and keeping up the air speed. Think about making a *crescendo* when diminishing” (“Ao tocar *p/pp* (...) devemos ter a impressão de estar a empurrar o chão debaixo dos nossos pés, ao mesmo tempo que a velocidade de ar se mantém. Pensar em executar um *crescendo* enquanto se diminui”) (Debost, 2010, p. 55).

¹⁸⁸ Debost (*ibidem*, p. 79) refere que, por vezes, os pedaços de música aparentemente simples, mas muito conhecidos, podem ser os mais exigentes. “Everyone knows the Bach’s, Mozart’s and some of the most popular orchestral excerpts. Because of this, every tiny mistake that may go unnoticed in a lesser known piece, is used against the player” (“Toda a gente conhece as obras de Bach, Mozart e alguns dos excertos de orquestra mais conhecidos. Devido a isto, erros que por vezes passam despercebidos noutras obras são agora tidos em conta”).

Figura 45 – Excerto do *Boléro* de Ravel



Fonte: Dürichen & Kratsch (1991)

Para facilitar a execução fluída e a tempo do solo (existe um acompanhamento rítmico constante na percussão, que dificulta a execução de *rubato*), seria útil subdividir alguns dos tempos mais longos, só para haver certeza de continuidade:

Figura 46 – *Boléro* desconstruído



Figura 47 – *Boléro* desconstruído (2)



Trabalhar desta forma, em conjunto com um metrónomo (fase inicial) para garantir que não existe perda da noção do pulso, irá levar a uma estabilização rítmica e temporal autónoma. Este tipo de metodologia pode ser empregue em praticamente qualquer excerto de flauta. Uma lista dos excertos que apresentam dificuldades semelhantes, tendo em conta a sua popularidade em audição, englobam *Daphnis et Chloé* (Ravel), *Concerto para orquestra* (Bartók), *Petrouchka* (Stravinsky), *Suíte do Pássaro de Fogo* (Stravinsky), *Vida de um Herói* (J. Strauss), *Sinfonia Domestica* (J. Strauss), entre muitos outros.

Os exercícios e explicações desta investigação, referentes a *vibrato* e respiração, também podem ser aplicadas a qualquer outro excerto. Contudo, devido à natureza

específica da sua utilização em cada situação, será interessante o leitor pegar nas explicações oferecidas, bem como investigar o contexto do excerto em questão, e colocar a metodologia em prática. Seguidamente, irei expor as conclusões obtidas com a realização dos exercícios por parte da Aluna C do estágio.

5. Exercícios colocados em prática

O objetivo seguinte passou por fornecer esta contextualização do solo, a metodologia e os exercícios à Aluna C do estágio. Este capítulo servirá para comprovar o valor de toda a informação escrita nos capítulos anteriores, bem como a eficácia que este trabalho, feito de forma séria e metódica, apresentará em termos práticos. De acordo com Coutinho (2009), a base da metodologia na investigação-ação centra-se na recolha de informação, na sua compilação e na perceção de qual a melhor forma de a implementar junto dos alunos. O investigador/professor deverá ir recolhendo informação através da observação e intervenção, de modo a atentar com mais pormenor que efeitos surgem na sua prática pedagógica. A minha abordagem e explicação, depois de contactar com os problemas sentidos pela aluna na realização dos exercícios, foi sendo refinada e melhorada, resultando na informação apresentada nos capítulos supra.

Neste sentido, foram planeadas 4 sessões de trabalho com a aluna¹⁸⁹. Estas sessões visaram apenas o solo inicial de *Prélude à l'après-midi d'un faune* e os aspetos daí derivados. Na véspera destas sessões a aluna gravava o solo do Prelúdio¹⁹⁰, enviando-a para mim. Só depois de poder escutar e analisar as gravações se realizavam as sessões de interação entre nós, de modo a esclarecer dúvidas e eu oferecer algum *feedback*. Anteriormente ao meu pedido para participar neste pequeno estudo, a aluna conhecia superficialmente o solo, nunca o tendo trabalhado em contexto académico/privado. Procurei ouvir e observar de que forma o trabalho desenvolvido através da minha metodologia influenciou a aluna desde a gravação inicial até à sua performance final¹⁹¹. Todas as sessões foram planeadas previamente, existindo um planeamento relativo ao progresso expectável de semana para semana. Em acréscimo a isto, depois de ouvir cada gravação, planeava a sessão seguinte de acordo com os aspetos que mais necessitavam de

¹⁸⁹ Estas 4 sessões não se enquadraram nas aulas observadas/leccionadas contabilizadas para efeitos do estágio.

¹⁹⁰ As 4 gravações áudio encontram-se em anexo digital, devidamente identificadas.

¹⁹¹ Apesar de só estar a ser analisado e comparado o progresso feito no excerto em questão, haverá uma observação final relativamente aos progressos gerais sentidos após o início do nosso trabalho.

apoio e correção. “ [A planificação] deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (Silva, 2013, p. 24). Os próprios comentários e experiências da aluna perante as minhas indicações e a minha metodologia acabaram por impactar o produto final já apresentado nesta investigação. Devido ao ensino estar a ser ministrado por via remota a partir de Março de 2020, esta secção da investigação foi feita somente à distância. Os aspetos a observar foram a capacidade de controlo de som (a afinação também esteve incluída neste aspeto), a utilização de *vibrato*, a coerência rítmica e a evolução da utilização das respirações.

5.1. Apresentação e discussão dos resultados

Depois de pedir à aluna para participar nesta investigação, a primeira sessão em que trabalhámos com estes exercícios/metodologia teve lugar no dia 17 de Abril de 2020, pelas 11 horas da manhã. Como já estipulado anteriormente, a aluna nunca trabalhou este excerto em contexto de aula. Tendo isto por base, para a primeira gravação (que me foi enviada dia 16 de Abril e discutida na primeira sessão de dia 17) pedi à aluna para preparar o excerto tal e qual como o faria para uma aula normal. Não dei qualquer instrução à aluna para investigar o *background* da peça, para ouvir gravações ou para procurar um determinado estilo interpretativo. O objetivo era observar qual o ponto de partida da aluna e por onde começaria o trabalho a ser realizado. Nos pontos abaixo, exponho a minha análise face aos problemas encontrados na primeira gravação enviada:

- 1) A gravação revela uma grande inconsistência sonora. O som não é homogéneo. É certo que este solo deverá conjugar diferentes tipos de som, todavia é perceptível que as variações existentes não são intencionais e provêm de descontrolo. A qualidade da construção do som é influenciada pelas notas ou pela sua tessitura. O ponto de partida para a primeira sessão será instruir a aluna sobre a construção sonora (subcapítulo 4.2.);
- 2) A aluna optou por não utilizar *vibrato* no decorrer do solo. Este aspeto foi algo que também se tornou aparente no decorrer das aulas observadas no contexto do estágio. Quando, depois de uma aula observada, perguntei à Aluna C o porquê de não utilizar mais esta técnica, a aluna afirmou que

não é um aspeto sonoro que goste particularmente. Contudo, declarou saber a sua importância para o cômputo geral de tocar flauta, pelo que decidiu trabalhar esse fenómeno no âmbito da minha investigação;

- 3) O solo não se encontrava muito instável a nível rítmico, existindo apenas alguma instabilidade na execução das semicolcheias que antecederiam as tercinas. O tempo era inconstante e não seguia sempre a mesma métrica;
- 4) A aluna precisou de 3 respirações para tocar o solo inicial.

Depois de ouvir a gravação, a minha atenção focou-se em introduzir a minha metodologia aos poucos, delineando objetivos a serem cumpridos até à sessão prática da próxima semana (e até à gravação seguinte a ocorrer na véspera). Em primeiro lugar, questioneei a aluna sobre que tipo de trabalho de investigação tinha feito sobre o excerto. A aluna disse que, por norma, só começava a ouvir gravações da obra caso a professora considerasse necessário, não tendo essa autonomia. Posto isto, enviei um resumo do poema à aluna para conseguir, pelo menos, compreender do que tratava a obra completa. Sugeri também a audição de duas gravações presentes no Youtube, de modo a obter uma sensação de como soa a peça na sua totalidade. A nível prático, propus o seguinte trabalho¹⁹²:

- 1) Mostrei à aluna as figuras 18 a 26 localizadas no capítulo 4.2., fornecendo também uma contextualização e explicação. O objetivo aqui era fazê-la compreender como construir os três tipos de som que eu pretendia que fossem utilizados ao longo do solo inicial. Para isto, gravei também exemplos de cada tipo de som, para fornecer uma comparação auditiva à aluna. Pedi à aluna para trabalhar cada tipo de som individualmente, tal como explicado em 4.2. Nos primeiros dias o trabalho devia ser focado simplesmente no 1º compasso. O essencial era conseguir dominar o som aberto (com ampla presença do 1º harmónico) e o som brilhante (com presença predominante do harmónico agudo). Nesta fase, pedi à aluna que utilizasse o espectrógrafo sonoro para ter uma noção constante do seu som;

¹⁹² Esta numeração (sugestões de trabalho) corresponde à numeração acima (questões observadas na gravação).

- 2) Relativamente ao *vibrato*, instruí a aluna a dirigir-se para fora do excerto. A escala de Dó# menor (tonalidade inicial da obra) devia ser trabalhada de forma lenta, devendo procurar fazê-la com um *vibrato* controlado em cada nota. Esta técnica devia seguir os parâmetros da Figura 33, não exagerando na amplitude;
- 3) Como a aluna tinha trabalhado o excerto sem o auxílio do metrónomo, propus que quando trabalhasse, por exemplo, os exercícios de som referentes ao ponto 1), que o metrónomo fosse utilizado em pelo menos metade das repetições. O objetivo é que a pulsação acabe por ficar interiorizada, mas independente. Para além disto, mostrei as figuras 30 e 31, pedindo que fossem trabalhadas. Este trabalho, aliado ao já efetuado com metrónomo, pode agilizar o processo de correção rítmica;
- 4) Reduzir o número das respirações seria o mais desafiante, pois estava dependente do trabalho sonoro a ser realizado. Na análise que fiz da gravação, foi audível a exagerada quantidade de ar a ser utilizada para conseguir projeção sonora. Isto deveu-se à falta de velocidade de ar, causada em grande parte pela embocadura estar demasiado aberta. Optei por não mencionar nenhum exercício específico para esta problemática neste momento.

Em suma, esta primeira sessão serviu para elucidar a aluna sobre alguns dos aspetos a serem trabalhados. Durante o processo de espera até à próxima semana, tentei antecipar algumas das dificuldades e fui contactando a aluna durante a semana para saber se tinha encontrado alguma dúvida.

Recebi a 2ª gravação no dia 23 de Abril, sendo que a sessão interativa teve lugar no dia seguinte. A tabela seguinte mostra, segunda a minha análise, os progressos sentidos na gravação da semana passada para a de dia 23:

Tabela 4 – Progressos da 1ª gravação para a 2ª gravação

	Gravação 16/04/2020	Gravação 23/04/2020
Sonoridade	Inconsistência sonora. O timbre do som é ditado pela tessitura e pela dificuldade das notas individuais.	Nota-se uma maior focagem, especialmente nos últimos 2 compassos. Os compassos iniciais continuam a ser executados com um som pouco homogêneo (involuntário) e nota-se uma falta de evolução tímbrica (acrescentar tensão/retirar tensão numa frase).
<i>Vibrato</i>	Não utilização.	Tendência para realizar <i>vibrato</i> lento nas notas longas. As notas de duração mais curta não têm a sua inclusão sequer.
Ritmo/Métrica	Variação métrica. Existe uma tendência para aproximar o ritmo das semicolcheias do ritmo das tercinas.	Manteve-se a variação do tempo verificado na semana anterior. O ritmo está mais próximo do suposto, apesar de se notar alguma hesitação na mudança da semicolcheia para as tercinas (compassos 1 e 2).
Respiração	Necessidade de respirar 3 vezes.	Mantiveram-se as 3 respirações.

De modo geral, tendo em conta que só passou uma semana na qual muita metodologia nova foi introduzida, fiquei satisfeito com os progressos que pude escutar. Na sessão do dia 24 de Abril introduzi algum *feedback* positivo, de maneira a tentar incentivar a aluna para trabalhar ainda mais e melhor ao longo dos próximos dias. Como se notou algum avanço a nível de trabalho sonoro, pedi para me mostrar como estava a correr a execução do 1º compasso do excerto com cada tipo de som. Este processo estava já num bom nível de compreensão, apesar de ainda requerer muita concentração. Pedi então para introduzir

o “som base” (subcapítulo 4.2.), trabalhando-o da mesma forma que estava a trabalhar os outros dois tipos de som. Instruí também que ao longo da próxima semana começasse a variar entre um som aberto e um som com mais 2º harmónico em cada compasso. Este trabalho devia ser feito de forma gradual, apenas trabalhando cada compasso de forma isolada. Relativamente à inclusão do *vibrato* no solo, apesar de nesta gravação mais recente já ter havido uma tentativa de o inserir, frisei novamente à aluna que tinha de o conseguir controlar fora do excerto numa primeira instância. Para diversificar um pouco o trabalho deste fenómeno somente com escalas, requeri também que começasse a trabalhar os exercícios propostos por Wye (1999, pp. 139 – 146). Estes exercícios estão incluídos numa secção de afinação, mas considero-os muito úteis para trabalhar *vibrato*, devido a incluírem melodias curtas, maioritariamente lentas, com intervalos curtos. Nesta sessão introduzi também a problemática da respiração. Os exercícios apresentados nas Figuras 36 e 37 foram apresentados à aluna, pedindo que os realizasse tendo sempre em mente a necessidade de apresentar um som projetante, mas desprovido de ar excessivo. Por último, apenas pedi à aluna para continuar com o trabalho com o metrónomo e com os compassos desconstruídos, de modo a garantir que na próxima gravação deixariam de existir problemas rítmicos e métricos.

A 3ª e penúltima gravação foi recebida dia 30 de Abril, seguindo-se uma sessão com a aluna no dia seguinte. Os progressos analisados foram:

Tabela 5 – Progressos da 2ª gravação para a 3ª gravação

	Gravação 23/04/2020	Gravação 30/04/2020
Sonoridade	Nota-se uma maior focagem, especialmente nos últimos 2 compassos. Os compassos iniciais continuam a ser executados com um som pouco homogéneo (involuntário) e nota-se uma falta de evolução tímbrica	É mais clara a diferenciação entre tipos de som. A aluna já consegue chegar a um som mais aberto e um som mais fechado de forma mais imediata. Contudo, visto ter-se focado nos harmónicos presentes no

	(aumentar tensão/retirar tensão numa frase).	som, a afinação tem sido descurada. De forma geral, o som com presença mais forte do harmónico grave tem tendência para soar alto, enquanto o som mais brilhante tem tendência para soar baixo.
<i>Vibrato</i>	Tendência para realizar <i>vibrato</i> lento nas notas longas. As notas de duração mais curta não têm a sua inclusão sequer.	A velocidade do <i>vibrato</i> encontra-se mais rápida, mas estática. Será necessário encorajar agora a progressão da velocidade do mesmo, de modo a evitar ser estático.
Ritmo/Métrica	Manteve-se a variação do tempo verificado na semana anterior. O ritmo está mais próximo do suposto, apesar de se notar alguma hesitação na mudança da semicolcheia para as tercinas (compassos 1 e 2).	Ritmo já se encontra correto e não existe <i>rubato</i> não intencional. A consistência do tempo já está correta.
Respiração	Mantiveram-se as 3 respirações.	Solo bem conseguido com apenas 2 respirações.

De acordo com a minha análise auditiva, notou-se um maior progresso nesta semana de trabalho. O solo inicial já se encontra num bom estado interpretativo, sendo possível relacioná-lo auditivamente com a história do poema e o ambiente orquestral que se pretende criar. A nível de leitura não há nada mais a corrigir. Apesar disso, quando for alcançado um maior controlo da afinação e do som, aconselho a aluna a procurar adicionar um pouco mais de direção e talvez um ligeiro *rubato*, de maneira a tornar a interpretação

realmente pessoal. Conseguir executar o solo com 2 respirações foi um enorme progresso, pois na gravação inicial, apesar de ter necessitado de 3 respirações, a aluna apresentou desconforto e falta de ar na nota final. Este progresso, segundo a aluna, deveu-se à atenção no trabalho sonoro. Ao utilizar menos ar para alcançar maior projeção (através da velocidade de ar e da focagem do ar na chaminé da embocadura), existe uma grande poupança de ar. Urgi a continuação deste trabalho, pois estava confiante que seria possível reduzir a respiração a 1 num curto espaço de tempo. Para corrigir os problemas aparentes na afinação, pedi à aluna para deixar de utilizar o espectrógrafo sonoro (já começava a surgir uma maior consciência dos tipos de som) e começar a realizar estes diferentes tipos de som somente com um afinador. Ao longo da semana que se seguiu, o *feedback* da aluna foi intenso, havendo lugar para correções da minha parte (surgiu a dificuldade de realizar um som mais intenso/brilhante sem baixar a afinação, o que se deveu à criação de tensão na zona da garganta, que abafava algumas ressonâncias). Também senti que a aluna conseguiria obter maior projeção se pensasse em “subir” o palato, através da utilização de uma vogal mais aberta (Â). O trabalho relativo ao *vibrato* necessitava de ser progressivo. Até então, a aluna tinha trabalhado este fenómeno de forma controlada (ondulações estáticas, sempre com o mesmo número por cada nota). Com o conforto já demonstrado assim, sugeri a realização dos mesmos exercícios da semana passada, simplesmente trabalhando com um *vibrato* variável em termos de velocidade e amplitude.

Como a investigação da prática destes exercícios tinha um limite, previamente estabelecido por mim, de 4 gravações e 4 sessões posteriores, a última gravação foi recebida dia 7 de Maio, com a sessão interativa a acontecer no dia seguinte. Os progressos sentidos nesta última interação foram:

Tabela 6 – Progressos da 3ª gravação para a 4ª gravação

	Gravação 30/04/2020	Gravação 07/05/2020
Sonoridade	É mais clara a diferenciação entre tipos de som. A aluna já consegue chegar a um som mais aberto e um som mais	A transição de som aberto para som mais focado é cada vez mais homogénea e natural. O barulho de ar, que ainda existia, é quase

	<p>fechado de forma mais imediata. Contudo, visto ter-se focado nos harmónicos presentes no som, a afinação tem sido descurada. De forma geral, o som com presença mais forte do harmónico grave tem tendência para soar alto, enquanto o som mais brilhante tem tendência para soar baixo.</p>	<p>inaudível. A afinação ainda necessita de trabalho. No 3º compasso, na transição para o registo agudo, a afinação fica um pouco baixa.</p>
<i>Vibrato</i>	<p>A velocidade do <i>vibrato</i> encontra-se mais rápida. Será necessário encorajar agora a progressão da velocidade do mesmo, de modo a evitar ser estático.</p>	<p><i>Vibrato</i> mais progressivo, principalmente nas notas mais longas. Ainda é possível ouvir algum descontrolo na velocidade do <i>vibrato</i> nas notas mais rápidas (quase que coincide com a subdivisão rítmica).</p>
Ritmo/Métrica	<p>Ritmo já se encontra correto e não existe <i>rubato</i> não intencional. O tempo está mais consistente.</p>	<p>Inalterado.</p>
Respiração	<p>Solo bem conseguido com apenas 2 respirações.</p>	<p>A aluna conseguiu enviar uma gravação apenas com a necessidade de respirar 1 vez. Contudo, confessou que esta foi conseguida à custa da criação de algumas tensões na garganta, já estando a</p>

		utilizar a última réstia de ar.
--	--	---------------------------------

Os progressos são bastante encorajadores para a metodologia em questão. É óbvio que aspetos como o som e o *vibrato* são trabalhados diariamente, em todos os contextos práticos. Apesar disso, se tivesse que classificar o antes e depois, teria que classificar a 1ª gravação com um 10, e a última com um 16. A compreensão da história e do ambiente em redor de toda a peça ajudou desde o início. A 1ª gravação evidenciava um excerto que, com a exceção das notas tocadas, podia ser do período clássico, romântico ou século XX. Não existia uma tentativa de colorir cada nota e cada frase, tal como é expectável numa obra deste período/compositor. O ritmo, através dos exercícios propostos, foi facilmente corrigido. A própria aluna agradeceu por ter introduzido, de uma forma mais vincada, esta metodologia de desconstrução rítmica, pois ajudou a encaixar ritmos complexos, mesmo que feitos num andamento lento. A especificidade da explicação da construção sonora foi algo novo para a Aluna C. É óbvio que em 4 sessões não é possível mudar a forma como alguém cria o seu som. É necessário haver repetição exaustiva e são precisos meses ou anos para automatizar todo este trabalho. Ainda assim, julgo ter ajudado bastante com esta explicação. Ficou extremamente claro qual a direção correta a seguir e a que aspetos estar atenta no som. A respiração foi outra das grandes revelações. É necessário uma maior consciência do fluxo de ar para alcançar um som maleável e projetante com a menor quantidade de ar possível. Um dos maiores problemas dos flautistas, pelo menos através da minha observação, escuta e experiência pessoal, é o controlo eficaz das respirações e do ar. Acho que seria benéfico aliar o processo da respiração/expiração ao som de forma geral. Após observar em detalhe as embocaduras de diferentes flautistas muito respeitados a nível mundial, o que detetei de comum é que todos utilizam um orifício de saída de ar muito pequeno (de forma a maximizar a velocidade de ar e a reduzir o desperdício de ar). Este ponto é fundamental para começar a controlar toda a eficácia da sonoridade. Saber o que fazer para alcançar determinado objetivo foi um ponto de insistência ao longo de todas as sessões (mais/menos velocidade de ar, direção do ar, relaxamento da garganta/língua, etc.). Todo o trabalho a ser realizado sobre um só excerto de orquestra também foi uma novidade para a aluna, sendo que todo

o progresso para a boa preparação dos excertos ficou muito claro¹⁹³. Seguir-se-á a enumeração e defesa das fragilidades detetadas na investigação.

6. Limitações do projeto

As duas limitações principais que esta investigação apresenta, na minha opinião, relacionam-se com aspetos de natureza quantitativa, nomeadamente referentes aos capítulos 3 e 5 deste trabalho. Na realização da minha pesquisa sobre o Prelúdio, junto de flautistas de orquestra/professores de flauta (capítulo 3), um dos meus focos foi dirigido a profissionais a trabalhar em orquestras internacionais. Esta secção do trabalho serviu para recolher informação diversificada sobre a sua interpretação na prática (já tendo estabelecido toda uma base teórica para a interpretação). Isto levou a ter recolhido a informação exclusiva de 3 flautistas, o que poderá ser considerado como uma amostra insuficiente. As perguntas foram desenhadas com o intuito de recolher informação aprofundada, o que levou a várias perguntas de *follow-up*, quer na entrevista gravada quer nos questionários. Na minha ótica, esta visão qualitativa, aliada à informação recolhida através das *masterclasses* presentes em *PrincipalChairs*, que adicionou mais 3 flautistas como contribuidores para a informação recolhida, seria suficiente para chegar a um resultado “definitivo”. Segundo Nastasi e Schensul (2005, p. 183):

Qualitative researchers make use of multiple sources of data to represent the range of viewpoints to characterize the emic perspective of the target population, search for confirming and disconfirming evidence, and continue the process of data collection until they reach the point of saturation.¹⁹⁴

Contudo, este é um tema subjetivo. Autores como Morse (1995) referem que o número de participantes é sempre dependente do que se pretende investigar, oferecendo, de forma consensual, um número algures entre 5 a 50 participantes. Não existe, portanto, um número considerado como “certo”. Há é uma procura por solidificar as bases da investigação. Onde existe maior concordância é no facto de os investigadores se deverem preocupar antes com o conceito de saturação em vez de um número concreto (Mason,

¹⁹³ Nas aulas observadas no decorrer do estágio, em que tive a oportunidade de lecionar parte da sessão, fiquei sempre encarregue de trabalhar alguns dos excertos estudados para exame. Este trabalho na investigação serviu para aprofundar algumas das instruções que dei previamente.

¹⁹⁴ “Investigadores qualitativos utilizam múltiplas fontes de informação para representar a variedade de pontos de vista que seja representativa da população alvo, procurando confirmar e negar informação, processando e acumulando informação até atingir um ponto de saturação”.

2010). Chamaz (2006, p. 113) reitera este mesmo aspeto, afirmando que o importante é conseguir obter informação suficiente para suportar cada investigação, “ (...) when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties for your core theoretical categories”¹⁹⁵. A subjetividade das opiniões foi algo que tive em conta, mesmo que muitas delas sejam concordantes. Apesar do acordo em diversos assuntos, houve outros que tiveram respostas algo distintas, particularmente relativas às respirações aceites, ou não, na execução destes excertos, principalmente na distinção entre tocá-lo em contexto de audição ou concerto. Se tivesse optado por inquirir uma grande amostra (investigação quantitativa), poderia ter chegado a um consenso relativo a essa mesma problemática, por exemplo. Todavia, ao mesmo tempo, aliando a informação recolhida à informação que já obtive ao longo dos anos enquanto estudante e profissional, julgo ter sido suficiente para obter um resultado extremamente relevante, contextualizado e atual. É verdade que a amostra pequena poderá ser vista como uma fragilidade, mas depois de refletir sobre isso considere ser mais interessante e, até, útil, recolher informação qualitativa, algo que podia não ter acontecido, da forma como aqui foi apresentada, caso tivesse apostado em quantidade. Ao desenhar as perguntas para uma grande quantidade de músicos, teria obrigatoriamente de alterar a estrutura das perguntas devido a problemáticas práticas e temporais (de estrutura aberta/semiaberta para fechada).

A segunda fragilidade, também relacionada com aspetos quantitativos, relaciona-se com apenas ter experimentado a metodologia com uma única aluna (capítulo 5). Originalmente, estava planeado realizar esta experimentação com as três alunas do estágio. Porém, devido à impossibilidade de contactar pessoalmente com todas elas a partir do mês de Março, só a Aluna C se mostrou recetiva à investigação¹⁹⁶. Ora, devido a não estar a lecionar de forma independente, existiu então uma adaptação a executar a investigação apenas com uma aluna¹⁹⁷. Apesar de o trabalho realizado com a Aluna C ter ajudado a moldar o resultado final apresentado ao longo do capítulo 4., poderão surgir problemáticas/dúvidas diferentes noutros alunos, que podiam ter alargado e aprofundado certos exercícios/aspetos, por exemplo. Ao longo do capítulo 4., um dos pontos que friso

¹⁹⁵ “ (...) Quando recolher informação nova já não desperta novas perspetivas teóricas, nem revela mais informação o foco das proposições teóricas”.

¹⁹⁶ A Aluna A alegou estar ocupada com a preparação para os exames de acesso ao Ensino Superior. A Aluna B optou por não participar por não se sentir confortável com o ensino via remota.

¹⁹⁷ Saliento, porém, que a grande maioria da bibliografia de natureza prática existente não inclui sequer este tipo de dados. Os exercícios e as instruções presentes são apenas fruto da experiência prática de cada autor e da inspiração em outros métodos de estudo.

é que os exercícios/metodologia deverão ser acompanhados por um bom professor, de modo a ocorrer uma correção de aspetos mal compreendidos numa fase inicial. Existiu uma tentativa da minha parte de escrever toda a informação de uma maneira que fosse transversalmente compreendida, tentando antecipar dificuldades ou dúvidas que nem sequer surgiram com a Aluna C. Ter a oportunidade de acompanhar mais alunos na realização dos mesmos teria, sem dúvida, alargado a margem de erro de ditos exercícios.

7. Reflexão e conclusões finais

O tema desta investigação surgiu devido ao meu interesse em excertos de orquestra. A sua importância para o desenvolvimento pedagógico de cada flautista é um tema pouco estudado e algo que sempre procurei investigar. A investigação sobre Debussy e *Prélude à l'après-midi d'un faune* teve início na cadeira de Metodologia de Investigação, enquadrada no 1º semestre deste presente mestrado. Como preparação para executar esta tese, o Professor Doutor Ricardo Pinheiro pede aos seus alunos para elaborarem um pequeno projeto de investigação no âmbito da disciplina, de maneira a corrigir e apontar alguns dos aspetos fundamentais para a realização de uma correta pesquisa e divulgação, tanto escrita como oral, da mesma. O projeto que apresentei no ano letivo passado intitulava-se “A importância da flauta transversal em *Prélude à l'après-midi d'un faune* – Quais os benefícios técnico-interpretativos de um estudo aprofundado sobre o principal solo da obra?”. Utilizei as fundações desse trabalho, bem como todos os conselhos e correções oferecidos sobre o mesmo, para erguer este, se bem que com uma perspetiva diferente e num âmbito mais original e aprofundado.

Creio que a estrutura do trabalho torna compreensível o tipo de preparação e atenção que os excertos de orquestra requerem, quer seja para serem apresentados em audição, concerto ou simplesmente enquanto exercícios. Optei por começar com uma contextualização histórica e biográfica dos intervenientes chave da criação da obra. De seguida, para ser possível compreender toda a história, temática e estilo interpretativo necessário, fiz uma comparação entre o poema e a conseqüente peça musical. Esta metodologia é útil para este excerto e para qualquer outro. A este conhecimento algo teórico juntei instruções práticas. Primeiro, reuni opiniões de alguns dos mais respeitados flautistas de orquestra do mundo. Só através deles (e de outros cujas informações recolhi

através de vídeos, observação presencial ou bibliografia) foi possível chegar a um consenso relativamente aos aspetos técnico-interpretativos que requerem maior atenção.

No entanto, o objetivo principal desta investigação foi criar uma metodologia prática para auxiliar o estudo do Prelúdio, bem como delinear uma trajetória aplicável a virtualmente todos os excertos de orquestra de flauta. De modo a testar os exercícios com uma pessoa externa, obtive a colaboração da Aluna C do estágio. Através de experimentar os exercícios e este método com ela, consegui obter *feedback* relativamente à utilidade dos mesmos. A aluna foi extremamente prestável e mostrou-se aberta para trabalhar com exercícios que lhe eram estranhos e também exigentes de um ponto de vista técnico e interpretativo. Ao longo das duas primeiras semanas de trabalho com a aluna pude ajustar certos exercícios e indicações, tornando-os mais claros e eficazes¹⁹⁸. Os exercícios demonstraram grande utilidade e notaram-se progressos mais céleres, inclusive, nas sessões pedagógicas normais entre a aluna e a sua professora. Gostaria de ter tido a oportunidade de experimentar esta metodologia com um maior número de alunos, desta forma evitando quaisquer fraquezas que possam associar a esta investigação, sendo que não me foi possível devido a toda a situação pandémica vivida até à entrega deste trabalho. Ainda assim, com a assistência da professora orientadora Amália Tortajada, penso que cobri qualquer dificuldade que possa surgir no decorrer da execução destes exercícios.

Neste último parágrafo, frisarei novamente a importância do estudo de excertos de orquestra para qualquer instrumentista de cordas ou sopros. O objetivo não é querer que o desejo de ser músico de orquestra seja transversal a todos os músicos. O que é relevante reter desta investigação é que, por vezes, estudar um excerto da forma como aqui é descrito, pode levar a progressos céleres na técnica e interpretação geral. A metodologia aqui apresentada é um guia de como abordar e trabalhar qualquer pedaço de

¹⁹⁸ Por exemplo, a aluna teve dificuldade em compreender e reproduzir diferentes amplitudes de *vibrato*. Para agilizar e desmistificar este método, inseri as figuras 33 e 34 no trabalho apenas devido a esta situação. Outro exemplo foi identificado na secção 4.2, relativa às construções sonoras. Como se trata de um fenómeno que é influenciado, particularmente, pela ressonância oferecida pela sala de estudo, houve uma resistência inicial da parte da aluna relativa ao entendimento do que seria um som aberto e um som brilhante. Como resolução, sugeri a utilização de um espectrógrafo sonoro (é de salientar que, caso tivesse sido possível trabalhar com a aluna presencialmente, utilizaria numa primeira instância o meu próprio som para auxiliar a aluna com este aspeto. Demonstraria, diversas vezes, a diferenciação auditiva de cada tipo de som, bem como as diferenças a nível técnico para o alcançar). O espectrógrafo sonoro é uma ferramenta universal para observarmos que harmónicos estamos a emitir. Com esta ferramenta, tornou-se mais fácil compreender que diferenças estão a ocorrer, mesmo que a acústica da sala não seja a mais realista (existe uma grande diferença entre tocar na maioria das cozinhas e num quarto pequeno, por exemplo).

música. Se um estudante optar por seguir a metodologia em questão até em sonatas ou obras concertantes, a execução da dita metodologia irá ficar cada vez mais automatizada e eficaz. Eu próprio notei melhorias significativas na minha performance e no meu estudo através do cumprimento das instruções por mim escritas. Conseguir sistematizar e fundamentar diversos aspetos fez com que consolidasse a minha própria conceção e execução sonora. A descrição detalhada de vários fenómenos sonoros e técnicos, até por vezes algo científica (espectrógrafo sonoro), foi feita com o intuito de ser compreendida através da experimentação prática. Esta investigação é um excelente ponto de partida para iniciar o estudo de excertos de orquestra.

Bibliografia

- Altenmüller, E. & Gruhn, W. (2002). *Brain Mechanisms*. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Austin, W. (1972). *Debussy's Prelude to The Afternoon of a Faun*. Norton Critical Scores. Chappell.
- Austin, W. (1980). *Music in the 20th Century: From Debussy through Stravinsky*. W.W. Norton Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, n° 84 (2), pp. 191 – 215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* n° 37 (2), pp. 122 – 146
- Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science* (Trad. M. Cordeiro). Lisboa: Publicações Gradiva.
- Bernold, P. (2010). *La Technique D'Embouchure*. La Stravaganza.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator*. New York: Oxford University Press.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brown, M. (1993). Tonality and Form in Debussy's Prélude à l'après-midi d'un Faune. *Music Theory Spectrum* 15, pp. 127 – 143.
- Buck, E. (2003). *The orchestral flute audition: An examination of preparation methods and techniques*. Dissertation, Rice University.
- Chadwick, C. (1962). *Mallarme Sa Pensee Dans Sa Poesie*. Paris: Jose Corti.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.
- Cobb, M. & Miller, R. (2005). *Debussy's Letters to Inghelbrecht: The Story of a Musical Friendship*. University of Rochester Press.

- Cochran, T. (2015). Adapting Debussy: Dislocation and Crisis in Prélude à L'Après-midi d'un Faune. *19th-Century Music*, Vol. 39 (1), pp. 35 – 55.
- Code, D. (2001). Hearing Debussy Reading Mallarmé: Music après Wagner in the Prélude à l'après-midi d'un Faune. *Journal of the American Musicological Society*, Vol. 54 (3), pp. 493 – 554.
- Code, D. (2012). *Claude Debussy (Critical Lives)*. Reaktion Books.
- Coutinho, C. (2009) Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355 – 379.
- Couto, C. & Rosas, M. (2010). *O Tempo da História, 3^a parte*. Porto: Porto Editora.
- Debost, M. (2010). *The Simple Flute: From A to Z*. Oxford University Press.
- Debussy, C. (2000). *Prélude à l'après-midi d'un faune*. Editio Musica.
- Demusnil, M. (2007). *Claude Debussy: Master of Dreams*. Kessinger Publishing, LLC.
- Desgraupes, H. (1996). Les poètes symbolistes et la musique: de Verlaine à Blok. *Intemporel*, n^o19, pp. 12 – 32.
- Dürichen, C. & Kratsch, S. (1991). *Orchester Probespiel – Flöte/Piccoloflöte*. C. F. Peters.
- Edmund-Davies, P. (2007). *The 28 Day Warm Up Book for all flautists ...eventually!*. Paul Edmund-Davies Music Productions.
- Floyd, A. (1990). *Gilbert Legacy: Methods, Exercises and Techniques for the Flutist*. Winzer Pr.
- Fulcher, J. (2001). Debussy and His World. *The Bard Music Festival*, n^o 12. Princeton University Press.
- Galway, J. (1982). *Flute*. Great Britain: Macdonald & Co (Publishers) Ltd.
- Hindemith, P. (1965). *Sonata for Flute and Piano*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Jenkins, L., Unger-Hamilton, C., Johnson, S. & McCleery, D. (2013). *Discover Early Music, Discover Music of the Baroque Era, Discover Music of the Classical Era, Discover Music of the Romantic Era and Discover Classical Music of the 20th Century* (Trad. M. Carvalho e B. Coelho). Editorial Bizâncio.

- Jensen, E. (2014). *Debussy (Master Musicians Series)*. Oxford University Press.
- Krell, J. (1997). *Kincaidiana: A Flute Player's Notebook*. California: The National Flute Association, Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.
- Lockspeiser, E. (1979). *Debussy: His Life and Mind. V. 1 (1862 – 1902)*. Cambridge University Press.
- Mallarmé, S. (2010). *L'après-midi d'un faune*. Nabu Press.
- Malpass, D. (2013). *A Historical Examination: The Role of Orchestral Repertoire in Flute Pedagogy*. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers and Capstones.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research, 11* (3). Art. 8.
- Michels, U. (2007). *Dtv-Atlas Musik – Band 2* (Trad. de A. Cardo, F. Pinho, J. Simões e S. Mendes). Lisboa: Publicações Gradiva.
- Morris, R. (2007, 16 de Março). The Elusive Symbolist movement. *The New York Times*, n. p.
- Morse, J. (1995). Determining sample size. *Qualitative Health Research, Vol. 5*. SAGE Publications, Inc., p. 147 – 149.
- Moyse, M. (1934). *De La Sonorite: Art et Technique*. Paris: Alphonse Leduc.
- Mozart, W.A. (1984). *Rondo in D Major for Flute and Piano K184*. Universal Edition.
- Nastasi, K. & Schensul, L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology, Vol. 43*, p. 177 – 195.
- Nichols, R. (1998). *The Life of Debussy (Musical Lives)*. Cambridge University Press.
- Pearson, R. (1996). *Unfolding Mallarme: The development of a poetic art*. Oxford: Clarendon Press.
- Reichert, M. (1986). *Tägliche Übungen, op. 5*. Schott.

- Reinecke, C. (1991). *Ballade for Flute and Piano op. 288*. Frankfurt: Musikverlag Zimmermann.
- Reti, R. (1958). *Tonality, atonality and pantonality*. New York: MacMillan.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2011). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. SAGE Publications, Inc.
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Taffanel, P. & Gaubert, P. (1923). *Méthode Complète de Flûte*. Paris: Alphonse Leduc.
- Thompson, O. (1937). *Debussy: Man and Artist*. Dover Publications.
- Tutton, V. (2018). *A Study of the varying interpretations of the opening flute solo in Debussy's Prélude à l'après-midi d'un Faune through 90 years of sound recordings, with special consideration for the performances and pedagogy of William Kincaid*. Dissertation, University of Kentucky.
- Werner, O. & Schoepfle, G. (1987). *Systematic Fieldwork, Vol. 1: Foundations of Ethnography and Interviewing*. SAGE Publications, Inc.
- Wye, T. & Morris, P. (1998). *The Orchestral Flute Practice: Book 1*. Novello Publishing Limited.
- Wye, T. & Morris, P. (1998). *The Orchestral Flute Practice: Book 2*. Novello Publishing Limited.
- Wye, T. (1999). *Practice books for the flute 1 – 5*. Omnibus Edition. Novello Publishing Limited.
- Wye, T. (2004). *Proper Flute Playing (Practice Books for the Flute)*. Novello Publishing Limited.

Webgrafia

Cox, M. (2014). *Debussy - Prélude à l'après-midi d'un faune* [Masterclass gravada/Vídeo]. Obtido em <https://www.principalchairs.com/prelude-lapres-midi-dun-faune-c-debussy-m-cox>.

Davies, G. (2015). *Debussy – Prélude à l'après-midi d'un faune* [Masterclass gravada/Vídeo]. Obtido em <https://www.principalchairs.com/prelude-lapres-midi-dun-faune-c-debussy-gareth-davies>.

Edmund-Davies, P. (2016). *Debussy – Prélude à l'après-midi d'un faune* [Masterclass gravada/Vídeo]. Obtido em <https://www.principalchairs.com/prelude-lapres-midi-dun-faune-c-debussy-paul-edmund-davies>.

Howat R. & Lesure, F. (2001). *Debussy, (Achille-) Claude*. Obtido a 12 de Janeiro de 2020, de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000007353>.

Metropolitana: Missão, Visão e Valores. (n.d.). Apresentação, Missão, Visão e Valores. Obtido a 11 de Novembro de 2019, de <https://www.metropolitana.pt/a-metropolitana/>.

Discografia

Debussy, C. (1992). *Images, Prélude à l'après-midi d'un Faune, Printemps*. Cleveland Symphony Orchestra dirigida por Pierre Boulez. Deutsche Grammophon.

Debussy, C. (1997). *Images, Prélude à l'après-midi d'un Faune, La Mer*. Los Angeles Philharmonic dirigida por Esa-Pekka Salonen. Sony Classics.

Debussy, C. (2007). *Images, Nocturnes, Prélude à l'après-midi d'un Faune*. London Symphony Orchestra dirigida por André Previn. EMI Classics.

Debussy, C. (2013). *Stravinsky: Le Sacre du Printemps, Debussy: Prélude à l'après-midi d'un Faune, Ravel: Bolero*. Orchestre de l'Opera National de Paris dirigida por Philippe Jordan. Naive Classique.