

Relatório de Estágio

A Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no
Ensino Secundário: Benefícios e Estratégias

Eduardo Jorge Neto Machado

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2022

Orientador: Professor Charles Richard Buckley
Coorientador: Professor Doutor Roberto Alejandro Pérez

Relatório de Estágio

A Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no
Ensino Secundário: Benefícios e Estratégias

Eduardo Jorge Neto Machado

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 2022

Orientador: Professor Charles Richard Buckley
Coorientador: Professor Doutor Roberto Alejandro Pérez

Índice Geral

Índice Geral.....	i
Índice de Figuras.....	v
Índice de Gráficos.....	xi
Lista de Termos de Abreviaturas.....	xiii
Agradecimentos.....	xv
Resumo I.....	xvi
Abstract I.....	xvii
Resumo II / Palavras Chave.....	xviii
Abstract II / Keywords.....	xix
Prefácio.....	xxi

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos.....	1
1.1. Competências a Desenvolver.....	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio.....	1
1.3. Análise SWOT (do Estagiário).....	2
1.3.1. Pontos Fortes.....	2
1.3.2. Pontos Fracos.....	2
1.3.3. Oportunidades.....	2
1.3.4. Ameaças.....	2
2. Caracterização da Escola.....	5
2.1. Historial e Contextualização.....	5
2.2. Enquadramento e Caracterização.....	5
2.3. Organização e Gestão da Escola.....	7

2.4. Oferta Educativa	9
2.5. Ligação à Comunidade	11
2.6. Protocolos e Parcerias.....	12
2.7. Ambiente Educativo	12
2.8. Resultados.....	12
2.9. Plano de Atividades.....	13
2.10. Reflexão.....	14
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	15
3.1. Caracterização da Classe	15
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	16
3.2.1. Aluna A e Aluno B.....	17
3.2.2. Alunas C e D	17
3.2.3. Aluno E	18
3.3. Descrição das Aulas Observadas.....	18
3.4. Descrição das Aulas Lecionadas	20
3.4.1. Aluna A e Aluno B (5º ano).....	20
3.4.2. Alunas C e D (9º ano)	23
3.4.3. Aluno E (11º ano)	27
3.5. Atividades Extracurriculares	32
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente	35
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos	37
4.2. Facilidades / Dificuldades Sentidas.....	38
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	38

PARTE II – Investigação

5. A Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no Ensino Secundário:

Benefícios e Estratégias	41
5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação.....	41
5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura	42
5.2.1. Benefícios da Aprendizagem do Repertório Orquestral.....	42
5.2.2. Aspetos Técnicos da <i>Performance</i> dos Tímpanos.....	43
5.2.3. A Escolha das Baquetas.....	48
5.2.4. A Afinação e as suas Exigências Técnicas.....	50
5.2.5. A Tessitura dos Tímpanos	53
5.2.6. Os <i>Tremolos</i> e a Problemática da Notação	56
5.2.7. Objetivos na Preparação de Excertos de Orquestra Associada a Audições Orquestrais.....	59
5.2.8. A Preparação Psicológica para a <i>Performance</i>	60
5.2.9. Estudo de Caso da Escola Profissional de Música de Espinho (Machado, 2021)	61
5.3. Justificação do Projeto, Problemáticas e Perguntas de Investigação	63
5.4. Metodologias de Investigação	65
5.5. Desenvolvimento e Apresentação de Dados	68
5.5.1. Análise dos Questionários.....	68
5.5.2. Seleção do Repertório.....	83
5.5.3. Caracterização dos <i>Workshops</i>	84
5.6. Discussão dos Resultados	98
5.6.1. Pergunta de Investigação Número Um: Qual é o Panorama Atual do Ensino de Repertório de Orquestra nas Classes de Percussão dos Cursos Secundários do EAE?	98

5.6.2. Pergunta de Investigação Número Dois: Quais são os Benefícios do Estudo do Repertório Orquestral de Tímpanos no Ensino Secundário para a Aprendizagem?.....	98
5.6.3. Pergunta de Investigação Número Três: Quais são os Melhores Métodos para um Professor Apoiar o Primeiro Contacto dos Alunos com os Excertos de Orquestra?.....	99
5.7. Reflexão Final.....	100
6. Conclusão.....	101
Bibliografia.....	103
Anexos	109
Anexo I – Relatório da Investigação Preliminar Realizada na EPME (Machado, 2021)	111
Anexo II – Listas de Repertório Consultadas	123
Anexo III – Partituras de Orquestra dos Excertos Trabalhados nos <i>Workshops</i>	125

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma da ANEAC	8
Figura 2 – Organograma do CAL	9
Figura 3 – Número de alunos por grau a frequentar a classe de percussão do CAL	15
Figura 4 – Secção central da peça <i>Rumba</i> (Faulkner, 2007), trabalhada com redução a semínimas (compassos 13 a 20).....	22
Figura 5 – Compassos 1 a 16 da peça <i>Fragments for Timpani</i> (Beck, 2009)	24
Figura 6 – Compassos 53 a 73 da peça <i>Fragments for Timpani</i> (Beck, 2009).....	25
Figura 7 – Introdução da peça <i>Zeca’s Dance</i> (Rosauero, 1984)	26
Figura 8 – Letra B da peça <i>Zeca’s Dance</i> (Rosauero, 1984).....	27
Figura 9 – Exercícios de técnica de tímpanos da autoria do mestrando [Inspirados no estudo 45 de Franz Krüger (2015)].....	28
Figura 10 – Estudo 45 de Franz Krüger (2015)	29
Figura 11 – Exemplo das mudanças entre extremos de tempo e de dinâmica presentes na peça <i>Dualités</i> (Miyamoto, 1997) - primeiras 3 linhas da página 4	32
Figura 12 – Cartaz da 6ª Edição (2022) do Festival Internacional de Percussão Per’Curtir	34
Figura 13 – Pega francesa observada de frente	44
Figura 14 – Pega alemã observada de frente	44
Figura 15 – Pega americana observada de cima	45
Figura 16 – Pega da escola de Amsterdão observada de cima e de frente	45
Figura 17 – Disposição alemã dos tímpanos	47
Figura 18 – Disposição francesa dos tímpanos	47
Figura 19 – Vários tipos de baquetas utilizados nos tímpanos pelo mestrando	50

Figura 20 – Compassos 42 a 58 do 4º andamento do Concerto para Orquestra de Bela Bartók (1946) – Partitura de tímpanos	52
Figura 21 – Tessitura recomendada pela Adams para os tímpanos <i>Professional Generation II</i>	53
Figura 22 – Primeiro andamento da Sinfonia Nr. 6 de Tchaikovsky (1945) – primeira intervenção dos tímpanos	55
Figura 23 – 5º andamento da 5ª Sinfonia de Gustav Mahler (1904) – Excerto desde 12 compassos depois do <i>Allegro molto</i> até ao fim	56
Figura 24 – Tchaikovsky recorre a 3 traços para escrever <i>tremolos</i> , conforme podemos observar na sua 4ª Sinfonia (1878) - compassos 163 a 167 do 1º andamento	57
Figura 25 – Beethoven recorre à figura do <i>trilo</i> para escrever <i>tremolos</i> , conforme podemos observar na sua 9ª Sinfonia (1824) - compassos 17 a 22 do 1º andamento	57
Figura 26 – 4º andamento da 1ª Sinfonia de Brahms (1876) – compassos 27 a 31	58
Figura 27 – Partitura do excerto da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.) com apontamentos do mestrando	85
Figura 28 – 1º excerto trabalhado da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos 16 a 35	89
Figura 29 – Partitura de violoncelo e contrabaixo da 2ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos 513 a 530	90
Figura 30 – 2º excerto trabalhado da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos 16 a 35	91
Figura 31 – Excerto trabalhado do primeiro andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (1946) – compassos 313 a 363	94

Figura 32 – Partitura do excerto da 5ª Sinfonia de Beethoven (1865) com apontamentos do mestrando – compasso 324 do 3º andamento até ao compasso 22 do 4º andamento	96
Figura 33 – 1ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 16 a 35	113
Figura 34 – 2ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 513 a 547	114
Figura 35 – Partitura de violoncelo e contrabaixo da 2ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos 513 a 530.....	115
Figura 36 – 1ª parte do 2º excerto trabalhado: 1º andamento da 1ª Sinfonia de Brahms (1987) - compassos 1 a 9	116
Figura 37 – 2ª parte do 2º excerto trabalhado: 4º andamento da 1ª sinfonia de Brahms (1987) - compassos 375 a 475	119
Figura 38 – 3º excerto trabalhado: 3º ato da ópera <i>O Cavaleiro da Rosa</i> de Richard Strauss (2005) - 8 compassos antes do nº 247 até 1 compasso depois do nº 257	121
Figura 39 – Partitura de orquestra dos compassos 195 a 199 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.)	125
Figura 40 – Partitura de orquestra dos compassos 200 a 205 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.)	126
Figura 41 – Partitura de orquestra dos compassos 206 a 210 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.).....	127
Figura 42 – Partitura de orquestra dos compassos 211 a 216 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.).....	128

Figura 43 – Partitura de orquestra dos compassos 217 a 221 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.)	129
Figura 44 – Partitura de orquestra dos compassos 222 a 226 da abertura <i>Die Zauberflöte</i> de Mozart (s.d.)	130
Figura 45 – Partitura de orquestra dos compassos 9 a 17 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	131
Figura 46 – Partitura de orquestra dos compassos 18 a 27 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	132
Figura 47 – Partitura de orquestra dos compassos 28 a 38 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	133
Figura 48 – Partitura de orquestra dos compassos 507 a 515 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	134
Figura 49 – Partitura de orquestra dos compassos 516 a 523 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	135
Figura 50 – Partitura de orquestra dos compassos 524 a 531 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	136
Figura 51 – Partitura de orquestra dos compassos 532 a 539 do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	137
Figura 52 – Partitura de orquestra dos compassos 540 a 547 (final) do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863).....	138
Figura 53 – Partitura de orquestra dos compassos 308 a 314 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	139
Figura 54 – Partitura de orquestra dos compassos 315 a 324 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	140
Figura 55 – Partitura de orquestra dos compassos 325 a 334 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	141

Figura 56 – Partitura de orquestra dos compassos 335 a 339 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	142
Figura 57 – Partitura de orquestra dos compassos 340 a 344 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	143
Figura 58 – Partitura de orquestra dos compassos 345 a 349 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	144
Figura 59 – Partitura de orquestra dos compassos 350 a 354 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	145
Figura 60 – Partitura de orquestra dos compassos 355 a 367 do 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)	146
Figura 61 – Partitura de orquestra dos compassos 316 a 342 do 3º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862).....	147
Figura 62 – Partitura de orquestra dos compassos 343 a 373 (final) do 3º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862).....	148
Figura 63 – Partitura de orquestra dos compassos 1 a 8 do 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862).....	149
Figura 64 – Partitura de orquestra dos compassos 9 a 15 do 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862).....	150
Figura 65 – Partitura de orquestra dos compassos 16 a 21 do 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862).....	151
Figura 66 – Partitura de orquestra dos compassos 22 a 30 do 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862)	152

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos docentes inquiridos.....	69
Gráfico 2 - Região onde os docentes inquiridos frequentaram o ensino secundário	69
Gráfico 3 - Região onde os docentes inquiridos lecionam ou lecionaram	70
Gráfico 4 - Docentes inquiridos que trabalharam excertos de orquestra durante os seus estudos entre o 10º e o 12º ano	71
Gráfico 5 - Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 4.....	71
Gráfico 6 - Docentes inquiridos que tocaram com orquestras sinfónicas no âmbito do plano curricular da escola que frequentaram	72
Gráfico 7 - Docentes inquiridos que lecionam excertos de orquestra entre o 10º e o 12º ano	73
Gráfico 8 - Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 7	73
Gráfico 9 - Docentes inquiridos que consideram a inclusão do repertório de orquestra nos planos curriculares do ensino secundário de percussão e a criação de uma aula de grupo semanal dedicada a este tópico uma mais-valia para a formação dos alunos	74
Gráfico 10 - Docentes inquiridos que consideram que têm tempo nos horários letivos para abordar o repertório de orquestra	74
Gráfico 11 - Docentes inquiridos que consideram que têm as condições logísticas adequadas ao ensino do repertório de orquestra	75
Gráfico 12 - Docentes inquiridos que consideram que existe uma boa oferta formativa a nível de <i>performance</i> em orquestra sinfónica na região onde lecionam	75

Gráfico 13 - Docentes inquiridos que consideram que existe uma atividade cultural regular promovida por orquestras sinfónicas profissionais na região onde lecionam	76
Gráfico 14 - Idade dos alunos e ex-alunos inquiridos	77
Gráfico 15 - Região onde os alunos e ex-alunos inquiridos frequentaram (ou frequentam) o ensino secundário	77
Gráfico 16 - Alunos inquiridos que frequentam atualmente o ensino secundário	78
Gráfico 17 - Alunos e ex-alunos inquiridos que trabalharam excertos de orquestra durante os seus estudos entre o 10º e o 12º ano	79
Gráfico 18 - Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 17	79
Gráfico 19 - Alunos e ex-alunos inquiridos que tocaram com orquestras sinfónicas no âmbito do plano curricular da escola que frequentaram	80
Gráfico 20 - Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram a inclusão do repertório de orquestra nos planos curriculares do ensino secundário de percussão e a criação de uma aula de grupo semanal dedicada a este tópico uma mais-valia para a sua formação	81
Gráfico 21 - Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que têm/tiveram tempo nos horários letivos para abordar o repertório de orquestra	81
Gráfico 22 - Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que existe uma boa oferta formativa a nível de <i>performance</i> em orquestra sinfónica na região onde frequentam/frequentaram o ensino secundário	82
Gráfico 23 - Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que existe uma atividade cultural regular promovida por orquestras sinfónicas profissionais na região onde frequentam/frequentaram o ensino secundário	83

Lista de Termos e Abreviaturas

ANEAC - Associação Nacional de Educação Artística e Cultural

CAL – Conservatório d’Artes de Loures

EAE – Ensino Artístico Especializado

EEE – Estágio do Ensino Especializado

EPME – Escola Profissional de Música de Espinho

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

MEM – Mestrado em Ensino de Música

Agradecimentos

A realização deste relatório não seria possível sem a colaboração de várias pessoas e instituições.

Começo por agradecer à Escola Superior de Música de Lisboa, que me recebeu como aluno de Mestrado em Ensino de Música.

Agradeço ao meu orientador e professor de instrumento, Richard Buckley, pela entrega, disponibilidade, paciência e interesse que demonstrou ao longo dos últimos 5 anos, marcando inquestionavelmente o meu percurso académico e musical.

Agradeço, também, ao Professor Doutor Roberto Pérez a disponibilidade e contributo como co-orientador.

Agradeço ao Conservatório d'Artes de Loures, nomeadamente ao professor David Ribeiro, por me ter recebido como estagiário e acompanhado o meu desenvolvimento pedagógico ao longo do ano letivo.

Agradeço, também, à Escola Profissional de Música de Espinho, nomeadamente aos professores Nuno Simões e Rui Rodrigues, que me receberam em janeiro de 2021 para a realização de observação às aulas de Instrumento e Naipe (repertório de orquestra), o que foi vital para a realização da minha investigação.

Agradeço às direções e classes de percussão do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do Conservatório de Música do Porto e do Conservatório de Música de Loulé Francisco Rosado por aceitarem receber-me ao longo deste ano letivo no âmbito da minha investigação, enriquecendo a recolha de dados.

Agradeço à professora Teresa Marques pela disponibilidade e cuidado na revisão linguística deste documento.

Por último, agradeço aos meus pais e à minha namorada por todo o apoio dado ao longo do meu percurso académico, tornando todos os desafios mais alcançáveis.

Resumo I

O Conservatório d'Artes de Loures (CAL) é uma escola do Ensino Artístico Especializado (EAE) com contrato de patrocínio com o Ministério de Educação. Este conservatório é das maiores escolas artísticas da Área Metropolitana de Lisboa, tendo uma comunidade estudantil de 8012 alunos no ano letivo da publicação deste relatório (2021-2022).

Numa secção inicial, a primeira parte do relatório irá documentar o funcionamento da escola, nomeadamente a sua estrutura administrativa e o seu enquadramento na comunidade. Analisam-se as responsabilidades pedagógicas da escola, o seu papel social (extremamente importante devido ao contexto socioeconómico da região), e as suas funções como entidade promotora de atividades culturais no concelho de Loures.

De seguida, será dado foco à prática pedagógica. O mestrando documentará o funcionamento da classe de percussão do professor David Ribeiro. Durante o ano letivo 2021-2022, acompanhou 5 alunos (2 do 1º grau, 2 do 5º grau e 1 do 7º grau), realizando uma observação estruturada de um total de 81 aulas de 45 minutos (onde se procurou documentar as estratégias aplicadas, os seus objetivos e resultados), planificando e lecionando 9 aulas de 45 minutos, as quais são descritas e analisadas mais detalhadamente.

No final, é apresentada uma reflexão sobre o papel de um docente de instrumento numa escola do EAE, procurando-se analisar as facilidades e dificuldades sentidas e propor estratégias para a continuação da melhoria da qualidade da prática pedagógica do mestrando.

Abstract I

Conservatório d'Artes de Loures (CAL) is a school of the Portuguese Specialized Artistic Education System (EAE) with a sponsorship contract from the Ministry of Education. This is one of the biggest art schools in Lisbon's Metropolitan Area, having 8012 students in the school year this thesis was published (2021 – 2022).

Firstly, this part of the Internship Report will document how the school works regarding its administrative structure and its relationship with the community. Besides the pedagogical responsibilities, the social role of this school is also analysed. This is extremely important, due to the social-economical context of the region and the way that the school assures the promotion of cultural activities in the area of Loures.

Subsequently, emphasis will be given to the pedagogical practice. The author will document how the percussion class of teacher David Ribeiro works. During the school year (2021 – 2022), 5 students have been accompanied (2 of the 5th grade; 2 of the 9th grade and 1 of the 11th grade). A structured observation was made on 81 lessons of 45 minutes, where the strategies, objectives and results were documented and 9 lessons were prepared and taught by the author. These lessons are described and analysed thoroughly.

Finally, there's a reflection about the role of an instrument teacher in a school of the EAE. The author will address which aspects he found comfortable as others on which difficulties were felt, suggesting strategies for the further improvement of his pedagogical practices.

Resumo II / Palavras-chave

No âmbito da percussão, os tímpanos têm claramente um papel de destaque na orquestra, sendo o instrumento mais presente ao longo da sua história e integrando grande parte das obras orquestrais mais tocadas, o que resulta na existência de uma imensidão de repertório que apresenta os mais variados desafios técnicos e musicais ao executante, sendo vários excertos recorrentemente pedidos em provas de orquestra, tanto a nível profissional como académico, por exemplo para estágios de orquestras de jovens, muitos dos quais abrangem a faixa etária do ensino secundário.

Tendo isto em consideração, e criando uma ligação com a área do Ensino Artístico Especializado, nesta investigação procura-se, numa fase inicial, compreender qual é o panorama do ensino de excertos de orquestra em Portugal e, de seguida, promover vários *workshops* de repertório de orquestra destinados a alunos do ensino secundário de percussão, documentando-se as estratégias aplicadas, os resultados observados e os benefícios da realização deste trabalho para a aprendizagem dos alunos.

Para que a interpretação dos excertos seja fidedigna, o mestrando realizou uma revisão de literatura, englobando vários documentos científicos diretamente relacionados com a evolução histórica dos tímpanos e o seu papel na orquestra. A isto, junta-se literatura relevante para a preparação de provas de orquestra e para a pedagogia do instrumento, o que irá ditar o tipo de estratégias aplicadas nos *workshops* orientados.

Palavras-chave:

Tímpanos; percussão; excertos de orquestra; repertório de orquestra; Conservatório d'Artes de Loures; ensino de instrumento; preparação para a *performance*.

Abstract II / Keywords

Regarding percussion, timpani clearly have a highlighted role in the orchestra, as they are the most frequently used instrument during all the orchestra's history. Timpani are present in a lot of the most played orchestral works. This results in the existence of several technically and musically challenging orchestral excerpts, some being frequently asked for in orchestral auditions, both in a professional level and in academic situations, such as youth orchestras and summer festivals, some of which are aimed for high school students.

With this in mind, and making a connection with music education, the goal of this investigation is, on a first stage, to understand the current situation regarding the inclusion of orchestral excerpts in percussion lessons on portuguese music schools and, later on, to organise orchestral repertoire workshops targeting high school percussion students, documenting the applied strategies, their results and the benefits of this approach for the students education.

In order to assure that the interpretation of the experts is trustworthy, the author has reunited scientific documents regarding the historical evolution of timpani and their role in the orchestra. Furthermore, relevant literature about the preparation process for orchestral auditions and percussion education has been analysed, providing strategies for the workshops.

Keywords:

Timpani; percussion; orchestral excerpts; orchestral repertoire; CAL; instrument teaching; performance preparation.

Prefácio

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e da Unidade Curricular Estágio do Ensino Especializado (EEE), estando dividido em duas partes.

A primeira parte diz respeito ao estágio, realizado em observação, no Conservatório d'Artes de Loures (CAL), caracterizando-se a escola e analisando-se a classe de percussão do professor David Ribeiro e a sua prática pedagógica. São, ainda, descritas as aulas lecionadas pelo mestrando no âmbito deste estágio e realiza-se uma reflexão sobre o papel de um professor de instrumento e quais os aspetos a ter em atenção para melhorar a produtividade das aulas lecionadas.

A segunda parte é referente ao projeto de investigação desenvolvido, intitulado “A Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no Ensino Secundário: Benefícios e Estratégias”, onde se realiza uma contextualização histórica sobre as características sonoras e o papel do instrumento e um enquadramento sobre estratégias de estruturação de aulas observadas lecionadas por professores experientes e métodos para combater a ansiedade na *performance* (através de simulações de provas), uma vez que as audições de orquestra são situações de elevada pressão psicológica para a maioria dos instrumentistas.

É realizada uma recolha estatística sobre o ponto de situação do ensino do repertório de orquestra nas escolas do EAE em Portugal e sobre a opinião dos professores que lecionam classes de ensino secundário em relação à relevância da criação de uma aula semanal de grupo onde se trabalhariam excertos de orquestra.

Por fim, documenta-se a realização de workshops de repertório de orquestra em várias escolas do EAE situadas em diversos pontos do país no que diz respeito a: estratégias aplicadas; reações dos alunos; benefícios destas estratégias; aspetos musicais trabalhados e interpretação dos excertos abordados. A escolha dos excertos a trabalhar foi realizada com base na análise de várias listas de provas de orquestras de jovens nacionais e internacionais que englobem a faixa etária dos alunos do ensino secundário.

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

1.1 Competências a Desenvolver

O EEE realizado pelo mestrando teve como objetivo a aprendizagem de estratégias de ensino de alunos de faixas etárias e níveis de proficiência instrumental distintos, através da observação estruturada do trabalho de um professor experiente, tal como a sua aplicação nas aulas lecionadas e análise dos resultados observados. Simultaneamente, procurou-se compreender as bases do funcionamento de um conservatório do EAE a nível administrativo, de modo a assegurar uma maior versatilidade a nível profissional, abrindo portas a oportunidades futuras.

1.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Antes de dar início ao estágio, o mestrando tinha como expectativas ter um contacto com a docência instrumental de um ponto de vista prático, procurando aprender a adaptar todos os conceitos teóricos adquiridos ao longo dos estudos às características individuais de cada aluno. Uma vez que iniciou o estudo da percussão apenas no ensino secundário (tendo aprendido piano e bateria anteriormente), o mestrando ambicionou aprender como lecionar uma primeira aula de percussão a alunos que nunca tiveram contacto com o instrumento e também compreender como é que o professor cooperante organiza os conteúdos a trabalhar de modo a proporcionar aos alunos o contacto com todos os instrumentos que constam no plano curricular da escola dentro do tempo limitado das aulas. Procurou também aplicar de forma prática vários conceitos adquiridos no 1º ano do MEM durante as aulas lecionadas no âmbito deste estágio.

1.3. Análise SWOT (do Estagiário)

1.3.1. Pontos Fortes

- Acumulação de um vasto leque de experiências artísticas, tanto em ambiente académico como profissional;
- Frequência de várias atividades formativas em vários países europeus;
- Conhecimentos musicais na bateria e no piano;
- Interesse e dedicação na área de formação;
- Personalidade extrovertida e capacidade de conexão com os alunos.

1.3.2. Pontos Fracos

- Falta de experiência como docente em escolas do Ensino Artístico Especializado;
- Falta de experiência pedagógica com alunos de iniciação;
- Não frequentou o curso básico na percussão, o que impede a análise autobiográfica como ferramenta de aquisição de estratégias eficazes para a docência.

1.3.3. Oportunidades

- Aquisição de experiência no ensino;
- Conhecimento e experiência na abordagem do repertório de orquestra;
- Conhecimento do funcionamento do mercado de trabalho;
- Aquisição de contactos na área profissional.

1.3.4. Ameaças

- Alta competitividade no mercado de trabalho;
- Valorização dos anos de serviço nos concursos públicos de contratação de docentes;

- Falta de interesse por parte dos alunos (ou dos seus Encarregados de Educação) pelo Ensino Artístico Especializado.

2. Caracterização da Escola

2.1 Historial e Contextualização

O Conservatório d'Artes de Loures (CAL) pertence à Associação Nacional de Educação Artística e Cultural (ANEAC), fundada no dia 5 de julho de 1982 e sediada em Loures¹.

A associação exerce um papel educativo desde a sua fundação, sendo o seu objetivo inicial ocupar culturalmente os jovens da freguesia. Em 1983 surgiu a Banda Filarmónica 1º de Maio do Catujal, sendo composta pelos membros da escola de música da ANEAC. Ao longo dos anos, a banda, para além de ensaios e concertos regulares por todo o país, realizou várias digressões internacionais, apresentações em canais da televisão pública “[...] e a gravação de um CD e de um DVD, patrocinados pela Câmara Municipal de Loures, incluindo todas as Bandas e Orquestras do Concelho [...]” (Ribeiro, 2017, p. 3).

Face à existência de um elevado número de alunos e à necessidade de criar condições para a realização de um trabalho de educação artística de qualidade, em 2008 verificou-se uma reorganização da ANEAC, surgindo o CAL, escola tutelada pelo Ministério da Educação.

2.2 Enquadramento e Caracterização

Localizado na freguesia de Unhos, concelho de Loures, o CAL está inserido numa área suburbana que, de acordo com o Relatório da Rede Social de Loures de 2010, citado no Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024 (2021), é uma freguesia “[...] dividida por duas aldeias – Unhos e Catujal. Ambas têm realidades físicas e institucionais bem distintas, sendo que Unhos é considerado um dormitório e o Catujal é caracterizado por inúmeros bairros de génese ilegal, com grande incidência de imigrantes [...]” (Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024, 2021, pp. 14-15). A este contexto, segundo dados recolhidos no Relatório da Rede Social de Loures

¹ A informação deste capítulo surge da análise de: Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024 (2021) e Plano Anual de Atividades 2021-2022 (2021), ambos os documentos fornecidos pelo professor cooperante por e-mail a 3 de janeiro de 2022 e Ribeiro, 2017.

de 2010 e do Centro de Emprego de Loures (2012), acresce-se a problemática da existência de

[...] muito trabalho precário e um elevado e crescente número de desempregados, que desconhecem os seus direitos de cidadania e manifestam ausência de competências pessoais, sociais e cívicas para a empregabilidade, o que pode agravar as situações de pobreza e exclusão social [...] (Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024, 2021, p. 15).

Dado que cerca de 95% dos alunos do CAL são oriundos de famílias de classe média-baixa ou classe baixa, estando um largo número abrangidos pelos apoios da Ação Social Escolar, o conservatório distingue-se de escolas similares no que diz respeito à sua responsabilidade social, tendo como missão combater a elitização do ensino das artes em Portugal. A pobreza extrema, a fome, os maus-tratos e os abusos são problemas vividos diariamente por vários alunos da escola, tendo o CAL um papel fundamental na mitigação destas situações. A nível de ação social, destaca-se o projeto *BrincArte*, desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal de Loures, cujo objetivo é prestar apoio social à comunidade escolar dos Agrupamentos de Escolas Catujal-Unhos e Maria Keil (Apelação). Existe, também, um programa destinado a crianças com necessidades educativas especiais e/ou portadoras de deficiências, havendo uma colaboração com todas as unidades de multideficiência do concelho e com algumas IPSS.

No que diz respeito às instalações, a escola possui um terreno cedido pela Câmara Municipal de Loures, onde construiu 8 edifícios destinados a fazer face às necessidades da escola. Nas instalações é possível encontrar 1 receção, 1 bar e sala de convívio, 1 loja, 4 arrecadações, 1 auditório, 1 centro de recursos, 10 salas de instrumento, 1 sala de percussão e ensaios de orquestra, 1 estúdio, 6 salas de disciplinas teóricas, vários WCs (alguns com chuveiro), 1 sala polivalente e salas destinadas a secretaria, tesouraria, professores, direção e reuniões. Possui, também, vários instrumentos musicais, material audiovisual e material bibliográfico e 2 carrinhas de 9 lugares que são utilizadas para transportar alunos até ao CAL.

O horário de funcionamento é das 8h00 às 23h00, todos os dias (fins de semana inclusive), com exceção do mês de agosto, período em que encerra por completo.

No presente ano letivo (2021 – 2022) estão inscritos, no total, 8.012 alunos no Conservatório, distribuindo-se da seguinte forma:

Pré-Iniciação: 4.989 alunos

Iniciação: 1.034 alunos

Básico: 433 alunos

Secundário: 30 alunos

Cursos Livres: 1.526 alunos

2.3 Organização e Gestão da Escola

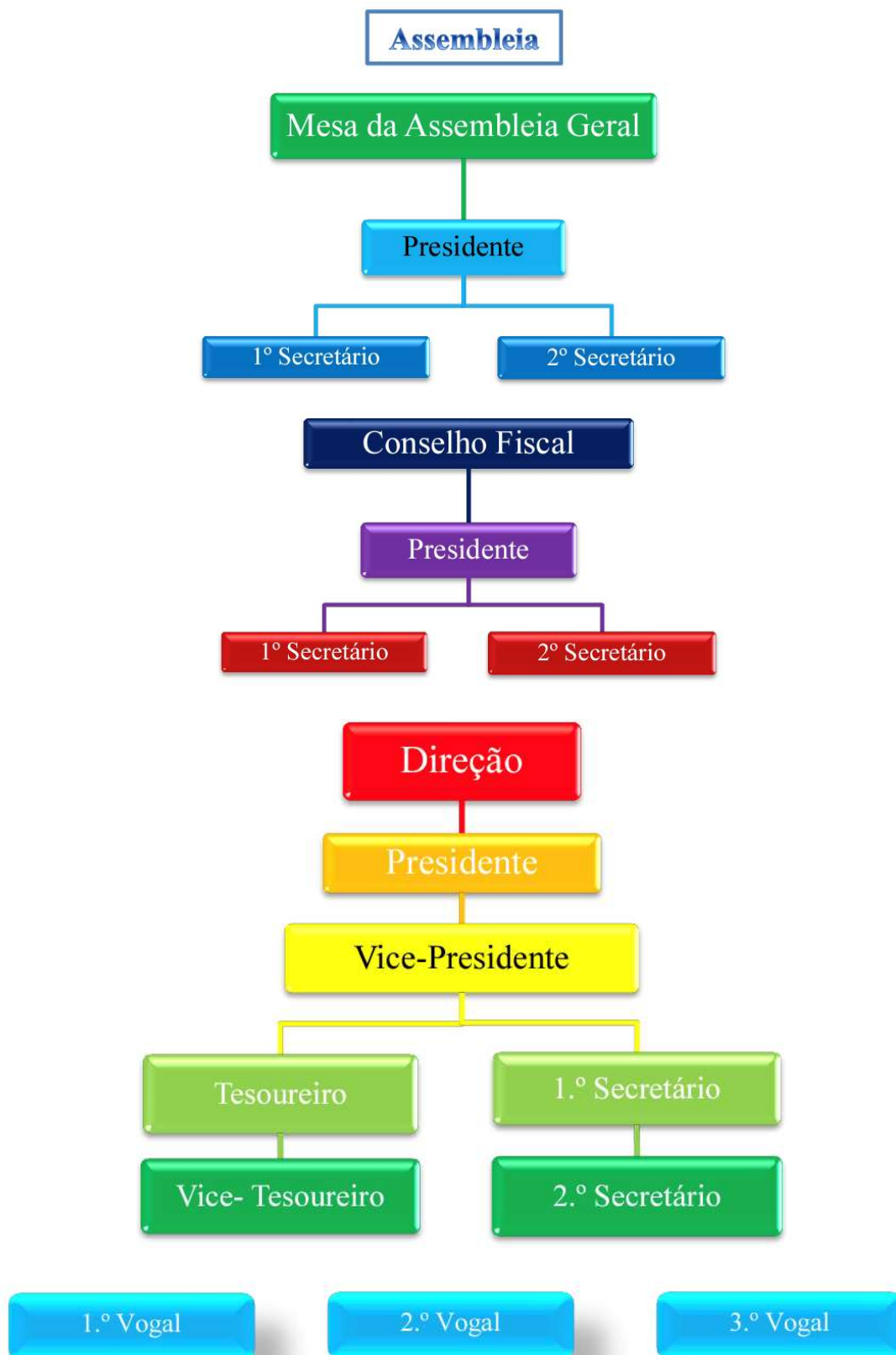
Conforme referido anteriormente, “[...] o CAL pertence à ANEAC, uma Associação Pública sem fins lucrativos [...]” (Ribeiro, 2017, p. 6) composta por 3 órgãos sociais:

- Assembleia Geral
- Conselho Fiscal
- Direção

O conservatório possui um Diretor Administrativo, Pedagógico e Artístico e 4 conselhos: Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Conselho Artístico e Conselho da Escola (Conselho Consultivo).

Uma vez que o conservatório ministra cursos de 4 artes distintas (música, dança, teatro e teatro musical), existe ainda uma divisão por departamentos, cada um responsável por uma arte.

Figura 1 – Organograma da ANEAC



Fonte: Ribeiro, 2017, p. 7

Figura 2 – Organograma do CAL



Fonte: Ribeiro, 2017, p. 7

2.4 Oferta Educativa

O CAL ministra cursos nas áreas da música, dança, teatro e teatro musical. No que diz respeito à oferta educativa de música, são ministrados cursos reconhecidos e tutelados pelo Ministério da Educação e cursos livres certificados por entidades internacionais, nomeadamente o *Associated Board of the Royal Schools of Music*². São disponibilizados cursos para todas as faixas etárias, que estão divididos pelos seguintes ciclos:

- Pré-Iniciação (dos 0 aos 5/6 anos de idade);
- Iniciação (1º ciclo) – Curso Oficial (*Portaria nº 223/2018 de 03/08*);
- Curso Básico (2º e 3º ciclos) – regimes articulado e supletivo – Curso Oficial (*Portaria nº 223/2018 de 03/08*);
- Curso Secundário – regimes articulado e supletivo – Curso Oficial (*Portaria nº 229-A/2018 de 14/08*);
- Cursos Livres (para todas as idades).

Ainda a nível musical, verifica-se a existência de um grande leque de oportunidades para a realização de trabalho de classe de conjunto, dado que a escola organiza um total de 16 orquestras, 10 coros e 19 grupos de música de câmara.

² Tradução do mestrando: Conselho Associado das Escolas Reais de Música.

Os cursos oferecidos incluem as seguintes áreas de especialidade: clarinete; composição; contrabaixo; eufónio; fagote; flauta transversal; formação musical; guitarra; harpa; oboé; percussão; piano; saxofone; trombone; trompa; trompete; tuba; viola d'arco; violino e violoncelo.

Nas áreas de dança são ministrados cursos livres certificados pela *Royal Ballet*, enquanto nas áreas do teatro e do teatro musical os cursos são reconhecidos e certificados pela *Trinity Guildhall*. O CAL promove 3 grupos de Teatro e a Companhia de Teatro Musical.

No que diz respeito às atividades extracurriculares oferecidas pela escola, existe uma divisão em 3 categorias distintas: os cursos livres, que estão disponibilizados para todos os instrumentos lecionados e também para as disciplinas teóricas; as atividades de enriquecimento curricular, que consistem numa grande variedade de projetos de música de conjunto organizados pela escola (no caso da percussão, incluem a orquestra de percussão, o ensemble de percussão, o ensemble de percussão júnior e o grupo *Bomb'Art*), tal como a oficina de composição; as atividades de apoio educativo que são destinadas aos alunos matriculados no conservatório e consistem em aulas extra de instrumento ou de disciplinas teóricas.

São organizados anualmente 4 festivais internacionais: o *Festival Per'Curtir* (Festival Internacional de Percussão), o *Festival A'Brass-Art* (Festival Internacional de Metais), o *MWoodArt* (Festival Internacional de Madeiras) e o *Festival VoCAL*, havendo *masterclasses* direcionadas aos respetivos instrumentos e vários concertos, oferecendo aos alunos a oportunidade de contactar com outros professores e enriquecer o seu currículo.

2.5 Ligação à Comunidade

O CAL realiza anualmente cerca de 500 apresentações públicas, desde audições nas suas instalações a concertos em vários locais do concelho e noutras zonas do país. Grande parte destas atividades são concertos didáticos realizados nas escolas com as quais o conservatório colabora. Assume, também, a responsabilidade de enriquecer a programação cultural do concelho, promovendo atividades gratuitas regulares abertas à comunidade.

São, também, desenvolvidos 11 projetos educativos, artísticos e sociais com o objetivo de tornar o ensino artístico acessível a todos, independentemente da sua situação financeira, destinados às mais variadas faixas etárias, desde os bebés, no projeto *Bebéethoven*, aos idosos, no projeto *Música pela Vida* (desenvolvido em alguns Centros de Dia da região), crianças com necessidades especiais (no caso do projeto *MusicArte*) e famílias carenciadas (projeto *BrincArte*, desenvolvido no agrupamento de escolas de Catujal-Unhos e Apelação, no âmbito das atividades de animação e apoio à família).

Os restantes projetos estão maioritariamente ligados à componente artística: projeto *músicos de palmo e meio*, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos e implementado nas turmas de Jardins-de-Infância locais; *ABC da Música*, direcionado aos alunos do 1º ciclo; *Musicando*, projeto de expressão musical baseado na pedagogia de Carl Orff aplicado em vários ATL's; *Rabequinhas*, projeto

“[...] que se baseia na pedagogia de Shinichi Suzuki, consiste no ensino do violino e do violoncelo a crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo [...] e desenvolvido em algumas turmas do 1º ciclo do Jardim de Infância dos Agrupamentos de Escolas de Catujal-Unhos e da Bobadela.” (Ribeiro, 2017, pp. 9-10);

Músicas do Mundo e *Musiké*, ambos projetos de etnomusicologia que se desenvolvem em situações pontuais, destinados a crianças do 2º e 3º ciclos e *Projeto AEC*, um projeto criado em 2014 que se desenvolve no “[...] âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular [...]” (Ribeiro, 2017, p. 10) nos Agrupamentos de Escolas de Catujal-Unhos, Bobadela e Fanhões. “Apesar do projeto ter a sigla de AEC, não significa atividades de enriquecimento curricular, mas sim “Arte, Educação e Cultura” [...]” (Ribeiro, 2017, p. 10).

2.6 Protocolos e Parcerias

O CAL tem protocolos estabelecidos com todos os agrupamentos de escolas do concelho, com todas as IPSS, com a Creche de Loures, com a Escola Superior de Música de Lisboa, com a Escola das Artes da Universidade Católica e com o Instituto Piaget.

Para além destas entidades, existem também protocolos com várias instituições e organizações da comunidade local, nomeadamente: Abreu Advogados; Vieira de Almeida Advogados; Portugal Inovação Social; Associação de Estudantes do Conservatório d'Artes de Loures; Associação de Pais e Encarregados de Educação do Conservatório d'Artes de Loures; Associação de Pais da Bobadela; Associação de Pais de Loures; Associação de Pais de São João da Talha; Associação de Pais do Catujal; Câmara Municipal de Loures e com as juntas de freguesia do concelho de Loures.

2.7 Ambiente Educativo

Apesar da grande quantidade de alunos a frequentar o CAL, é possível afirmar, através das aulas observadas e do tempo passado na escola, que existe uma relação de proximidade entre professores e alunos e um ambiente familiar, o que é fundamental, considerando as dificuldades que muitos vivem diariamente. É também muito relevante o contributo do pessoal não docente, composto por 4 assistentes administrativos, 2 motoristas, 7 monitores, 2 animadores, 21 animadores musicais, 1 educador social, 1 assistente social e 1 auxiliar de ação educativa.

O conservatório tem em vigor um plano de mentoria, que permite aos alunos do ensino secundário desempenharem a função de mentores de alunos mais novos, permitindo-lhes adquirir alguma experiência de ensino (embora num contexto informal) e criando uma maior proximidade entre gerações.

2.8 Resultados

É possível observar resultados positivos do trabalho realizado, uma vez que muitos dos alunos formados no CAL se encontram a frequentar o ensino superior ou já o concluíram. Para além disto, é notório um aumento gradual do reconhecimento do

Conservatório e o *feedback* positivo por parte dos encarregados de educação. A elevada procura pelos vários projetos extracurriculares organizados pela escola é também um importante dado que comprova o carácter inovador das atividades.

Considerando que o Conservatório foi fundado há apenas 14 anos antes da publicação deste relatório, torna-se claro que as estratégias desenvolvidas têm demonstrado resultados.

Constata-se que, desde a criação do CAL, a taxa média de abandono escolar ronda os 2%, um valor bastante reduzido tendo em conta o contexto socioeconómico da região em que a escola se encontra.

2.9 Plano de Atividades

O plano de atividades do corrente ano letivo do CAL prevê a existência de atividades públicas com uma frequência praticamente diária, observando-se vários dias com mais do que uma atividade.

Ao analisar o plano é possível encontrar concertos de professores, alunos e ex-alunos, tal como das mais variadas formações instrumentais. Parte das atividades é promovida fora do conservatório, sendo por vezes em escolas com as quais o CAL tem protocolos em vigor ou em vários locais do concelho.

Está também programado um concurso interno, os vários festivais referidos anteriormente e estágios de orquestra durante os períodos de férias de Natal, Páscoa e início das férias de verão.

Está também prevista a realização de várias festas e convívios ao longo do ano. O plano de atividades faz ainda alusão aos projetos educativos, artísticos e sociais promovidos pela escola.

Todas as atividades referidas foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico e são avaliadas após a sua realização. Este plano é revisto regularmente, tendo duas avaliações intermédias no fim do 1º e do 2º períodos e uma avaliação final após a conclusão do ano letivo. Existe a possibilidade de reajustamentos ao plano em tempo oportuno, mediante a deliberação do Conselho Pedagógico e da Direção.

2.10 Reflexão

Tendo em conta o contexto social das freguesias que rodeiam o CAL, a escola exerce um papel fundamental, não só ao nível de educação artística, mas também da prestação de apoio social. Considerando que foi fundado há apenas 14 anos antes da publicação deste relatório, o elevado número de alunos, os testemunhos de ex-alunos e das famílias e a riqueza do seu plano de atividades são provas do sucesso do conservatório.

Os valores e objetivos defendidos pela escola são adequados, tornando-a um exemplo de oferta de ensino artístico a alunos que noutras circunstâncias não o poderiam frequentar, dados os custos associados (instrumentos, consumíveis e partituras). O CAL torna-se assim uma referência da importância do ensino artístico generalizado como elevador social, dado o impacto da instituição nesta área a nível regional.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1 Caracterização da Classe³

A classe de percussão é constituída por um total de 57 alunos. Existem 2 professores a lecionar percussão no CAL, o professor David Ribeiro e o professor João Ramalho.

Figura 3 – Número de alunos por grau a frequentar a classe de percussão do CAL

Grau	Número de alunos
1º ano – Iniciação	1 aluno
2º ano – Iniciação	4 alunos
3º ano – Iniciação	1 aluno
4º ano – Iniciação	2 alunos
1º grau (5º ano)	15 alunos
2º grau (6º ano)	10 alunos
3º grau (7º ano)	4 alunos
4º grau (8º ano)	8 alunos
5º grau (9º ano)	9 alunos
6º grau (10º ano)	2 alunos
7º grau (11º ano)	1 aluno
8º grau (12º ano)	0 alunos

Fonte: Informação fornecida por email pelo professor cooperante a 3 de janeiro de 2022.

As aulas de instrumento da iniciação são lecionadas a turmas constituídas por um máximo de 4 alunos, com uma carga horária de 45 minutos semanais, ou seja, um tempo letivo. Os alunos do curso básico têm aulas de instrumento a pares, acumulando o

³ Fonte: Informações esclarecidas por e-mail por parte do professor cooperante a 3 de janeiro de 2022.

tempo de contacto semanal para 2 tempos letivos (total de 90 minutos de aula). No caso do ensino secundário, os alunos continuam a ter 2 tempos letivos de contacto semanal, sendo as aulas individuais. A gestão do tempo por instrumento é da responsabilidade do professor, sendo adaptada às necessidades do aluno.

No que diz respeito à Classe de Conjunto, todos os alunos do ensino básico têm 3 tempos letivos (135 minutos) semanais de Orquestra da Percussão Corporal. Os alunos do ensino secundário, para além destes 3 tempos letivos, têm ainda 90 minutos de coro.

A nível extracurricular, o CAL organiza uma orquestra de percussão, dois *ensembles* de percussão (distinguidos pela faixa etária dos alunos) e um grupo de bombos tradicionais (*Bomb'Art*).

A classe de percussão tem à sua disposição todo o instrumental necessário para a realização de um trabalho de qualidade. Um dos professores deixa grande parte das suas baquetas e partituras na sala de percussão, disponibilizando-as aos seus alunos para estudarem, colmatando eventuais problemas de limitações financeiras destes alunos.

3.2 Caracterização dos Alunos Selecionados

Tendo em conta o método de trabalho em grupo escolhido pela escola, e salvaguardando a necessidade de contactar com alunos de níveis distintos, escolheu-se acompanhar 5 alunos, ao invés de 3 alunos, conforme é recomendado no *Manual do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa* (2021). Foi selecionada uma turma de dois alunos do 5º ano, uma turma de duas alunas do 9º ano e um aluno do 11º ano.

Tendo em consideração a proteção de dados pessoais dos alunos supramencionados, estes passarão a ser referidos como:

- Aluna A e Aluno B (5º ano)
- Alunas C e D (9º ano)
- Aluno E (11º ano)

3.2.1 Aluna A e aluno B

Ambos os alunos têm 10 anos de idade. Nenhum deles tinha conhecimentos musicais no início do ano letivo. Tanto a Aluna A como o Aluno B são extrovertidos e demonstraram motivação e disponibilidade para aprender. No entanto, manifestam dificuldades em manter a concentração durante as aulas, o que se reflete principalmente nos momentos em que o professor cooperante está a falar, tornando-se necessário chamar a atenção várias vezes e pedir para não tocarem ou falarem durante esses momentos. Foi, ainda, observada uma grande falta de hábitos de estudo individual (apesar da sua importância ter sido realçada várias vezes pelo professor cooperante) ao longo do ano letivo, o que acabou por afetar significativamente a produtividade das aulas.

A nível técnico, a Aluna A revelou mais facilidade na aprendizagem durante as primeiras aulas e reagiu rapidamente ao *feedback* do professor, enquanto o Aluno B teve mais dificuldades nestes aspetos, necessitando de um pouco mais de tempo de *feedback*. Contudo, observou-se uma inversão desta tendência ao longo do ano letivo, desenvolvendo o Aluno B uma técnica mais sólida, principalmente na caixa. Enquanto a Aluna A demonstrou maiores facilidades nos instrumentos de lâminas, o Aluno B manifestou um maior à vontade nos instrumentos de peles.

3.2.2 Alunas C e D

As alunas, ambas com 14 anos, já se conheciam anteriormente e são amigas. São extrovertidas e têm uma boa relação com o professor cooperante, o que se reflete no bom ambiente das aulas lecionadas. Tocam percussão desde o 1º grau do conservatório, sendo o único instrumento que aprenderam. No que diz respeito à técnica, as duas estão num nível semelhante, conseguindo executar rudimentos⁴ na caixa a velocidades moderadas, ter uma boa técnica nos tímpanos e tocar peças de dificuldade moderada nas lâminas a 4 baquetas.

⁴ Define-se por rudimento um padrão técnico executado na caixa, com ritmo definido, tal como indicação das mãos que tocam cada nota.

Enquanto a aluna C tem mais facilidade nos instrumentos de lâminas, a aluna D demonstra maior conforto nos instrumentos de peles.

Ambas vieram sempre bem preparadas para as aulas, o que possibilitou a realização de um trabalho de qualidade ao longo do ano letivo.

3.2.3 Aluno E

O aluno E tem 16 anos e toca percussão desde o 2º ano da iniciação. No que diz respeito à técnica, encontra-se a um nível adequado para o grau que frequenta. Demonstra maior interesse e facilidades nos instrumentos de lâminas, o que justifica o facto de uma maior parte das suas aulas ser dedicada aos instrumentos de peles. Ao longo do ano letivo observaram-se alguns problemas de postura e de amplitude de dinâmicas, questões que foram regularmente trabalhadas em aula. É notório que realiza um bom estudo individual regular, indo preparado para todas as aulas. No entanto, ainda é dependente de *feedback* por parte do professor cooperante, principalmente no que diz respeito a questões de musicalidade.

3.3 Descrição das Aulas Observadas

No total, foram observadas 81 aulas de 45 minutos, 27 em cada turma. Ao longo destas aulas foi possível constatar que o professor cooperante aplica um vasto leque de estratégias pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Muitas temáticas associadas à didática da percussão foram premeditadas e abordadas, muitas vezes sem os próprios alunos estarem conscientes disto.

Dada a grande variedade de instrumentos de percussão a ensinar e a necessidade de ser apresentado repertório para, pelo menos, 2 instrumentos de peles e 2 de lâminas ao longo do período, o professor cooperante procurou intercalar o programa trabalhado entre as aulas, não passando demasiadas aulas sem rever uma peça ou estudo. Isto por dois motivos: prevenir o esquecimento do repertório e fornecer *feedback* sobre o estudo individual dos alunos, evitando a mecanização de erros. Esta preocupação prova a excelente capacidade do professor cooperante de gerir o tempo de aula.

A motivação dos alunos foi também sempre tida em conta. O professor recorreu a métodos inovadores para introduzir temáticas indispensáveis à prática instrumental. Um exemplo de inovação encontra-se no trabalho da técnica, tarefa habitualmente mais cansativa e repetitiva, embora indispensável, que muitas vezes provoca aborrecimento nos alunos. Recorreu-se a músicas (dos mais variados estilos) à escolha dos alunos (ao invés do metrónomo) como ferramenta para manter a pulsação durante os exercícios de técnica de caixa. Isto revelou-se uma prática eficaz, porque foram sempre utilizadas gravações realizadas em estúdio (ou seja, já gravadas com metrónomo) e porque os alunos não demonstraram fadiga, perdendo a perceção do tempo, podendo-se até por vezes considerar que atingiam o estado de fluxo, estado onde “[...] an individual is completely immersed in an activity without reflective self-consciousness but with a deep sense of control [...]”⁵ (Engeser & Shiepe-Tiska 2012, p. 1).

Um método para motivar os alunos foi a criação de exercícios preparatórios para a aprendizagem ou execução de obras do repertório a trabalhar. Estes exercícios eram, por vezes, realizados sem os alunos conhecerem os seus objetivos, surpreendendo-se quando os conceitos trabalhados eram postos em prática. Outra estratégia muito frequente, principalmente nos alunos mais velhos, foi o trabalho de pequenas secções do repertório durante a aula antes da execução da peça na íntegra, que era realizada no final. Isto permitia ao professor controlar a quantidade de *feedback* positivo e negativo dado e economizar tempo de aula, tal como gerir a motivação dos alunos, uma vez que não eram constantemente criticados, observando uma melhoria progressiva dos resultados e executando uma versão final muito mais consolidada (Duke, 2009).

A metacognição, ou seja, a capacidade de os alunos regularem, planearem e supervisionarem os seus processos de aprendizagem, tal como analisarem os seus resultados (Livingston, 2003), foi outra temática trabalhada em parte das aulas, principalmente quando os alunos já conseguiam executar o repertório de início ao fim. Muitas vezes, o professor perguntava-lhes o que tinham achado da sua *performance*, motivando os alunos a realizarem observações detalhadas ao invés de comentários gerais (geralmente os comentários iniciais dos alunos eram “foi mais ou menos” ou

⁵ Tradução do mestrando: (...) um indivíduo está completamente imerso numa atividade consciência refletiva, mas com uma sensação profunda de controlo.

“enganei-me muito”, sendo necessário o professor pedir-lhes para desenvolver o porquê e fazê-los também encontrar aspetos positivos na sua reflexão, motivando-os).

Na grande maioria das vezes, as aulas observadas que antecediam uma prova eram estruturadas de uma maneira diferente: o professor dava os primeiros 45 minutos aos alunos para reverem o repertório dos vários instrumentos e realizava uma simulação de prova nos segundos 45 minutos, convidando o mestrando e o 2º aluno (quando eram aulas de pares) para integrar o júri, sendo dada uma avaliação quantitativa hipotética⁶ (ou seja, caso aquele momento fosse a prova). No final da simulação, o aluno realizava uma reflexão, indicando o que gostou e o que considerou que deve melhorar até à prova e a nota que daria a si próprio. Seguia-se o *feedback* do colega (quando as turmas tinham 2 alunos), do mestrando e, por fim, do professor cooperante, de modo a não influenciar as opiniões. Seguindo-se a mesma lógica, a nota fictícia apenas era dada no final de todo este processo. Estas simulações são uma componente importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que criam oportunidades de *performance*, preparando-os para momentos de pressão, como a prova e as audições (Riley, 2012).

3.4 Descrição das Aulas Lecionadas

3.4.1 Aluna A e Aluno B (5º ano)

A 1ª aula lecionada pelo mestrando ao aluno B, (o encarregado de educação da Aluna A apenas autorizou a gravação de aulas no 3º período) foi a que antecedeu diretamente a prova final do 1º período. Esta aula dividiu-se em duas partes distintas: na primeira parte, com 15 minutos de duração, foi trabalhado o exercício de bateria a apresentar na prova, que consistia num ritmo *Rock*, em compasso quaternário do livro *Método de Percusión 1*⁷ de Michael Jansen (2012). O aluno executou vários exercícios preparatórios criados pelo mestrando, onde se isolavam 2 dos 3 instrumentos (caixa + bombo; caixa + pratos e bombo + pratos). De seguida, o ritmo foi tocado na íntegra, simulando-se a situação de prova (o mestrando alertou-o para a importância de não parar em caso de engano perante o júri).

⁶ A avaliação era uma média da nota do mestrando e do professor cooperante. Quando a turma era composta por 2 alunos, a fórmula utilizada era (60% NC + 20% NM + 20% NP). NC = Nota dada pelo colega; NM = Nota dada pelo mestrando; NP = Nota dada pelo professor.

⁷ Tradução do mestrando: Método de Percussão 1

A 2ª parte da aula lecionada durou 30 minutos e incidiu sobre a peça de marimba, um arranjo da melodia do Hino à Alegria escrito pelo professor cooperante. Como o aluno faltou à aula anterior, ainda não tinha aprendido uma parte da obra. Demonstrou, também, algumas dificuldades em recordar a secção inicial. Tendo isto em conta, o mestrando dedicou o tempo da aula à revisão das partes já aprendidas e ao ensino da secção em falta, com recurso à repetição, ao canto com o nome das notas, à execução lenta da peça e à análise, explicando onde existiam semelhanças entre os compassos.

A segunda aula lecionada à turma do 5º ano ocorreu no início do 3º período, estando presentes ambos os alunos. Esta aula foi também dividida em 2 partes, trabalhando-se na primeira parte um duo de multipercussão composto pelo professor cooperante e na segunda uma peça de marimba [*Rumba*, de Jan Faulkner (2007)].

A preparação do duo foi uma oportunidade para a introdução de conceitos importantes de música de câmara. A peça caracteriza-se pela alternância entre momentos de pergunta – resposta e uníssonos. O mestrando alertou os alunos para a importância de se ouvirem e sentirem a pulsação. O trabalho foi realizado por partes, apontando-se *stickings*⁸ e corrigindo-se problemas de leitura. Foi também dado *feedback* sobre a técnica. Quando os alunos se demonstravam confortáveis com as notas e os ritmos foram também exploradas as dinâmicas.

Na parte da aula onde se trabalhou a peça de marimba surgiu um obstáculo, uma vez que nenhum dos alunos se lembrava da primeira parte, lecionada pelo professor cooperante na semana anterior. Tendo isto em conta, o mestrando adaptou as suas estratégias, ensinando novamente esta secção, com recurso à imitação e à comparação entre blocos de 2 compassos, fazendo os alunos compreender que existiam repetições dos mesmos motivos, agilizando o processo de aprendizagem. Uma ferramenta eficaz foi o canto da melodia com o nome das notas, pedindo-se também aos alunos para realizarem este exercício de modo a interiorizarem o texto. Tendo a peça uma estrutura ABA, no final da aprendizagem da primeira parte apenas ficou a faltar a leitura da secção central. Aqui, a estratégia aplicada foi a aprendizagem da melodia por semínimas antes da introdução das semicolcheias, porque a sua contagem estava a confundir os alunos.

⁸ Termo técnico na percussão que indica qual baqueta toca determinada nota através de um apontamento na partitura (ex. R e L – direita e esquerda ou 1, 2, 3 e 4 no caso de repertório com 4 baquetas).

Isto revelou-se eficaz, uma vez que removeu um obstáculo, observando-se um bom conhecimento da melodia no final da aula.

Figura 4 – Secção central da peça *Rumba* (Faulkner, 2007), trabalhada com redução a semínimas (compassos 13 a 20)



3.4.2 Alunas C e D (9º ano)

A 1ª aula lecionada pelo mestrando às alunas C e D, foi a última aula antes da prova do 1º período. Como o objetivo foi preparar as alunas para a realização de um trabalho autónomo nas peças trabalhadas [*On-Line* de Jay Wanamaker (1995) e *Mobile* de Bart Quartier (2000)] até ao dia da prova, (dado que as suas aulas eram à quarta-feira e existiram dois feriados seguidos antes da prova) foram realizados exercícios de autoavaliação. Numa fase inicial, foram tocadas as secções da peça de caixa que as alunas consideravam mais difíceis com acompanhamento de uma música escolhida por elas.

De seguida, a aluna C tocou a peça de caixa na íntegra individualmente. No final, foi-lhe pedido para indicar os aspetos que considerou positivos na sua *performance* e aqueles que achou que deveria melhorar. Após esta autorreflexão, a aluna D comentou a *performance* da colega e, no final, o mestrando deu o seu *feedback*. Este processo foi repetido com a aluna D a tocar a peça e com ambas as alunas a tocar a peça de marimba. Houve ainda oportunidade para discutir questões relacionadas com o fraseado e postura na marimba. Um dos exercícios realizados foi o recurso ao canto como ferramenta para compreensão do fraseado desejado. Anderson (2011) defende que “It is helpful to sing the music in one’s thoughts, in order to arrive at the correct way to perform the music [...]”⁹ (Anderson, 2011, p. 18), estratégia que se provou eficaz nesta aula (embora o exercício inicial tenha sido cantar em voz alta, de modo a garantir que as alunas efetivamente o faziam).

No final da aula foram recomendadas estratégias de preparação e autoavaliação, nomeadamente a gravação individual durante o estudo e a realização de simulações de prova para colegas do mesmo nível (ou mais avançados).

Na segunda aula lecionada às alunas de 5º grau trabalhou-se a peça *Fragments for Timpani* de John Beck (2009). Como o estado de preparação da peça ainda estava num nível médio, a natureza do trabalho realizado durante a aula foi diferente. Desta vez, recorreu-se à execução de secções a uma velocidade mais lenta, aumentando-a

⁹ Tradução do mestrando: É útil cantar a música interiormente de modo a chegar à forma correta de a executar.

mão anterior. Neste caso, foi realizado um exercício onde as alunas começavam a tocar antes e não tocavam a mão esquerda nos compassos 64 e 65, o que se revelou eficaz. De seguida, aplicou-se a mesma estratégia nos compassos 70 e 71, onde as alunas tocaram apenas a mão esquerda para compreenderem o tempo. Finalmente, a passagem foi executada na totalidade, observando-se uma melhor compreensão do que era desejado.

No final da aula, a peça foi revista até ao compasso 85, sendo notória uma melhoria a nível de todos os aspetos musicais discutidos em aula, tal como do conhecimento do texto musical trabalhado.

Figura 6 – Compassos 53 a 73 da peça *Fragments for Timpani* (Beck, 2009)

Fonte: Beck, 2009, p. 2

A 3ª aula foi dividida em duas partes, nas quais se trabalhou repertório diferente. Na primeira parte foi revista a peça *Zeca's Dance* de Ney Rosauo (1984). De modo a aumentar a produtividade da atividade, o mestrando optou pela montagem de 2 *setups*, frente a frente, possibilitando que as alunas tocassem em conjunto. Com esta estratégia, criou-se uma oportunidade para se introduzir uma componente de música de câmara,

trabalhando-se as entradas depois de suspensões na introdução (primeiros 6 compassos), com recurso a uma respiração e ao contacto visual. Isto revelou-se eficaz após a realização de uma demonstração do que era pretendido. Para além disso, o mestrando desafiou as alunas a explorarem o contraste entre o *pianíssimo* e os dois *sforzandos* existentes no final desta secção, o que tornou a introdução mais cativante para os ouvintes.

Figura 7 – Introdução da peça *Zeca's Dance* (Rosauero, 1984)

(with latin groove)

(bass dr. and tom tom) (snare dr.)

pp *p* *sfz sfz pp*

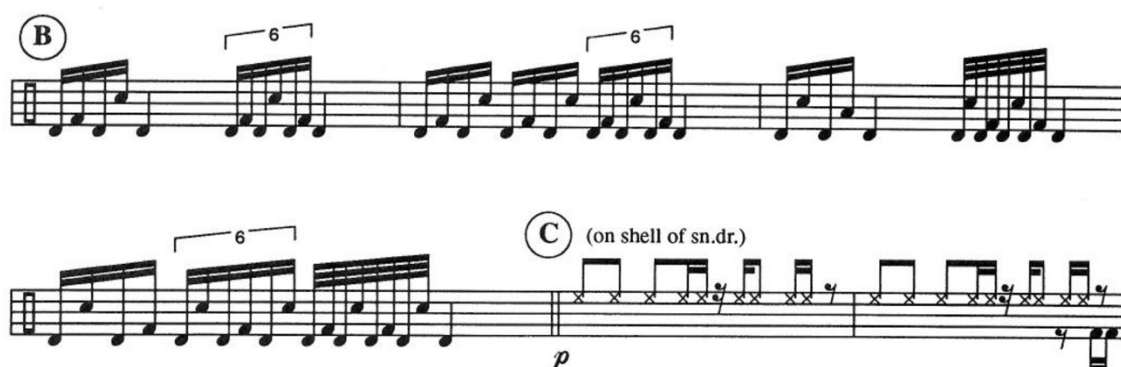
(A)

Fonte: Rosauero, 1984, p. 20

Durante o restante período de duração da atividade a peça foi revista até à letra E, o que possibilitou a exploração dos vários padrões que surgiam, caracterizando-se o resto da peça pela repetição e variação destes mesmos padrões (ou seja, o trabalho realizado em aula possibilitou o estudo eficaz das secções em falta, dadas as semelhanças com as já trabalhadas).

O mestrando deu *feedback* regular a ambas as alunas e sempre que uma delas sentia mais dificuldades em alguma passagem esta era trabalhada individualmente. Uma estratégia que se revelou eficaz nesta peça foi o trabalho das transições rítmicas da letra B isoladamente num instrumento antes de incorporar as notas. Isto realizou-se porque a passagem pode ser executada com um *sticking* alternado, o que possibilita a interiorização do ritmo também a nível físico, variando apenas as notas da mão direita quando a passagem for tocada conforme está escrito. No final desta atividade, a facilidade com que as alunas executaram a secção, já com as notas certas, comprovou a eficácia da estratégia aplicada.

Figura 8 – Letra B da peça *Zeca's Dance* (Rosauero, 1984)



Fonte: Rosauero, 1984, p. 20

Na segunda parte da aula, foi trabalhada a peça *4TH OF JULY* de Jay Wanamaker (1984). Esta obra, escrita para caixa, caracteriza-se pela utilização de rudimentos, sendo muito comuns as duplas. Através da observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante, concluiu-se que ambas as alunas necessitam de trabalhar a clareza das duplas. Tendo isto em conta, foi realizado um exercício de duplas com acentuação na segunda nota de cada mão, o que obrigou as alunas a controlarem todas as notas. Apesar de sentirem algumas dificuldades numa primeira abordagem, as alunas compreenderam os objetivos, podendo integrar o exercício no seu aquecimento.

Posteriormente, foi trabalhada a primeira página da peça, com paragens regulares para *feedback*. As alunas tocaram em conjunto e, à semelhança do que aconteceu na peça de multipercussão, o mestrando deu apoio individual sempre que necessário. Foram também trabalhadas as dinâmicas e acentuações, alcançando-se uma maior clareza nestes aspetos ao longo da aula.

3.4.3 Aluno E (11º ano)

A 1ª aula lecionada pelo mestrando ao aluno E incidiu sobre o estudo 45 de Franz Krüger (2015) nos tímpanos. Foi realizado um aquecimento, de modo a analisar e melhorar a técnica de tímpanos do aluno. O mestrando elaborou uma série de exercícios relacionados com passagens tecnicamente exigentes do estudo, executando-as em conjunto com o aluno num *practice pad*, com metrónomo a uma velocidade mais lenta que a do estudo e acelerando progressivamente.

Figura 9 – Exercícios de técnica de tímpanos da autoria do mestrando [Inspirados no estudo 45 de Franz Krüger (2015)]



Realizou-se um trabalho de afinação com recurso ao ouvido relativo. Foi dado o lá no vibrafone e o aluno teve de cantar e afinar as 4 notas pedidas (sol – dó – ré – mi) por relatividade. No final, as 4 notas foram tocadas no vibrafone, de modo a confirmar-se a afinação.

De seguida, deu-se início ao trabalho no estudo. O aluno executou-o uma vez na íntegra, de modo a ser realizado um diagnóstico e a ser dado *feedback*. Foram corrigidos aspetos relacionados com a velocidade dos *tremolos*, a amplitude das dinâmicas, o fraseado, o equilíbrio de som, as notas trocadas e a postura. No que diz respeito ao fraseado, dado que o estudo é um tema e variação, o mestrando explicou como é que ambas as secções estavam relacionadas, associando-as através da comparação. O aluno foi desafiado a encontrar as semelhanças e a tocar novamente a variação, pensando no tema enquanto recebia *feedback* regularmente.

No final da aula, o estudo foi novamente executado na íntegra, realizando-se um exercício de autoavaliação, de modo a estimular o processo metacognitivo do aluno. A *performance* final comprovou a eficácia das estratégias aplicadas. O aluno demonstrou uma boa capacidade de autoavaliação, conseguindo reconhecer melhorias associadas com o que foi trabalhado durante a aula e situações durante a execução onde o resultado não foi o desejado. Foi também recomendado o recurso à gravação individual como método de autoavaliação e à *performance* para os colegas, de modo a obter mais *feedback*.

Figura 10 - Estudo 45 de Franz Krüger (2015)

No. 45 *Da Capo al Fine*

in E,D,C a. G

Fonte: Krüger, 2015, p. 26

O trabalho realizado na 2ª aula lecionada ao aluno do 7º grau incidiu sobre estudos para instrumentos de lâminas.

A primeira parte da aula focou-se no *Etude 1 for Marimba* de Paul Smadbeck (1980). Como o aluno já conhecia o estudo, a aula iniciou-se com uma simulação de *performance*, permitindo ao mestrando realizar um diagnóstico geral dos aspetos musicais a trabalhar e adaptar o plano de aula às necessidades específicas do aluno.

Este estudo caracteriza-se pela existência de vários motivos que são muito brevemente explorados, não existindo um desenvolvimento de uma ideia principal, mas sim a troca constante de ambientes. Isto cria a necessidade de o intérprete tornar estas várias secções auditivamente interessantes aos ouvintes e criar uma versão coerente da totalidade da obra. De modo geral, observou-se uma falta de contrastes a nível de

dinâmicas e um carácter demasiado pesado, o que impedia o aluno de alcançar os objetivos musicais desejados.

Nos primeiros compassos do estudo foram trabalhadas as dinâmicas. O aluno demonstrou ter capacidade de executar as dinâmicas mais intensas sem dificuldades, mas o mesmo não se verificou nos *pianíssimos*. Considerando que o que está indicado no estudo é um *crescendo* de *pianíssíssimo* até *fortíssimo* e, para além disto, uma movimentação gradual do exterior para o centro das lâminas, o que aumenta a projeção do som, foi indicado ao aluno para exagerar muito mais as dinâmicas iniciais, recorrendo aos nós das lâminas¹⁰.

Ainda na secção inicial, trabalhou-se a criação de contrastes súbitos nos compassos 9, 13 e 15, objetivos que o aluno conseguiu alcançar com facilidade.

De seguida, surge uma secção mais lenta e *rubato*. À semelhança da primeira aula lecionada às alunas do 5º grau, o mestrando pediu ao aluno para a cantar, de modo que este compreendesse a interpretação desejada, o que produziu resultados imediatos. No final desta secção *rubato*, encontramos 3 compassos em *fortíssimo* e a indicação “*loco*” (Smadbeck, 1980, p. 2), sendo o aluno orientado para exagerar mais este contraste.

A secção que se segue é caracterizada por um tempo lento e um carácter misterioso, sendo composta exclusivamente por *tremolos*, numa alternância constante entre *crescendos* e *diminuendos*. Aqui, o mestrando recorreu à metáfora, sugerindo ao aluno para pensar na iluminação produzida por um farol como método para alcançar o gesto musical desejado. Para além disso, voltou-se a discutir o objetivo dos compositores a escrever *tremolos* (a produção de notas longas nos instrumentos de percussão) e a adaptação da sua velocidade à ressonância do instrumento e da nota que estão a tocar.

A última secção do estudo volta a ser a uma velocidade rápida, com características virtuosísticas. Aqui não foi necessário realizar um trabalho muito detalhado, uma vez que muitos conselhos dados anteriormente se aplicavam (nomeadamente a importância dos contrastes). Nos últimos 4 compassos da obra foi trabalhado o *ritardando*, procurando-se alcançar um final mais dramático.

¹⁰ zonas onde as lâminas são mais grossas, contendo um furo para passar a corda que as mantém suspensas na marimba, o que resulta numa vibração muito inferior, reduzindo a projeção do som.

Após o trabalho realizado neste estudo, o mestrando pediu ao aluno para recapitular oralmente tudo o que foi lecionado, ajudando-o sempre que se verificava esquecimento. Por fim, e com vista à consolidação do trabalho realizado, o aluno tocou o estudo na íntegra, observando-se melhorias significativas na qualidade da execução.

A última parte da aula consistiu numa breve revisão ao estudo 18 de David Friedman (1971) para vibrafone. Como este estudo já fora trabalhado em várias aulas lecionadas pelo professor cooperante, o mestrando focou-se na temática da agilidade do pedal, realizando exercícios de aperfeiçoamento com recurso à escala de Dó Maior e aplicando-os ao estudo no final da aula, permitindo que a técnica fosse aperfeiçoada antes de aumentar a dificuldade do exercício, estratégia que se provou eficaz quando o aluno repetiu o estudo.

Na 3ª aula, foi trabalhada a peça *Dualités* de Aïko Miyamoto (1997). O aluno já tinha lido a obra e recebido algum *feedback* por parte do professor cooperante nas duas semanas anteriores, sendo o objetivo do mestrando aperfeiçoar o trabalho de leitura realizado e começar a explorar a musicalidade.

Através de uma análise da peça, é possível concluir que o compositor recorre a contrastes, combinando extremos nas dinâmicas com a alternância entre tempos muito rápidos e muito lentos.

A aula iniciou-se com uma reflexão sobre o *setup* utilizado, sendo explicado ao aluno que antes de começar o estudo de uma nova peça deve refletir sobre qual será a disposição mais adequada para as exigências técnicas que a peça apresenta (por vezes são os próprios compositores a sugerir uma disposição, mas não é o caso).

A peça foi trabalhada por partes e, de modo geral, foi necessário *feedback* para o aluno explorar os extremos, tanto de dinâmica como de tempo. Por exemplo, na introdução, embora a indicação de tempo fosse 52 batidas por minuto, o aluno estava a tocar a 60, o que se corrigiu com recurso ao metrónomo. No caso dos andamentos rápidos, o mestrando sugeriu um compromisso entre a velocidade e as possibilidades técnicas do aluno, assegurando a realização de uma interpretação coerente onde a relatividade entre os tempos se mantém. Isto preveniu a exposição de limitações técnicas do aluno, que surgiam quando tocava a velocidades demasiado rápidas.

Para além das questões musicais, e tendo em conta que a peça será apresentada num recital no final do ano letivo, foi também trabalhada a componente visual da

performance. Para criar um efeito surpresa, o mestrando sugeriu ao aluno a adaptação da sua linguagem corporal ao carácter musical e a realização das suspensões também com o corpo, criando um maior efeito surpresa nas mudanças de andamento e dinâmica.

Figura 11 – Exemplo das mudanças entre extremos de tempo e de dinâmica presentes na peça *Dualités* (Miyamoto, 1997) - primeiras 3 linhas da página 4



Fonte: Miyamoto, 1997, p. 4

No final da aula, o aluno repetiu o estudo do início ao fim sem interrupções, simulando um momento de *performance*, estratégia observada em aulas lecionadas por professores experientes (Duke & Simmons, 2006), concentrando-se no *feedback* que recebeu ao longo da aula. Após a *performance* foi desafiado a refletir sobre os aspetos que considerou positivos e os que deve melhorar, demonstrando uma boa percepção dos objetivos e reconhecendo os erros. No final, o mestrando deu o seu *feedback* de modo a completar a reflexão do aluno com os problemas que observara (no entanto, as questões estruturais a melhorar já tinham sido referidas pelo aluno).

3.5 Atividades Extracurriculares¹¹

No caso da percussão, as atividades de enriquecimento curricular incluem uma orquestra de percussão, um *ensemble* de percussão, um *ensemble* de percussão júnior

¹¹ Fonte: Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024. Fornecido pelo professor cooperante por e-mail a 3 de janeiro de 2022.

e o grupo *Bomb'Art*. Os *ensembles* ensaiam de forma regular, todos os sábados, englobando não só os atuais alunos da classe de percussão do CAL, como também ex-alunos, aproximando as várias gerações e mantendo uma ligação entre os alunos e o conservatório após a conclusão dos cursos.

Todos os anos, realiza-se o *Festival Per'Curtir* (Festival Internacional de Percussão) durante uma semana do 3º Período. Este festival possibilita o contacto dos alunos com professores externos, muitos dos quais lecionam no ensino superior, a realização de várias apresentações públicas dos vários *ensembles* e projetos da classe de percussão do CAL. São oferecidos, também, *workshops* de várias áreas da percussão com especialistas. No caso do ano letivo 2021 – 2022, para além de uma *masterclass* de marimba e vibrafone e outra de música de câmara (com Cristiano Rios) e de várias sessões de prática instrumental de conjunto (*Ensemble Per'Curtir*, criado no âmbito do festival e orientado pelo professor cooperante, David Ribeiro), foram organizados *workshops* de: Percussões Africanas (com Sérgio Almeida), *HandPan* (com Carlos Rodrigues) e Percussões do Mundo (com Lúri Oliveira).

Figura 12 – Cartaz da 6ª Edição (2022) do Festival Internacional de Percussão

Per'Curtir

FESTIVAL INTERNACIONAL DE PERCUSSÃO

6.ª EDIÇÃO
Per'Curtir

26 Maio
17h00 às 17h30 - Check In
17h30 às 19h00 - Prática instrumental de conjunto "Ensemble Per'Curtir" – David Ribeiro
19h00 às 20h00 - Pausa para jantar
20h00 às 21h00 - Prática instrumental de conjunto "Ensemble Per'Curtir" – David Ribeiro

27 Maio
09h30 às 10h00 - Check In
10h00 às 13h00 - Masterclass de Marimba e Vibrafone – Cristiano Rios
13h00 às 14h30 - Pausa para almoço
14h30 às 16h30 - Workshop de Percussões do Mundo Iúri Oliveira
16h30 às 17h00 - Pausa para lanche
17h00 às 18h30 - Workshop de Percussões do Mundo Iúri Oliveira
18h30 às 19h30 - Prática instrumental de conjunto "Ensemble Per'Curtir" – David Ribeiro
19h30 às 21h00 - Pausa para jantar
21h30 às 22h30 - Concerto – "Recital de Música de Câmara"

28 Maio
09h30 às 10h00 - Check In
10h00 às 11h00 - Prática instrumental de conjunto "Ensemble Per'Curtir" – David Ribeiro
11h00 às 13h00 - Workshop de Percussões Africanas – Sérgio Almeida
13h00 às 14h00 - Pausa para almoço
14h00 às 16h30 - Workshop de Percussões Africanas – Sérgio Almeida
16h30 às 17h00 - Pausa para lanche
17h00 às 19h30 - Workshop de HandPan – Carlos Rodrigues
19h30 às 21h00 - Pausa para jantar
21h30 às 22h30 - Concerto – "Percussões Africanas e HandPan"

29 Maio
09h30 às 10h00 - Check In
10h00 às 13h00 - Masterclass de Música de Câmara – Cristiano Rios
13h00 às 14h30 - Pausa para almoço
14h00 às 16h30 - Prática instrumental de conjunto "Ensemble Per'Curtir" – David Ribeiro
Ensaio Geral para o concerto de encerramento
16h30 às 17h00 - Pausa para lanche
17h30 às 19h00 - Concerto de Encerramento – Ensemble Per'Curtir 2022 – Orquestra de Percussão Corporal – Ensembles de Percussão



Fonte: <https://www.facebook.com/1584969051814219/posts/2994070187570758/> consultado a 11 de maio de 2022

4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente

A realização deste estágio permitiu ao mestrando compreender o funcionamento de uma escola do EAE, não se cingindo apenas à prática docente, mas também conhecendo a sua estrutura administrativa e papel na comunidade. Atualmente observa-se uma necessidade constante de adaptação dos conservatórios às necessidades do público-alvo, o que resulta numa oferta pedagógica muito maior face às gerações anteriores. Esta maior oferta tornar-se-á impactante a médio prazo para o setor cultural, uma vez que o maior contacto com o ensino artístico, tanto pelos alunos como pelas suas famílias pode levar ao aumento da procura de atividades culturais.

No que diz respeito à prática docente, o mestrando considera que a observação de aulas de alunos de vários níveis foi muito enriquecedora para a sua aprendizagem. Foi possível constatar uma diversidade de estratégias e uma notória flexibilidade por parte do professor cooperante, existindo imensos exercícios preparatórios antes da execução das peças lecionadas, o que se revelou muito eficaz na gestão do tempo de aula. Esta gestão muda significativamente de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Por exemplo, no caso das aulas do 1º grau, observaram-se várias execuções do repertório na totalidade por parte do professor cooperante, para demonstrar os objetivos (sendo que a imitação e a memória foram as estratégias mais eficazes para os alunos), enquanto que nas aulas do 5º grau as demonstrações apenas se focavam nas passagens mais difíceis do repertório, tal como no caso do aluno do 7º grau.

O *feedback* revelou-se um dos aspetos centrais do ensino da percussão, incidindo maioritariamente sobre a tarefa e o processo (Hattie & Timperley, 2007). Para além destes focos, o professor procurou questionar os alunos sobre a obra que acabaram de tocar. Esta estratégia garante que ocorre uma análise do *feedback* intrínseco (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2007). Esta análise é de elevada importância, uma vez que os alunos podem integrá-la no estudo individual, ganhando autonomia.

Outra conclusão que é possível tirar face à observação das aulas é a importância de recapitular o trabalho realizado. Embora um docente de percussão tenha a responsabilidade acrescida de lecionar vários instrumentos, tanto de peles como de lâminas, durante o mesmo tempo que docentes de outros instrumentos focam-se apenas num (existindo naturalmente os casos de instrumentos secundários, mas nunca

à dimensão da percussão), o professor cooperante certificou-se que os alunos tinham a oportunidade de executar as partes trabalhadas das peças no final da sua abordagem, criando um momento onde consegue receber *feedback* por parte dos alunos, porque o *feedback* não é exclusivamente oral nem unidirecional (Duke, 2009), e, caso observe que algum problema persiste, consegue voltar a trabalhar na solução, reformulando a explicação quando necessário. Esta estratégia pode não ser a mais rentável a nível de gestão de tempo de aula, mas produz resultados muito eficazes, porque permite que os alunos saibam o que devem trabalhar ao longo da semana, apresentando-se na aula seguinte melhor preparados. Outra vantagem é o facto de estas recapitulações serem momentos de *performance* sem interrupções, preparando os alunos para futuras provas e audições.

É também importante refletir sobre os benefícios da oportunidade de lecionar 9 aulas durante o EEE. Estas permitiram ao mestrando pôr em prática uma grande variedade de conceitos abordados nas várias Unidades Curriculares do 1º ano do MEM, elaborar planos de aula e refletir sobre a eficácia das estratégias aplicadas, tal como receber *feedback* tanto por parte do professor cooperante como do professor orientador, reformulando as estratégias a aplicar no futuro com base nos conselhos recebidos e nas conclusões da sua reflexão individual. O grande objetivo destas aulas não foi inculcar as visões musicais do mestrando nos alunos, mas sim explorar o potencial e a personalidade de cada um. Isto resulta na aplicação de estratégias de ensino diferentes para cada aluno, o que se foi tornando cada vez mais evidente ao longo do ano, uma vez que um dos objetivos da observação de aulas foi conhecer os alunos e compreender quais as estratégias mais eficazes para cada estilo de aprendizagem.

Um dos grandes focos do mestrando foi, também, enriquecer o processo metacognitivo dos alunos, realizando exercícios de autoavaliação nas aulas lecionadas e dando *feedback* regular sobre o processo (Hattie & Timperley, 2007), referindo estratégias que têm resultado na sua experiência pessoal, como a gravação individual e posterior análise e a *performance* para colegas, de modo a simular o ambiente de uma audição ou prova e receber *feedback* de várias pessoas diferentes, analisando-o e integrando-o no seu estudo (quando relevante).

Por último, realça-se a importância de um bom ambiente em sala de aula, da criação de um espaço seguro onde os alunos se sintam à vontade para errar. Duke

(2009), alerta que “[...] learners must feel they will not be made to look stupid or required to do things that will embarrass them.”¹² (Duke, 2009, p. 180). Compete também ao professor transmitir entusiasmo aos alunos, pois se os alunos sentirem que o professor não está interessado em ensiná-los ou que o tempo investido não trará os resultados que desejam, o *feedback* dado por ele será muito menos valorizado (Booth, 2009; Webster-Stratton, 2017). Foi possível observar este ambiente em todas as aulas do professor cooperante, o que se refletiu na motivação dos alunos e nos resultados do trabalho realizado. Esta componente mais pessoal nunca pode ser negligenciada, uma vez que está diretamente relacionada com o sucesso da aprendizagem.

4.1 Nível de Consecução dos Objetivos

É seguro afirmar que os objetivos traçados inicialmente foram alcançados. O estágio possibilitou a aproximação do mestrando a uma escola do EAE e a análise detalhada das práticas pedagógicas de um professor já profissionalizado com vários anos de experiência, tal como a compreensão da sua organização a nível administrativo. O contacto com alunos mais novos permitiu observar múltiplas estratégias que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula. Foi também possível observar a lecionação das primeiras aulas de percussão dos alunos de 1º grau, que nunca tiveram contacto com o instrumento anteriormente, cumprindo-se assim um dos objetivos deste estágio. A documentação das aulas observadas foi extremamente importante, uma vez que levou o mestrando a refletir e compreender quais os objetivos de cada estratégia aplicada em aula e os respetivos resultados.

A nível de planificação, foi também possível observar como o professor cooperante geria as aulas e distribuía o tempo por cada instrumento, conseguindo trabalhar repertório em pelo menos 4 instrumentos diferentes em cada período.

As aulas lecionadas foram uma componente fundamental deste estágio, permitindo a aplicação dos conceitos adquiridos tanto no 1º ano do MEM como o recurso a estratégias observadas nas aulas do professor cooperante. Para além disso, uma vez que o mestrando começou a lecionar percussão numa academia de ensino não

¹² Tradução do mestrando: os alunos têm que sentir que não serão ridicularizados ou que lhes será pedido para executar tarefas que os irão envergonhar

oficial e que a componente de investigação deste relatório envolveu a orientação de aulas de grupo, foi possível o aperfeiçoamento da prática pedagógica ao longo do ano letivo noutros contextos.

4.2. Facilidades / Dificuldades Sentidas

Uma das principais facilidades sentidas pelo mestrando ao longo das aulas lecionadas está relacionada com a abordagem de repertório que já executou durante os seus estudos. Isto deve-se à existência de uma conceção pessoal dos objetivos musicais destas obras.

Outra facilidade, que está diretamente relacionada com um dos pontos fortes referidos na análise SWOT do ponto 1.3, foi a capacidade de criação de um ambiente propício à aprendizagem durante as aulas que lecionou, o que pode estar relacionado com a personalidade extrovertida do mestrando.

A nível de dificuldades, é importante referir que o balanço realizado pelo mestrando em relação à produtividade das aulas que lecionou onde foi introduzido novo repertório ou onde ainda eram notórios problemas de conhecimento das obras foi mais baixo do que nas aulas onde se realizou um aperfeiçoamento de peças bem conhecidas pelos alunos. Isto deve-se à necessidade de uma abordagem mais ativa e ao recurso a uma maior variedade de atividades que permitam aos alunos interiorizar o repertório. Apesar disto, todas as aulas lecionadas foram uma oportunidade para aplicar diferentes estratégias e adaptá-las à reação dos alunos. Foi por este motivo que nem sempre os planos de aula foram cumpridos, mas sim redefinidos em tempo real.

Outra dificuldade sentida relacionou-se com a gestão do tempo de aula, que por vezes se revelou escasso para fazer um trabalho detalhado em tudo o que era desejado. Nestes casos foi dada prioridade à interiorização do trabalho realizado ao invés de uma exploração superficial.

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

No início do ano letivo, o mestrando iniciou a docência de percussão na Academia de Música Comendador Albano Abreu Coelho Lima, escola externa ao EAE, onde teve a

oportunidade de acompanhar 5 alunos de níveis notoriamente distintos, desde um aluno da iniciação (1º ano) que nunca tinha tocado percussão até um aluno do curso livre que já concluiu o ensino secundário. Nas aulas lecionadas ao longo do ano letivo foram aplicadas estratégias aprendidas no MEM, tanto nas Unidades Curriculares do 1º ano, como no EEE.

A nível artístico, o mestrando focou-se na preparação e participação em várias audições de orquestra, tanto a nível nacional como internacional, procurando estudar cuidadosamente o repertório orquestral de percussão, e os estudos solicitados. Este trabalho considera-se fundamental devido ao tópico explorado na investigação realizada no âmbito deste relatório de estágio e à importância do mestrando se manter em forma a nível artístico para poder oferecer um ensino de qualidade.

Exerceu, também, a função de timpaneiro e chefe de naipe da percussão da Orquestra Sinfónica Juvenil, orquestra de jovens sediada em Lisboa com ensaios semanais e atividade regular.

No que diz respeito à sua formação, para além de ter aulas de instrumento pontualmente com o professor cooperante na ESML (Richard Buckley), realizou várias aulas com outros professores, nomeadamente: JÓse Trigueros e Alejandro Redondo (no âmbito do projeto *Orquesta Joven de la Sinfónica de Galicia*¹³); Lukas Böhm, Alexej Bröse e Manuel Westermann (no âmbito de uma *masterclass* de percussão na *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden*¹⁴) e Raymond Curfs (*masterclass* que organizou enquanto membro da Associação de Estudantes da Escola Superior de Música de Lisboa).

Assistiu, também, ao primeiro *Music Education Annual Meeting*¹⁵, na Escola Superior de Música de Lisboa, onde foram discutidas estratégias de ensino por parte de vários pedagogos de referência nacional e internacional, incluindo Paul Harris.

¹³ Tradução do mestrando: Orquestra de Jovens da Sinfónica da Galiza

¹⁴ Tradução do mestrando: Escola Superior de Música Carl Maria von Weber Dresden

¹⁵ Tradução do mestrando: Encontro Anual Sobre o Ensino de Música

PARTE II – Investigação

5. A Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no Ensino Secundário: Benefícios e Estratégias

5.1 Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

A motivação para a realização desta investigação parte da experiência pessoal do mestrando, que teve a oportunidade de contactar desde cedo com o repertório de orquestra no curso profissional que frequentou na Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), escola que incluía no seu currículo uma aula semanal de grupo de 1 hora onde os alunos aprendiam alguns dos excertos de orquestra mais pedidos no âmbito de audições, tanto para orquestras de jovens como para orquestras profissionais. Como o mestrando demonstrou desde sempre um grande interesse pelos tímpanos, a procura de oportunidades para frequentar estágios de orquestra levou-o a querer aprofundar os estudos nesta área, ingressando posteriormente na Academia Nacional Superior de Orquestra, onde concluiu a licenciatura de Instrumentista de Orquestra, tendo tido a oportunidade de aprender com professores que frequentam várias orquestras de renome a nível nacional.

Através do contacto com vários colegas percussionistas, tornou-se claro que nem todos tiveram a oportunidade de abordar de forma aprofundada as especificidades do estudo do repertório orquestral durante a sua aprendizagem, estudando-o apenas em situações pontuais com uma finalidade específica, por exemplo, concorrer a uma orquestra de jovens ou ao ensino superior.

Tendo em conta estes fatores, o mestrando propôs-se a analisar o ponto de situação do ensino do repertório de orquestra nos cursos do ensino artístico especializado e nos cursos profissionais em Portugal no ensino secundário. O objetivo desta investigação consistiu em explorar várias estratégias de ensino que podem ser aplicadas nestes primeiros contactos com o repertório orquestral e estudar os benefícios que este primeiro contacto traz para os alunos, procurando compreender se é pertinente a introdução desta matéria nos planos curriculares do ensino secundário de percussão a nível nacional.

5.2 Estado da Arte e Revisão da Literatura

5.2.1. Benefícios da Aprendizagem do Repertório Orquestral

O estudo dos benefícios da aprendizagem do repertório orquestral é um tópico que já foi trabalhado por vários investigadores, contudo, com foco noutras áreas. Um grande exemplo, muito próximo do tópico a estudar, é a tese de doutoramento de Richard Puzzo, intitulada *Not Just to Win Auditions: Playing Orchestral Percussion Excerpts for Pedagogy and Enrichment*¹⁶ (2017), onde o autor defende a importância da aprendizagem progressiva do repertório orquestral, desde o nível intermédio, como podemos observar quando refere que:

*With the help of a More Knowledgeable Other (MKO), students can begin exploring the excerpts as intermediate players, then return to them as advanced players using their new knowledge and heightened skills to add detail, nuance, more clarity, increasingly wider dynamic ranges, and more. Over time, new discoveries can be heard and experienced from the same pieces of music.*¹⁷ (Puzzo, 2017, p. 26).

No mesmo documento, o autor discute estratégias de ensino e apresenta um método de pesquisa que permite definir por quais excertos começar com base na recolha de listas de provas de orquestra (Puzzo, 2017). É importante referir que Puzzo apenas se debruçou sobre a percussão orquestral, não discutindo nenhum excerto de tímpanos na sua tese.

De um ponto de vista mais prático, Randy Max (2010), timpaneiro da Orquestra Filarmónica de Roterdão publicou um livro intitulado *Orchestral Excerpts for Timpani*¹⁸ no qual analisa detalhadamente um grande número de excertos orquestrais para tímpanos, recorrendo à audição de muitas gravações, análises da partitura de orquestra e referências à experiência pessoal. O autor apresenta uma lista dos andamentos das obras em várias orquestras, selecionando a versão com o tempo mais mediano, comprovando que existe uma variedade de interpretações a ter em conta. Embora não

¹⁶ Tradução do mestrando: Não Apenas para Ganhar Audições: Tocar Excertos Orquestrais de Percussão para Pedagogia e Enriquecimento

¹⁷ Tradução do mestrando: Com a ajuda de Alguém com Mais Conhecimento (AMC), os alunos podem começar a explorar os excertos como executantes de nível intermédio, revisitá-los num nível mais avançado, utilizando os novos conhecimentos e habilidades melhoradas para adicionar detalhe, nuances, mais clareza, dinâmicas mais amplas, etc. Ao longo do tempo, novas descobertas poderão ser ouvidas e sentidas na mesma obra musical.

¹⁸ Tradução do mestrando: Excertos Orquestrais para Tímpanos

seja um documento científico, o método utilizado tem critérios eficazes para ser considerado relevante nesta área. Max (2010) é a favor da aprendizagem do repertório de orquestra no contexto escolar, argumentando que “[...] as study time can be limited on the job, learn as much of the standard repertoire as possible while in school.”¹⁹ (Max, 2010, p. 9).

5.2.2. Aspetos Técnicos da *Performance* dos Tímpanos

Um dos recursos bibliográficos mais importantes a utilizar é o livro *Timpani Tone and the Interpretation of Baroque and Classical Music* de Steven Schweizer²⁰ (2010), nomeadamente os primeiros 2 capítulos, onde o autor aborda vários aspetos técnicos do instrumento, relacionando-os com a produção de som e não se cingindo apenas aos períodos barroco e clássico. Schweizer (2010) apresenta várias pegas, desdobrando-as em duas principais: a francesa (figura 12), na qual o polegar é colocado sobre a baqueta e o gesto é mais vertical, o que resulta num som muito claro e a alemã (figura 13), na qual a pressão é aplicada entre a primeira falange do polegar e o dedo indicador, produzindo um som mais escuro. Sugere, ainda, que ao longo da história estas técnicas se desdobram noutras variações, como por exemplo a pega americana (figura 14), descrita como uma mistura das anteriores e que, por vezes, certos timpaneiros tomam opções pessoais diferentes a nível da pega. Esta descrição é coerente com a de outros artigos, como por exemplo *The Importance of Timpani in Today's Percussion Education and as a Solo Instrument*²¹ de Nicholas Meyers (2014), onde o autor também menciona a pega da escola de Amsterdão (figura 15), descrevendo-a como “[...] a grip more closely related to that of the American grip – yet with the thumbs laying on the side of the sticks rather than on top like with the other grips discussed.” (Meyers, 2014, p. 17).²²

¹⁹ Tradução do mestrando: [...] como o tempo de estudo pode ser limitado devido ao trabalho, aprenda o máximo do repertório mais comum durante os estudos.

²⁰ Tradução do mestrando: Som dos Tímpanos e a Interpretação da Música Barroca e Clássica

²¹ Tradução do mestrando: A Importância dos Tímpanos na Atualidade na Educação e como um Instrumento Solista

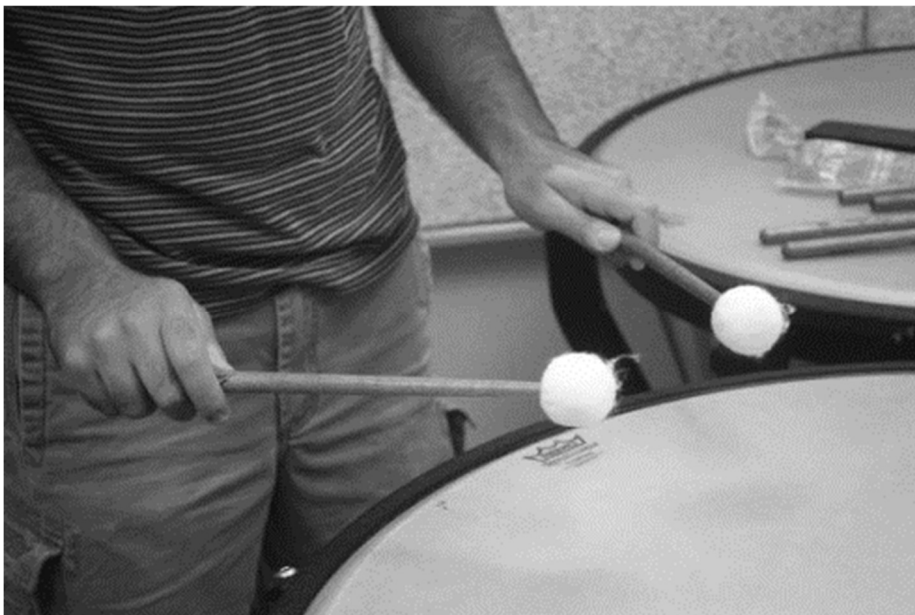
²² Tradução do mestrando: [...] uma pega relacionada mais aproximadamente com a pega americana – no entanto, com os polegares posicionados na lateral das baquetas ao invés do topo como nas restantes pegas discutidas.

Figura 13 - Pega francesa observada de frente



Fonte: <http://simplytimpani.weebly.com/french-grip.html> consultado a 25/12/2021

Figura 14 - Pega alemã observada de frente



Fonte: <http://simplytimpani.weebly.com/german-grip.html> consultado a 25/12/2021

Figura 15 - Pega americana observada de cima



Fonte: <http://simplytimpani.weebly.com/american-grip.html> consultado a 25/12/2021

Figura 16 - Pega da escola de Amsterdão observada de cima e de frente



Fonte: Herrera, 2019, p. 19

No entanto, Schweizer (2010) defende que a pega deve ser uma ferramenta para oferecer versatilidade ao intérprete e não uma limitação absoluta, exemplificando o caso de várias práticas comuns na Europa: “[...] some European timpanists choose to play *forte* or *piano* passages with different grips.”²³ (Schweizer, 2010, p. 16). Para além disso, quando o autor discute aspetos técnicos, não se cinge à pega, abordando outros fatores, como o uso do braço e o recurso a gestos mais amplos, que podem resultar num som muito mais cheio do que gestos curtos, que contribuem para a clareza e articulação (Schweizer, 2010). O uso da técnica como ferramenta de manipulação sonora foi estudado neste trabalho, com recurso a exemplos práticos. O autor apresenta também a sua teoria do contraste, defendendo que, devido à falta de versatilidade sonora dos tímpanos, devem-se exagerar todas as técnicas à disposição do intérprete para alcançar os vários tipos de som e que, quando há duas articulações distintas na mesma passagem, ou em passagens próximas, é importante exagerar cada uma delas para se obter o contraste desejado (Schweizer, 2010). Esta teoria é descrita pelo autor da seguinte forma: “The theory of contrast is one way of providing a more dynamic performance by augmenting a particular technique with other techniques to achieve the proper tonal effect.”²⁴ (Schweizer, 2010, p. 33).

Outro aspeto que deve ser tido em consideração é a disposição dos tímpanos. Enquanto que em vários locais os instrumentos mais graves são colocados à direita (disposição alemã – figura 5), noutras acontece o inverso (disposição francesa). É benéfica a aprendizagem de ambas de modo a reforçar a versatilidade dos alunos, até porque muitas vezes, quando os instrumentos foram construídos com uma disposição específica em mente, podem surgir problemas na troca da disposição, como por exemplo no posicionamento dos pedais ou dos ponteiros de afinação (Meyers, 2014). Max (2010) coloca à disposição dos leitores dois planos de afinação diferentes, abrangendo ambas as disposições.

²³ Tradução do mestrando: [...] alguns timpaneiros europeus optam por tocar passagens *forte* ou *piano* com pegas diferentes.

²⁴ Tradução do mestrando: A teoria do contraste é uma forma de tornar a execução mais dinâmica, exagerando uma técnica em particular (e contrastando-a) com outras técnicas para alcançar o efeito sonoro apropriado.

Figura 17 - Disposição alemã dos tímpanos



Fonte: Meyers, 2014, p. 9

Figura 18 - Disposição francesa dos tímpanos



Fonte: Meyers, 2014, p. 8

5.2.3 A Escolha das Baquetas

A escolha das baquetas tem um impacto significativo na qualidade do som produzido. Tal como os próprios instrumentos, o tipo de baquetas utilizado evoluiu e a sua variedade em termos de materiais utilizados na construção aumentou substancialmente. Enquanto no período barroco as baquetas utilizadas eram de madeira ou marfim, sem nenhuma cobertura na cabeça e produziam um som direto e muito articulado (Benvença, 1979; Schweizer, 2010; Meyers, 2014), atualmente encontramos uma enorme variedade de tipos de baquetas, variando na dureza, no peso e nos próprios materiais utilizados na sua construção. Esta variedade é resultante de um processo de experimentação realizado pelos próprios instrumentistas ao longo da história, recorrendo-se a uma grande riqueza de materiais com o objetivo de se produzir um som mais bonito, nomeadamente couro, pano, lã e camurça (Benvença, 1979; Schweizer, 2010). No entanto, um grande ponto de viragem a nível histórico está associado à Sinfonia Fantástica de Berlioz (1830), onde pela primeira vez na história do repertório orquestral, um compositor especifica o tipo de baquetas que devem ser utilizadas, distinguindo entre “Baguettes de bois.”²⁵ (Berlioz, 1900, p. 3) e “Baguettes d’éponge.”²⁶ (Berlioz, 1830, p. 3). Nesta obra não é possível associar o tipo de baquetas pedidas à articulação, mas sim à dinâmica e ao carácter musical desejado. Ao analisar a partitura de tímpanos, é possível encontrar *tremolos fortissimo* com baquetas de madeira e secções *piano* com ritmos rápidos com baquetas de esponja. Para além disso, esta obra é também inovadora pelo facto do compositor escrever para dois timpaneiros em simultâneo no 4º andamento, prática nunca antes vista e que veio a ser adotada por outros compositores mais tarde, como é o caso de Franz Liszt²⁷, Gustav Mahler²⁸, Gustav Holst²⁹, Carl Nielsen³⁰ e Richard Wagner³¹.

A variedade de dureza pedida inicialmente por Berlioz (1830) levou ao posterior uso de feltro nas baquetas, que acabou por se tornar um dos materiais mais comuns,

²⁵ Tradução do mestrando: Baquetas de madeira.

²⁶ Tradução do mestrando: Baquetas de esponja.

²⁷ Por exemplo, na Sinfonia Dante (1856).

²⁸ Por exemplo, nas Sinfonias 1 (1906), 2 (1910), 3 (1899) e 9 (1912).

²⁹ Por exemplo, na obra Os Planetas (1916).

³⁰ Por exemplo, na sua 4ª Sinfonia (1916).

³¹ Em algumas óperas, como por exemplo *Götterdämmerung* (1893) e no 2º Ato de *Die Walküre* (1887).

variando não só na dureza, mas também no número de camadas e tipo de materiais utilizados no interior, o que oferece uma grande variedade de tipos de som ao executante.

Atualmente, conforme referido anteriormente, existe uma grande oferta no mercado para vários tipos de baquetas diferentes. Nick Woud³², timpaneiro da Orquestra da *Royal Concertgebow*, alerta que

*[...] it is not necessary to choose mallets only by the head. The thickness of the stick has a strong influence on the sound. Thin stick, thin sound, Thick stick, rounder sound. The weight of the stick has an equal influence. A thick, but light stick will produce a quite clear, but warm and easy to produce sound. Is the stick heavy, than the rebound is more difficult to control, the contact with the head will be longer and therefore the sound will be deep, and consequently not so clear.*³³

Ainda no que diz respeito aos materiais, Benvenga (1979) descreve também as baquetas de flanela, caracterizadas pela junção de vários discos desse tecido. Estas baquetas produzem um som articulado, mas menos agressivo que as de madeira, sendo um meio termo entre a madeira e o feltro. Este estilo de baqueta caracteriza-se por uma durabilidade muito maior que o feltro, que se desgasta quando utilizado com frequência, sendo ideais para grande parte do repertório trabalhado nas aulas de percussão, uma vez que muitos alunos não têm possibilidades para comprar baquetas de tímpanos regularmente (o mesmo nem sempre se aplica no repertório de orquestra).

A nível musical, Schweizer (2010), refere que muitas vezes a escrita dos próprios compositores exige implicitamente o uso de determinado tipo de baquetas. Tendo isto em conta, a compreensão do tipo de som desejado e do carácter da obra, aliadas à interpretação pessoal do timpaneiro, à acústica da sala e ao *feedback* dos maestros são fatores decisivos na escolha de baquetas, observando-se muitas vezes a necessidade do uso de múltiplos pares para a execução de uma obra. No entanto, a técnica deve estar

³² Fonte: <https://nickwoud.com/the-mallets/> consultado a 7 de abril de 2022

³³ Tradução do mestrando: (...) não é necessário escolher baquetas apenas pela cabeça. A dureza da baqueta tem uma forte influência no som. Baqueta fina, som fino (direto), baqueta grossa, som mais redondo. O peso da baqueta tem uma influência igual. Uma baqueta grossa mas leve vai produzir um som bastante claro, mas quente e fácil de produzir. Se a baqueta for pesada, então o ressalto é mais difícil de controlar, o contacto com a pele será mais longo e o som será mais profundo e, conseqüentemente, não tão claro.

sempre aliada à manipulação do som, uma vez que nem sempre é possível realizar todas as trocas de baquetas desejadas, devido a transições rápidas no carácter e no tipo de som pretendido no repertório de orquestra.

Figura 19 – Vários tipos de baquetas utilizados nos tímpanos pelo mestrando³⁴



5.2.4. A Afinação e as suas Exigências Técnicas

Meyers (2014) para além de discutir informação relevante sobre vários aspetos técnicos, acrescenta informação sobre afinação, aspeto que não é abordado em muito detalhe no livro de Schweizer (2010). Meyers defende a sua importância quando refere que: “[...] along with learning proper style and technique through solo and ensemble

³⁴ Da esquerda para a direita: baquetas de madeira (estilo barroco); baquetas de couro; baquetas de flanela; baquetas de feltro.

literature, sufficient time should be included for tuning technique – solo and with an ensemble.”³⁵ (Meyers, 2014, p. 25). As técnicas de afinação são também discutidas extensivamente na dissertação de Brandon Michael Arvay intitulada *A Comprehensive Method for Tuning and Pedalling Timpani* (2015)³⁶, onde podemos encontrar estudos com foco na aquisição de conhecimentos técnicos e sugestões de exercícios entre dois colegas, que podem ser adaptados para o contexto de sala de aula, com o professor a tocar notas no piano para o aluno as afinar ou pedir a afinação de vários intervalos nos tímpanos. No livro *Concepts for Timpani* de John Beck (2001) podemos encontrar um breve texto sobre afinação, onde a sua importância é realçada e são referidos os intervalos mais recorrentes. O autor indica que “Tuning the timpani to the correct pitches is of the utmost importance. One cannot play timpani if he/she cannot tune them. The two most important intervals used on the timpani are the fourth and the fifth.”³⁷ (Beck, 2001, p. 12).

Arvay (2015) também aborda questões importantes de postura que devem ser transmitidas aos alunos e discute estratégias sobre a mudança rápida de afinações, sugerindo que

*Pedaling on timpani is a skill necessary for performing fast melodic and harmonic passages when the standard tuning procedure is not possible to perform. Because of these musical responsibilities, it is important that when pedaling from one pitch to another, the timpanist does so quickly and does not allow a glissando to occur; there should be two clear pitches.*³⁸ (Arvay, 2015, p. 97).

Edward Reifel, na sua tese *Timpani: New Suggestions for Excerpt Practice Based on a Survey of Literature*³⁹ (2011) constata que “The development of timpani technique is in large part due to the challenges presented by orchestral composers through the

³⁵ Tradução do mestrando: [...] para além de aprender o estilo e técnica adequados através de literatura a solo e para ensemble, deve ser dedicado tempo suficiente para a técnica de afinação - a solo e com um ensemble.

³⁶ Tradução do mestrando: Um Método Compreensivo para Afinar e Utilizar os Pedais nos Tímpanos

³⁷ Tradução do mestrando: Afinar os tímpanos nas notas corretas é de extrema importância. Ninguém consegue tocar tímpanos se não os conseguir afinar. Os dois intervalos mais utilizados são a 4ª e a 5ª.

³⁸ Tradução do mestrando: Utilizar os pedais nos tímpanos é uma habilidade necessária para executar passagens rápidas, melódicas e harmónicas, quando não é possível executar o processo padrão de afinação. Devido a estas responsabilidades musicais, é importante que quando se alteram rapidamente as notas, o timpaneiro não permita que se ouça um *glissando*; deve-se ouvir duas notas de forma clara.

³⁹ Tradução do mestrando: Tímpanos: Novas Sugestões para o Estudo de Excertos com base numa Revisão de Literatura

ages.”⁴⁰ (Reifel, 2011, p.3). Este argumento vai de encontro à conclusão do livro de Schweizer (2010), onde o autor também associa a evolução dos tímpanos às necessidades da música orquestral, observando que “The more freewheeling Romantic composers expected more from their timpani than what the drums permitted. This limitations spurred future developments [...]”⁴¹ (Schweizer, 2010, p. 167). Estas inovações refletem-se no repertório mais moderno em questões como as mudanças de afinação, o que levou à criação e evolução dos pedais nos tímpanos, porque enquanto que nos períodos barroco e clássico, a afinação era realizada com recurso a várias chaves instaladas à volta da pele, apertadas manualmente, no final do romantismo começam a surgir tímpanos cuja afinação é realizada através de uma manivela de ajuste geral e posteriormente surgem os pedais, permitindo uma maior agilidade e flexibilidade na afinação (Benvença, 1979).

Um exemplo do uso do pedal para mudanças de afinação rápidas no repertório de orquestra está presente no 4º andamento do Concerto para Orquestra de Béla Bartók (1946). Nesta obra é possível encontrar um pequeno excerto (pedido muito frequentemente em audições de orquestra) onde os tímpanos tocam a voz do baixo. A opção mais comum é afinação fixa do Fá no tímpano mais grave e do Mi bemol no tímpano mais agudo e o recurso ao pedal nos dois tímpanos centrais para a afinação de todas as restantes notas.

Figura 20 – Compassos 42 a 58 do 4º andamento do Concerto para Orquestra de Bela Bartók (1946) – Partitura de tímpanos

Fonte: Bartók, 1946, p. 6

⁴⁰ Tradução do mestrando: O desenvolvimento da técnica de tímpanos deve-se, em grande parte, aos desafios apresentados pelos compositores (de obras) orquestrais ao longo dos tempos.

⁴¹ Tradução do mestrando: Os compositores mais inovadores do romantismo esperavam mais dos tímpanos do que os instrumentos da época permitiam. Estas limitações estimularam desenvolvimentos futuros [...]

5.2.5. A Tessitura dos Tímpanos

O alcance de cada tímpano e a escolha do instrumento a utilizar para afinar determinada nota é também um tópico fundamental a ter em consideração quando se aborda a temática da afinação. Para além do mecanismo do pedal, existem tímpanos de vários tamanhos. Habitualmente as orquestras utilizam 4 tímpanos de tamanhos diferentes, sendo os mais comuns: 32, 29, 26 e 23 polegadas, o que assegura uma tessitura entre o Ré 2 e o Lá 3. Para além disso, existe um tímpano *piccolo*, habitualmente de 20 polegadas, utilizado para alcançar notas ainda mais agudas e instrumentos criados com medidas especiais para vários efeitos (por exemplo, a Orquestra da *Royal Concertgebow* tem um tímpano de 41 polegadas à sua disposição⁴²). Isto permite o alcance de uma tessitura muito maior. A título de exemplo, será demonstrada a tessitura recomendada para os tímpanos *Adams Professional Generation II*, instrumentos muito comuns nas escolas do EAE em Portugal.

Figura 21 – Tessitura recomendada pela Adams para os tímpanos *Professional Generation II*



Fonte: <https://www.adams-music.com/download/44806a6a711640519fee729669f988be> consultado a 7 de abril de 2022

Rimsky-Korsakov (1946), sugere uma tessitura entre o Mi 2 e o Sol# 3, alertando que “Hoy es difícil atribuir a la escala del timbal um limite preciso com el agudo, ya que este limite depende enteramente de las dimensiones y de la calidad del timbal pequeño, del cual existen diversos tamaños.”⁴³ (Rimsky-Korsakov, 1946, p. 34). Para além disto, faz também referência ao uso do tímpano *piccolo*, indicando que “Para mi ópera-ballet

⁴² Fonte: http://europeantimpani.com/Responses_2.html consultado a 7 de abril de 2022.

⁴³ Tradução do mestrando: Hoje é difícil atribuir à escala dos tímpanos um limite preciso para os agudos, porque este limite depende inteiramente das dimensões e da qualidade dos tímpanos, dos quais existem vários tamanhos.

Mlada se habia encargado un pequeño timbal que daba el reb de la primera octava.”⁴⁴ (Rimsky-Korsakov, 1946, p. 34). Tendo em conta as evoluções do instrumento desde a data da publicação do texto original de Korsakov, é possível alcançar-se uma tessitura maior nos tímpanos.

No entanto, as notas referidas neste são ainda hoje as mais adequadas, uma vez que muitos tímpanos não conseguem alcançar os extremos com muita clareza na afinação, principalmente no registo grave. Schweizer (2010) defende que, numa situação ideal, um timpaneiro deve optar por afinar as notas que produzam no máximo um intervalo de terceira descendente da nota mais aguda da tessitura de um tímpano, recorrendo à análise dos harmónicos produzidos após tocar em cada instrumento em várias posições do pedal para chegar a esta conclusão. A título de exemplo, e recorrendo aos alcances recomendados pela Adams para os tímpanos *Professional Generation II*, caso o intérprete deseje afinar um dó, deverá recorrer ao tímpano de 29 polegadas porque, apesar dos tímpanos de 26 e 23 polegadas conseguirem fisicamente produzir a mesma nota, a sua série de harmónicos não será a mais adequada, perdendo-se clareza na afinação. No entanto, através da experimentação em vários tímpanos de modelos e marcas diferentes, é possível afirmar que, embora estes tipos de regras se possam aplicar a alguns instrumentos, nem sempre é o caso, sendo o intérprete responsável por compreender as características sonoras do material que tem à sua disposição. Por exemplo, alguns tipos de tímpanos produzem uma sonoridade demasiado abafada no registo agudo, não sendo adequados para a afinação de notas nessa posição.

Para além disto, embora a escolha de uma tessitura ideal para a produção de som seja uma temática importante, por vezes são necessários compromissos. Por exemplo, no caso da primeira intervenção dos tímpanos na 6ª Sinfonia de Tchaikovsky (1945), o intérprete encontra-se perante uma situação em que tem de optar entre tocar vários *tremulos* e notas *fortíssimo* na nota Mi no tímpano de 23 polegadas, perdendo intensidade sonora ou utilizar o tímpano de 26 polegadas para este efeito, tendo, no entanto, que tocar duas notas *fortíssimo* em Mi bemol no tímpano de 23 polegadas, ou seja, uma nota ainda mais grave para a tessitura deste instrumento. Neste caso, a opção mais comum observada é a utilização do tímpano mais pequeno para o Mi bemol.

⁴⁴ Tradução do mestrando: Para a minha ópera-ballet *Mlada* foi utilizado um pequeno tímpano que tocava o *réb* na primeira oitava.

Existem, no entanto, exceções uma vez que estes tipos de escolhas dependem do material à disposição dos instrumentistas e do seu gosto pessoal, tal como dos maestros com quem estão a trabalhar. Uma terceira hipótese, e possível solução para este problema, é a afinação da nota Mi tanto no tímpano de 26 polegadas como no de 23 polegadas e o recurso ao pedal para trocar de nota no tímpano de 26 polegadas no 4º tempo do compasso de 75. No entanto, esta estratégia não é muito comum, uma vez que cria riscos de desafinação, principalmente quando são utilizadas peles de animal [mais instáveis em termos de afinação (Benvença, 1979)] e quando o timpaneiro não está familiarizado com os instrumentos que dispõe.

Figura 22 – Primeiro andamento da Sinfonia Nr. 6 de Tchaikovsky (1945) – primeira intervenção dos tímpanos

Fonte: Tchaikovsky, 1945, p.1

Outro momento onde a necessidade deste tipo de planificação é evidente é o final do 5º andamento da 5ª Sinfonia de Gustav Mahler (1904). Neste excerto são pedidas 4 notas: Ré, Dó#, Si e Lá, que podem ser afinadas cada uma no tímpano mais adequado (ou seja, Ré no tímpano de 23', Dó# no tímpano de 26', Si no tímpano de 29' e Lá no tímpano de 32'), mas, neste caso, torna-se necessária uma mudança de afinação 5 compassos antes do número de ensaio 35, onde o tímpano de 29' passa a estar afinado em Ré, possibilitando a execução do final. Esta opção, apesar de ser uma das melhores para respeitar a tessitura dos instrumentos, acarreta o risco associado à rápida mudança de afinação.

Outra opção é a afinação do Lá e do Ré nos tímpanos centrais (29' e 26' respetivamente) e do Dó# e do Si nos tímpanos de fora (23' e 32'). Neste caso, embora haja um maior desrespeito pela tessitura de cada instrumento, cria-se uma maior segurança no que toca à afinação. Compete ao intérprete compreender qual a melhor

opção, que pode variar com base nos instrumentos que tem à sua disposição e na capacidade do tímpano de 23' (habitualmente o mais problemático) suportar o Dó#.

Figura 23 – 5º andamento da 5ª Sinfonia de Gustav Mahler (1904) – Excerto desde 12 compassos depois do *Allegro molto* até ao fim

The musical score consists of four staves of music. The first staff begins with a measure rest of 6 measures, followed by a 'rit. molto' section for 11 measures. The tempo then changes to 'Allegro molto und bis zum Schluss beschleunigend.' for 23 measures (measures 12-34). The second staff continues this tempo. The third staff starts with a 'poco a poco cresc.' section for 6 measures (measures 35-40), followed by a 'Presto. schnell abdämpfen' section for 6 measures (measures 41-46). Dynamics range from 'rit.' and 'accel.' to 'sempre f', 'ff', and 'pp'. There are also markings for 'tr.' (trill) and '3' (triplets).

Fonte: Mahler, 1904, p.9

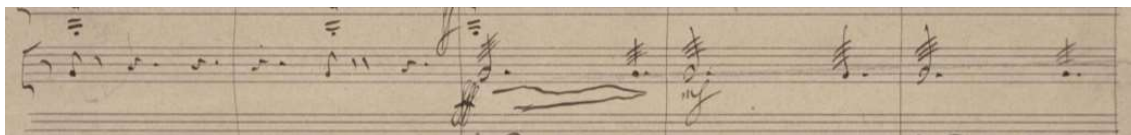
5.2.6. Os Tremolos e a Problemática da Notação

À semelhança de grande parte dos instrumentos de percussão, os *tremolos* são utilizados nos tímpanos como uma ferramenta para a produção de notas longas. Esta técnica consiste na alternância entre a mão direita e a mão esquerda a uma velocidade que produza este resultado. Alfred Frieze e Alexander Lepak (1985) defendem que “Contrary to popular opinion, you do not always move your hands as fast as possible when playing the roll. The speed of the roll is determined by the tension of the Timpani head.”⁴⁵ (Frieze & Lepak, 1985, p. 25). Os autores referem ainda que, quanto mais solta a pele estiver, menos notas é necessário tocar e vice-versa. Para além disso, as dinâmicas devem ser manipuladas com recurso à amplitude das baquetas. De modo a assegurar uma boa qualidade do som, o timpaneiro deve garantir que ambas as mãos estão equilibradas, com a mesma pega, tensão e amplitude (Frieze & Lepak, 1895).

⁴⁵ Tradução do mestrando: Contrariamente à opinião popular, nem sempre se tem de mover as mãos tão rápido quanto possível enquanto se toca um *tremolo*. A velocidade do *tremolo* é determinada pela tensão da pele do tímpano.

Uma grande problemática na interpretação de repertório de tímpanos é a notação dos *tremolos*, porque existem várias formas tradicionalmente utilizadas, sendo as duas mais comuns cortar as notas ou utilizar o símbolo do *trilo*.

Figura 24 – Tchaikovsky recorre a 3 traços para escrever *tremolos*, conforme podemos observar na sua 4ª Sinfonia (1878) - compassos 163 a 167 do 1º andamento



Fonte: Tchaikovsky, 1878, p. 33

Figura 25 – Beethoven recorre à figura do *trilo* para escrever *tremolos*, conforme podemos observar na sua 9ª Sinfonia (1824) - compassos 17 a 22 do 1º andamento



Fonte: Beethoven, 1824, p. 3

Esta multiplicidade de notações pode ser problemática, principalmente no caso das notas cortadas, porque um executante pode assumir que os traços se referem sempre a *tremolos* quando os compositores que utilizam a notação de *trilo* como forma de diferenciar ritmos contados e *tremolos*. Por exemplo, em Beethoven (compositor que utiliza o símbolo do *trilo* para escrever um *tremolo*), podemos encontrar várias vezes notas cortadas como forma de escrever colcheias, semicolcheias e fusas (dependendo do número de cortes em cada nota), sendo importante articular, subdividir e contar as notas tocadas nestas ocasiões. Compete ao intérprete analisar as partituras de cada obra de modo a compreender o objetivo da notação, principalmente no caso de compositores que utilizam as notas cortadas. É também importante recorrer aos manuscritos, uma vez que algumas edições podem não ser fiéis ao que os compositores escreveram originalmente.

Um exemplo mais claro da diferenciação entre o uso do *trilo* e das notas cortadas pode ser observado no 4º andamento da 1ª Sinfonia de Brahms (1876). Nesta obra, o compositor recorre ao símbolo do *trilo* para escrever *tremolos* não contados e, para além de cortar as notas quando deseja que o ritmo seja contado, escreve o número de

notas que deseja ouvir por cima. Ao analisar a secção que engloba os compassos 28 a 31 é possível concluir que os tímpanos têm uma função muito importante na orquestra através da velocidade do *tremolo*. O andamento inicia-se com o tempo *Adagio*, havendo uma mudança súbita para *Piu Andante* no compasso 30. No compasso 29, Brahms indica a velocidade dos *tremolos*, escrevendo o número 12 acima do terceiro tempo (primeira semínima com ponto) e uma barra acima do 4º tempo (que pode ser interpretada como repetição). As notas que se sucedem, no compasso 30 estão marcadas com um 6 a cada tempo. O que acontece na prática é a manutenção da velocidade nos tímpanos, mas a duplicação do tempo, ou seja, a semínima com ponto do compasso 29 passa a valer uma mínima com ponto no compasso 30. Consequentemente, toda a orquestra irá prestar atenção ao *tremolo*, tendo os tímpanos uma função estrutural nesta transição. Em suma, compete ao timpaneiro subdividir e articular este *tremolo* de uma forma muito clara para garantir a estabilidade desta transição.

Figura 26 – 4º andamento da 1ª Sinfonia de Brahms (1876) – compassos 27 a 31

The image shows a page of handwritten musical notation for the 4th movement of Brahms' 1st Symphony, measures 27 to 31. The score is written on ten staves. The top staves are for the woodwinds (flutes, oboes, and bassoons), and the bottom staves are for the strings. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. A prominent feature is the use of 'tr' (trill) markings and '12' above notes, indicating a specific rhythmic pattern. The tempo changes from 'Adagio' to 'Piu Andante' at measure 30, which is marked with a large blue 'B' and the text 'Piu Andante.' The score is densely written with many notes and markings, reflecting the complexity of the passage.

Fonte: Brahms, 1876, p. 9

5.2.7. Objetivos na Preparação de Excertos de Orquestra Associada a Audições Orquestrais

Considerando que existem diversos aspetos em comum com outros instrumentos no processo de preparação dos excertos de orquestra, torna-se possível recorrer a uma bibliografia mais ampla sempre que o foco não são aspetos técnicos específicos, mas sim questões musicais de educação e de métodos de preparação. Jeffrey Butler, no artigo *Preparing for an Orchestra Audition: How to Maximize Your Chances for a Major Symphony Job*⁴⁶ (1989) associa certas características da *performance* ao sucesso em audições de orquestra quando observa que “Almost without exception, a good player with solid pitch and rhythm will be advanced to the finals before a flashier, more technically gifted player who is careless in these areas.”⁴⁷ (Butler, 1989, p. 11). Acrescenta ainda que “[...] conscientiousness towards dynamics, phrasing, note lengths, and rest lengths is also critically important [...]”⁴⁸ (Butler, 1989, p. 11). É também referida a qualidade do som e o conhecimento das obras interpretadas como aspetos fulcrais do estudo (Butler, 1989). Para além disso, no caso particular dos tímpanos, há alguns excertos que incluem reduções para piano da parte de orquestra, de forma que sejam interpretados em conjunto com um pianista acompanhador (Gschwendtner & Ulrich, 2005). Neste cenário, as capacidades do intérprete para afinar em tempo real são colocadas à prova, devendo ser trabalhadas (Meyers, 2014; Arvay, 2015). Tendo em conta estas observações, torna-se possível afirmar que há a oportunidade de abordar todas estas questões ao longo das aulas de repertório de orquestra, podendo muitas vezes substituir o uso de estudos (e por sua vez, aumentar o conhecimento do repertório sinfónico por parte dos alunos), prática apoiada por Puzzo (2017).

⁴⁶ Tradução do mestrando: Preparando-se para uma Audição de Orquestra: Como Maximizar as suas Hipóteses para (ganhar) um Emprego numa Grande Orquestra Sinfónica

⁴⁷ Tradução do mestrando: Quase sem exceções, um bom intérprete com uma afinação e ritmo sólidos passará às finais antes de um intérprete mais ostentoso com melhor técnica que é descuidado nas outras áreas.

⁴⁸ Tradução do mestrando: [...] a consciência para com as dinâmicas, o fraseado, a duração das notas e das pausas é também criticamente importante [...]

5.2.8. A Preparação Psicológica para a *Performance*

Conforme já referido anteriormente, é comum os alunos do ensino secundário ambicionarem colaborar com orquestras de jovens, algumas dedicadas especificamente a este nível de estudos e outras mais abrangentes. Ao analisar dez orquestras de jovens de renome que realizam provas anualmente e aceitam candidatos na faixa etária do ensino secundário, podemos observar que todas indicam alguns excertos orquestrais como repertório obrigatório (anexo II). Para além da necessidade de aquisição de um vasto leque de conhecimentos para concorrer a uma audição, é fundamental abordar a problemática do nervosismo nas provas. Jessica Riley publicou um artigo no *Music Educators Journal*⁴⁹ intitulado *Reducing Anxiety: Studio Strategies for Performing Salvation*⁵⁰ (2012), onde refere que:

*[...] many students go into their weekly lessons feeling nervous about performing in front of their teacher. This is to say nothing of the anxiety that many experience when performing in front of other faculty or when competing for financial aid or a seat in the orchestra. Of course, all musicians must face the reality that they will be judged by others.*⁵¹ (Riley, 2012, p. 66).

É incentivada a familiarização dos alunos com o contexto de *performance*, sendo indicadas sugestões para o processo na sala de aula, como por exemplo a criação de um momento em que a obra a ser trabalhada é tocada de início ao fim, de forma a simular uma *performance* (Riley, 2012). Robert Duke e Amy Simmons (2006) constataram o uso desta prática por professores experientes através de recurso à observação, tendo referido no artigo *The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers*⁵² (2006) que “The teachers create opportunities for students to practice performing by structuring lessons

⁴⁹ Tradução do mestrando: Revista dos Educadores de Música

⁵⁰ Tradução do mestrando: Reduzindo a Ansiedade: Estratégias em Estúdio para a Salvação das Atuações

⁵¹ Tradução do mestrando: [...] muitos alunos vão para as suas aulas semanais a sentirem-se nervosos por terem de tocar em frente ao seu professor. Isto para não dizer nada sobre a ansiedade que muitos sentem quando tocam em frente a outros docentes ou quando concorrem a apoios financeiros ou a um lugar numa orquestra. Como é óbvio, todos os alunos têm de encarar a realidade de que serão julgados por outras pessoas.

⁵² Tradução do mestrando: Descrições Narrativas de 19 Elementos Comuns Observados nas Aulas de Três Professores-Artistas de Renome

in ways that make the lesson performances resemble public performances”⁵³. (Duke & Simmons, 2006, pp. 12-13). Estas ideias são reforçadas por Francisco Cardoso, no artigo *Impact of Public Performance to the Development of Performance Skills*⁵⁴ (2009), onde recorre a um estudo para relacionar o número anual de apresentações públicas de alunos do Ensino Artístico Especializado entre os 8 e os 12 anos com a sua opinião em relação à *performance* e observa que: os alunos que são habituados a atuar mais frequentemente em público têm, maioritariamente, uma atitude mais positiva nestes momentos; os alunos que acumulam experiências positivas de *performance* ficam mais motivados e sentem menor ansiedade quando expostos; os alunos que têm uma má experiência em público podem vir a sentir mais ansiedade no futuro. Conclui que os professores devem controlar a qualidade da *performance* dos alunos, garantido a acumulação de boas experiências, sugerindo “[...] enabling them to play only when they are ready to produce a successful performance [...]”⁵⁵ (Cardoso, 2009, p. 5) e “[...] after a negative performance, teachers could give students a second opportunity, probably to play the same repertoire, in a short period of time [...]”⁵⁶ (Cardoso, 2009, p. 5).

5.2.9 Estudo de Caso da Escola Profissional de Música de Espinho (Machado, 2021)

Em janeiro de 2021 foi realizada pelo mestrando uma investigação preliminar sobre o assunto, havendo um estudo de caso na EPME, onde os alunos do ensino secundário usufruem de uma aula de grupo semanal com a duração de uma hora onde se trabalham os excertos de orquestra que são pedidos mais frequentemente em provas.

O mestrando realizou uma observação semi-estruturada de várias aulas de tímpanos e uma observação participante semi-estruturada das aulas de repertório de

⁵³ Tradução do mestrando: Os professores criam oportunidades para os alunos praticarem as apresentações, (porque) estruturam as aulas de maneira que as execuções em aula se assemelhem a atuações em público.

⁵⁴ Tradução do mestrando: O Impacto de Atuações em Público no Desenvolvimento de Habilidades de Atuação

⁵⁵ Tradução do mestrando: [...] permitindo-lhes tocar apenas quando estiverem preparados para ter uma *performance* de sucesso [...]

⁵⁶ Tradução do mestrando: [...] após uma má experiência em palco, os professores poderiam, num curto período de tempo, dar aos seus alunos uma segunda oportunidade, provavelmente para tocar o mesmo repertório [...]

orquestra durante um dia de aulas, tendo tido oportunidade de dar *feedback* aos alunos e discutir os excertos trabalhados:

[...] a 9ª sinfonia de Beethoven, nomeadamente 2 partes do 1º andamento; a 1ª sinfonia de Brahms, onde foi trabalhada uma secção inicial do 1º andamento e a secção final do 4º andamento e um excerto de uma valsa do 3º ato da ópera *O Cavaleiro da Rosa*. (Machado, 2021, p. 13).

Os aspetos observados foram os tipos de *feedback* mais frequentes, associados aos referidos por Hattie e Timperley (2007), as estratégias realizadas com vista à preparação para a *performance* e a reação dos alunos a várias estratégias observadas por Duke & Simmons (2006) no trabalho de professores experientes. Procurou-se compreender quais os benefícios do estudo do repertório orquestral de tímpanos no ensino secundário para a aprendizagem e quais são os melhores métodos para um professor trabalhar excertos de orquestra com os alunos.

Após a observação das aulas de repertório de orquestra de uma turma de 10º ano composta por 4 alunos, de uma turma de 11º ano composta por 5 alunos e da aula de um aluno do 12º ano e da comparação destas com as aulas individuais de instrumento, foi possível concluir que o foco do trabalho era notoriamente distinto, uma vez que ao trabalhar os excertos de orquestra, os alunos têm necessidade de pensar em questões de musicalidade e de realizar uma análise profunda da partitura, associando-a à parte de orquestra e ouvindo várias gravações para tirar conclusões (Machado, 2021; Schweizer, 2010). Para além disso, a escrita orquestral trabalhada nestas aulas não apresentou grandes dificuldades de leitura aos alunos, permitindo-lhes focarem-se em todos os aspetos musicais trabalhados. Ao longo destas aulas, houve oportunidade para discutir questões importantes como a qualidade do som, associada a uma maior amplitude dinâmica, a influência do gesto na articulação e no carácter das notas, associada à teoria do contraste de Schweizer (2010), a escolha dos tímpanos de acordo com a sua tessitura (Schweizer, 2010; Arvay, 2015) e o carácter musical do excerto, a planificação das afinações em excertos com mudanças de notas, o respeito detalhado por todos os aspetos textuais da partitura e a resolução de contradições em relação à duração das notas com recurso a gravações e ao estudo da partitura geral (Schweizer, 2010).

No que diz respeito às estratégias aplicadas, houve um “[...] incentivo ao pensamento crítico e à aquisição de capacidades de trabalho individual.” (Machado, 2021, p. 30). Recorreu-se à audição dos excertos executados por orquestras de referência como estratégia para solucionar problemas de instabilidade do tempo (um dos alunos referiu que ao ouvir interiormente a orquestra tinha mais facilidade em tocar o excerto) e para compreender o carácter musical da obra.

No caso das turmas de 10º e 11º ano, o facto de as aulas serem em grupo possibilitou a criação de momentos regulares de *performance* em frente aos colegas, servindo como preparação para momentos de exposição a um júri no futuro, uma vez que a maioria dos alunos que atua publicamente mais vezes está mais à vontade para se expor, principalmente se as suas experiências forem positivas (Machado, 2021; Cardoso, 2009).

Os relatórios mais detalhados desta investigação preliminar encontram-se disponíveis no anexo I.

5.3 Justificação do Projeto, Problemáticas e Perguntas de Investigação

Considera-se pertinente a realização deste projeto, uma vez que permitiu expandir o conhecimento sobre o tópico, dado que a investigação preliminar foi realizada com várias limitações, nomeadamente a sua curta duração e o facto de ter sido apenas uma sessão de trabalho. Para além disto, como o objetivo foi realizar um estudo de caso de uma escola onde o ensino de repertório de orquestra já está enquadrado no plano curricular, não foram documentados resultados de um primeiro contacto com o repertório de orquestra, mas sim da realidade de uma escola onde o conceito já é aplicado.

No que diz respeito a problemáticas, foi necessário reunir um grupo de participantes que permita tirar conclusões fiáveis. No conservatório onde o mestrando se encontra a realizar o EEE apenas há 3 alunos no ensino secundário. Tornou-se, também, importante compreender se há recursos que permitam aplicar este projeto a nível nacional, dado que nem todas as escolas do EAE vivem a mesma realidade.

Tendo estes fatores em conta, foram contactadas mais 3 escolas, de modo a complementar o projeto: o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga; o

Conservatório de Música do Porto e o Conservatório de Música de Loulé Francisco Rosado. Deste modo, assegurou-se que a atividade fosse realizada em várias regiões diferentes e que haveria um número suficiente de participantes.

O objetivo desta investigação consistiu em responder a três questões específicas relacionadas com a introdução ao repertório de orquestra no ensino secundário:

- Qual é o panorama atual do ensino de repertório de orquestra nas classes de percussão dos cursos secundários do EAE?
- Quais são os benefícios do estudo do repertório orquestral de tímpanos no ensino secundário para a aprendizagem?
- Quais são os melhores métodos para um professor apoiar o primeiro contacto dos alunos com os excertos de orquestra?

Tendo em conta a bibliografia analisada, torna-se pertinente responder a todas as questões, uma vez que estão indiretamente ligadas a vários artigos presentes na revisão de literatura. Puzzo (2017) sugere que este primeiro contacto com o repertório de orquestra nos restantes instrumentos de percussão se realize na faixa etária estudada (ensino secundário). No entanto, não ocorreu nenhuma abordagem prática, o que poderia passar por observação ou trabalho com os alunos, abrindo-se espaço para esta investigação. Schweizer (2010) oferece várias ferramentas para criar versatilidade sonora no instrumento, contudo não há uma abordagem pedagógica, apenas informativa, o que pode vir a ser enriquecido através do ensino das técnicas do autor aos alunos e da análise dos resultados. Numa perspetiva mais pedagógica, torna-se pertinente estudar a eficácia das técnicas de ensino observadas por Duke e Simmons (2006) em professores experientes, tal como o trabalho de preparação para a *performance* e combate à ansiedade já estudado por Cardoso (2009) e abordado no artigo de Riley (2012).

5.4 Metodologias de Investigação

Recorreu-se a duas metodologias distintas, com objetivos diferentes.

Com o objetivo de recolher dados que permitissem responder à primeira pergunta de investigação, foi elaborado um questionário, direcionado tanto aos alunos e ex-alunos como aos professores das escolas do EAE a lecionarem ao ensino secundário, de modo a perceber se contactaram com o repertório de orquestra ao longo dos seus estudos e, se sim, qual foi o motivo, uma vez que, embora este estudo traga benefícios musicais para os alunos (Puzzo, 2017), muitas vezes apenas acontece por necessidade, ou seja, porque determinado excerto é pedido para provas de orquestra ou para acesso ao ensino superior. Considerou-se também pertinente perguntar aos professores se ao longo dos seus estudos tiveram a oportunidade de tocar em orquestras sinfónicas, participar em estágios e ter aulas de repertório orquestral e se consideram importante a inclusão deste tópico nos planos curriculares do ensino secundário e, se sim, com que objetivos.

Esta metodologia, embora de natureza quantitativa, também analisa vários dados qualitativos, relacionados com a opinião e experiência pessoal dos inquiridos, podendo ser associada ao pós-positivismo, que “[...] need not exclude either qualitative (i. e. non-numerical) data or “truths” found outside quantitative method; acceptance of this is crucial to rejecting the strict dichotomy often drawn between the qualitative and quantitative paradigms.”⁵⁷ (Clark, 1998, p. 1245).

Relativamente às restantes 2 perguntas de investigação, a recolha de dados consistiu na organização de 8 *workshops*, compostos por 3 sessões, com uma duração de 90 minutos cada, 2 em cada escola do EAE (o primeiro no 2º período e o segundo no 3º período): no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga; no Conservatório de Música do Porto; no Conservatório d’Artes de Loures e no Conservatório de Música de Loulé Francisco Rosado. As 3 sessões (com um espaçamento adequado de 1 semana entre cada uma) tiveram funções distintas: nas primeiras duas, foi realizada uma contextualização de ambas as obras a trabalhar durante o *workshop*

⁵⁷ Tradução do mestrando: não necessita de excluir (dados) qualitativos (ex. não-numéricos) ou “verdades” encontradas fora do método quantitativo; (a) aceitação disto é crucial para rejeitar a rígida dicotomia muitas vezes criada entre os paradigmas qualitativos e quantitativos.

(sendo que o excerto ao qual foi dedicado mais tempo foi diferente em ambas), tendo-se discutindo o estilo característico da época e o papel dos tímpanos na orquestra. Para além disso, foram ouvidas gravações de referência de cada excerto e houve espaço para uma leitura do repertório a trabalhar, onde se introduziu progressivamente questões de fraseado, dinâmicas e carácter. Na 3ª sessão foi realizada revisão e, de seguida, uma simulação de prova, onde os alunos tocaram os 3 excertos trabalhados sem interrupções em frente aos colegas, criando uma situação de *performance* após a realização de um trabalho de preparação adequado (Cardoso, 2009).

Ao longo das sessões foi realizada uma observação participante semi-estruturada, documentando-se as estratégias aplicadas e as reações dos alunos (pretendeu-se compreender quais as mais eficazes e analisar quais os aspetos trabalhados referentes às seguintes questões: técnica; afinação; fraseado; tempo e ritmo; carácter; interpretação, musicalidade e conhecimento das obras).

O repertório trabalhado foi selecionado com base nos excertos orquestrais mais pedidos para provas de orquestras de jovens nacionais e internacionais que permitam a candidatura dos alunos da faixa etária do ensino secundário. Procurou-se, também, que os excertos selecionados fossem de períodos musicais contrastantes, levando os alunos a adaptarem-se às suas características musicais.

O *feedback* dado e as escolhas musicais do mestrando tiveram em conta a bibliografia estudada, a análise das partituras (incluindo, quando pertinente, a partitura geral da orquestra) e a sua experiência pessoal, adquirida ao longo dos seus estudos musicais. As estratégias pedagógicas postas em prática incluíram as observadas por Duke & Simmons (2006) em professores experientes.

Estas metodologias estão associadas a uma perspetiva epistemológica construtivista, desdobrando-se tanto na fenomenologia que, de acordo com David Gray em *Doing Research in the Real World*⁵⁸ (2009), “[...] phenomenology becomes an exploration, via personal experience, of prevailing cultural understandings. Value is ascribed not only to the interpretations of researchers, but also to the subjects of the research themselves.”⁵⁹ (Gray, 2009, p. 24), devido ao estudo da experiência pessoal, tal

⁵⁸ Tradução do mestrando: Investigando no Mundo Real

⁵⁹ Tradução do mestrando: [...] a fenomenologia torna-se uma exploração, através da experiência pessoal, de entendimentos culturais predominantes. O valor atribuído não se cinge apenas às interpretações dos orientadores, mas também às dos próprios sujeitos de pesquisa.

como no interacionismo simbólico, descrito pelo mesmo autor da seguinte forma: “In practice, this can mean entering the field setting and observing at first-hand what is happening. The kinds of research methodologies that are often associated with symbolic interactionism include ethnography and the use of participative observation methods.”⁶⁰ (Gray, 2009, p.25), que está associado à interação próxima do mestrando com os grupos com que trabalha através da observação participante. Embora esta metodologia não tenha sido utilizada pelos autores das dissertações e livros estudados na revisão de literatura associada especificamente à percussão, Duke e Simmons (2006) observaram aulas de instrumento para tirar conclusões sobre as estratégias de ensino de professores experientes, analisando-as. Esta estratégia permitiu aos autores acrescentar informação ao meio científico. Pela mesma lógica, a associação da revisão de literatura realizada à metodologia utilizada nesta investigação permitiu enriquecer o conhecimento sobre o tópico estudado, tendo colocado em prática as várias hipóteses dos autores e analisando a resposta dos alunos, tal como o benefício para a sua *performance*, perceção musical e aquisição de novas ferramentas técnicas para aumentar a sua versatilidade na interpretação.

Em suma, o mestrando recorreu a uma metodologia mista (análise de questionários e observação participante), adaptando-a à natureza das várias perguntas de investigação, tendo procurado basear-se nas perspetivas epistemológicas mais adequadas para a natureza dos dados que pretendia recolher e analisar. Foram combinados dados de natureza quantitativa (no caso dos questionários) e qualitativa (no caso da observação participante) para a recolha e análise de dados.

⁶⁰ Tradução do mestrando: Na prática, isto pode significar entrar no campo de pesquisa e observar em primeira mão o que está a acontecer. Os tipos de metodologias de investigação utilizados que são frequentemente associados ao interacionismo simbólico incluem a etnografia e o uso de métodos de observação participante.

5.5 Desenvolvimento e Apresentação de Dados

5.5.1 Análise dos Questionários

Os questionários elaborados tiveram como objetivo analisar o ponto de situação do ensino de repertório de orquestra nas classes de percussão do ensino secundário em Portugal. Um dos questionários realizados foi destinado aos docentes de escolas do Ensino Artístico Especializado ou do Ensino Profissional que lecionam entre o 10º e o 12º anos. Foram colocadas questões que permitem caracterizar o perfil dos docentes (faixa etária, região onde estudaram e região onde lecionam), compreender se tiveram oportunidades de trabalhar o repertório de orquestra ao longo do seus estudos (tanto individualmente, como em orquestra), nomeadamente no ensino secundário, analisar o ponto de situação a nível de acesso aos recursos materiais necessários, analisar se no modelo de ensino atual consideram que têm tempo de aula suficiente para a realização deste trabalho, perceber se lecionam repertório de orquestra (e, caso o façam, com que objetivos), se consideram a criação de um tempo letivo focado neste tópico uma mais valia para a aprendizagem e se consideram que na região onde trabalham existe uma boa oferta formativa a nível de *performance* em orquestras sinfónicas e uma boa oferta cultural com a qual os alunos possam ter contacto regular.

Foram obtidas 21 respostas de docentes. É possível observar que, de acordo com os dados recolhidos, a maioria dos docentes que respondeu ao questionário tem entre 30 a 45 anos e (não necessariamente os mesmos) leciona na região de Lisboa e Vale do Tejo, o que retrata uma mobilidade após a conclusão do ensino secundário, uma vez que apesar de 42,9% dos inquiridos terem frequentado os estudos na zona Norte (litoral), apenas 19% leciona nessa região. Não foi possível obter respostas nas regiões do Algarve e dos Açores, porque apesar dos questionários terem sido enviados para várias escolas de todas as regiões do país, não foram obtidas respostas por parte dos docentes que lecionam nestes locais.

Gráfico 1 – Idade dos docentes inquiridos

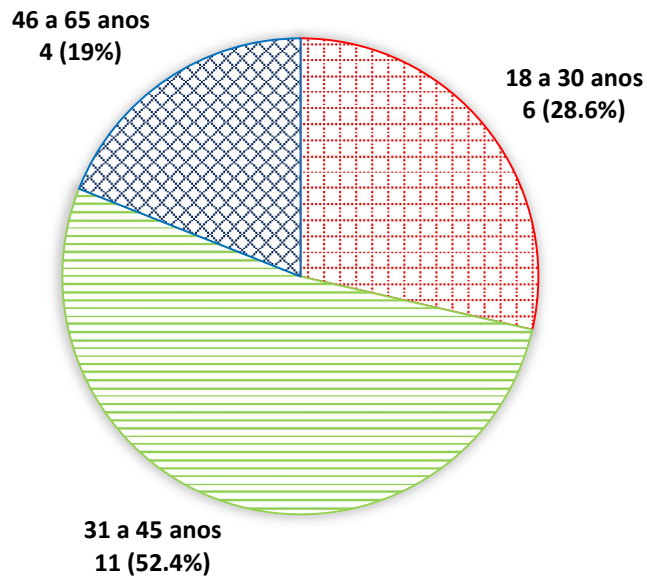


Gráfico 2 – Região onde os docentes inquiridos frequentaram o ensino secundário

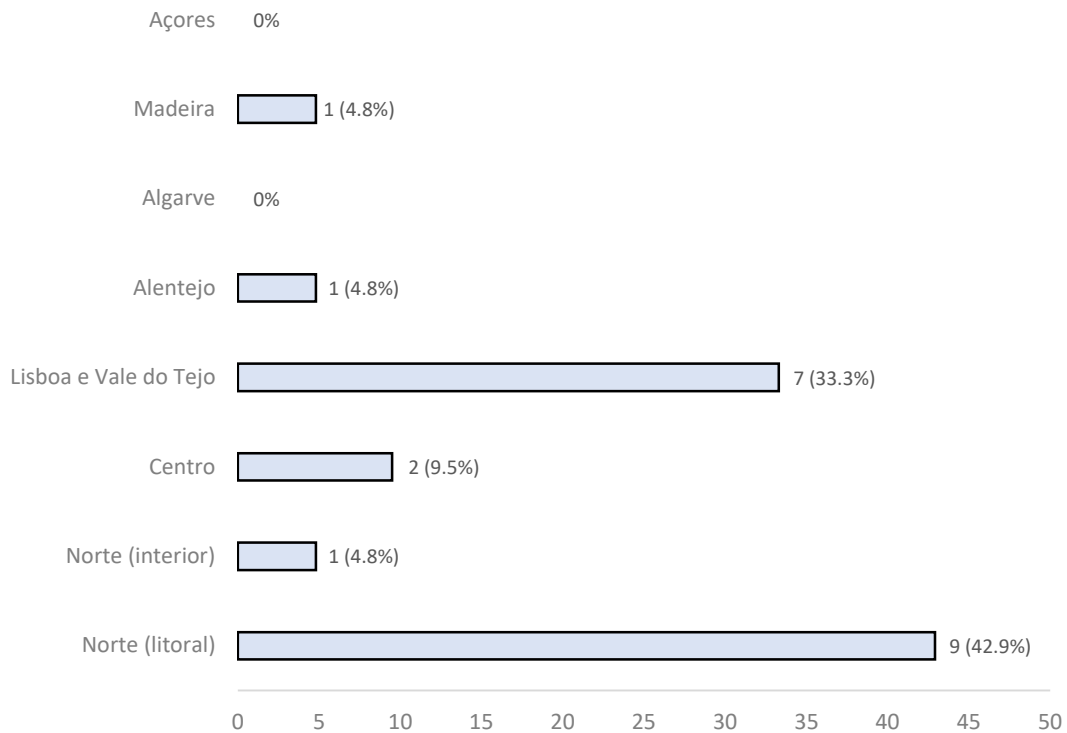
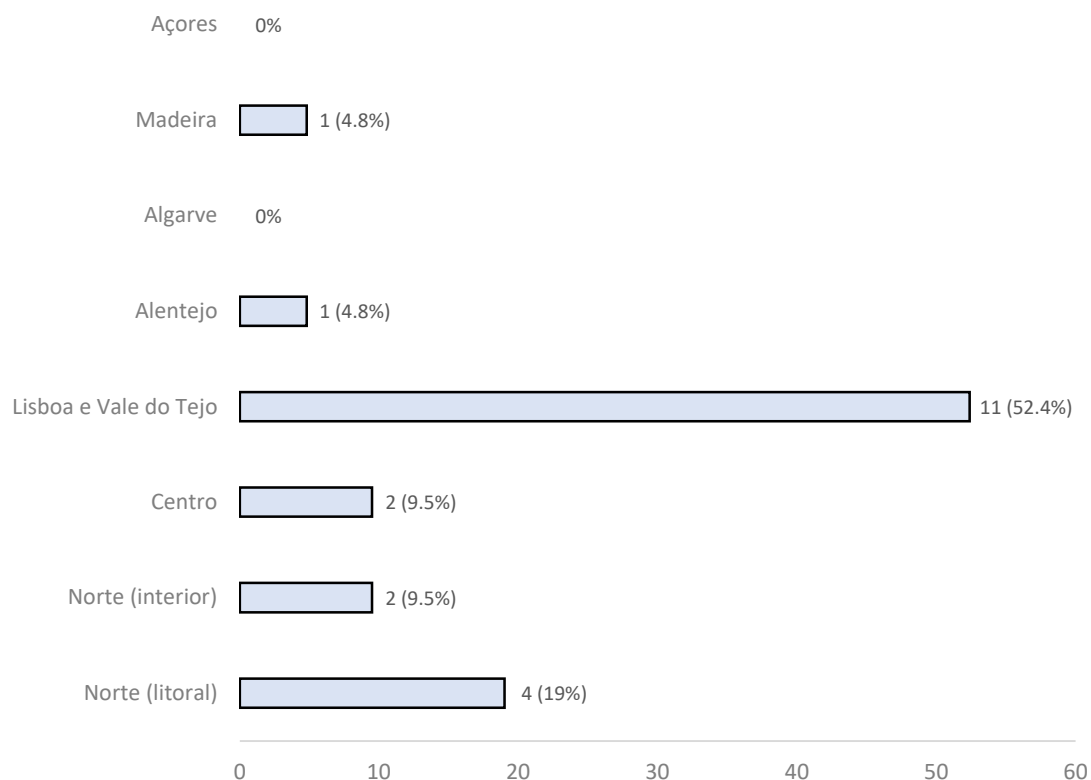


Gráfico 3 – Região onde os docentes inquiridos lecionam ou lecionaram



No que diz respeito à formação dos docentes inquiridos, mais de dois terços tiveram a oportunidade de trabalhar excertos de orquestra durante o ensino secundário. Os principais motivos foram conhecer o repertório e o enriquecimento técnico e musical. É também possível observar que mais de metade teve oportunidade de tocar em orquestras sinfónicas de forma regular durante o seu percurso escolar no ensino secundário.

Gráfico 4 – Docentes inquiridos que trabalharam excertos de orquestra durante os seus estudos entre o 10º e o 12º ano

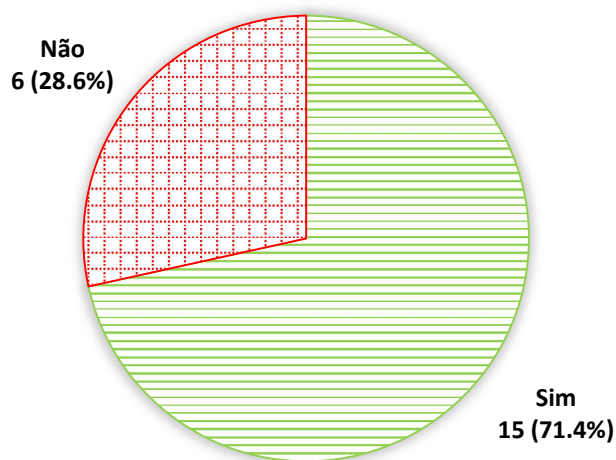
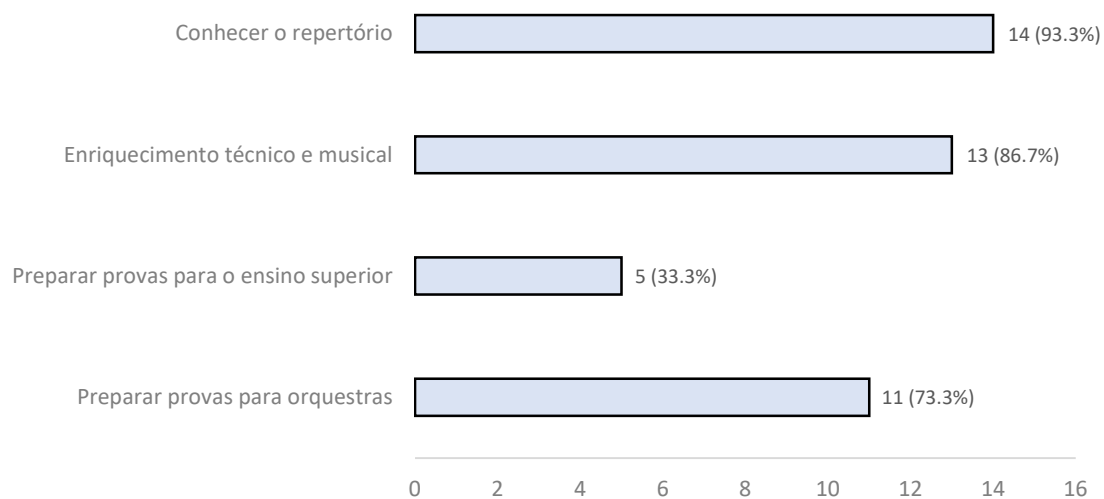
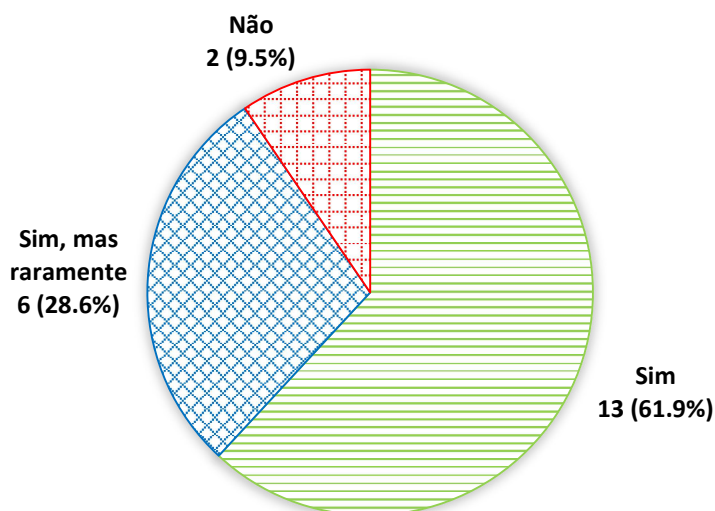


Gráfico 5 – Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 4⁶¹



⁶¹ Pergunta com a possibilidade de seleção de múltiplas respostas e acréscimo de novas alíneas.

Gráfico 6 – Docentes inquiridos que tocaram com orquestras sinfónicas no âmbito do plano curricular da escola que frequentaram



Ao analisar as respostas face à prática atual dos docentes, é possível observar um aumento significativo dos professores que trabalham repertório de orquestra com os alunos, alcançando-se um total superior a 90%. Não existe grande diferença nas percentagens das respostas sobre os motivos da realização deste trabalho face aos do gráfico 5. Tirando uma exceção, todos consideram que a criação de uma aula de grupo semanal para abordar o repertório de orquestra seria uma mais-valia para a formação dos alunos. Torna-se também relevante observar que 71,4% dos inquiridos afirma que não considera que tenha tempo para abordar o repertório de orquestra nos tempos letivos de que dispõem, observando-se que esse é o obstáculo referido por mais docentes. 8 dos 21 inquiridos reforçaram este problema num campo de resposta opcional intitulado “Obstáculos ao ensino de excertos de orquestra e/ou outras observações, (opcional)”, observando-se respostas como: “Falta de horário disponível. Na disciplina de instrumento é possível, mas sem o mesmo aprofundamento.”; “Não haver uma aula, um tempo letivo dedicado a esse tema.”; “O principal obstáculo é o tempo.”, entre outras.

O acesso a recursos logísticos adequados para a realização deste trabalho é também um problema para quase um quarto dos docentes.

Gráfico 7 – Docentes inquiridos que lecionam excertos de orquestra entre o 10º e o

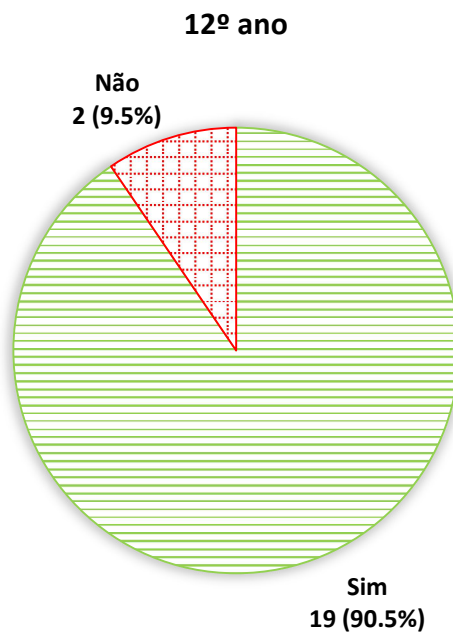
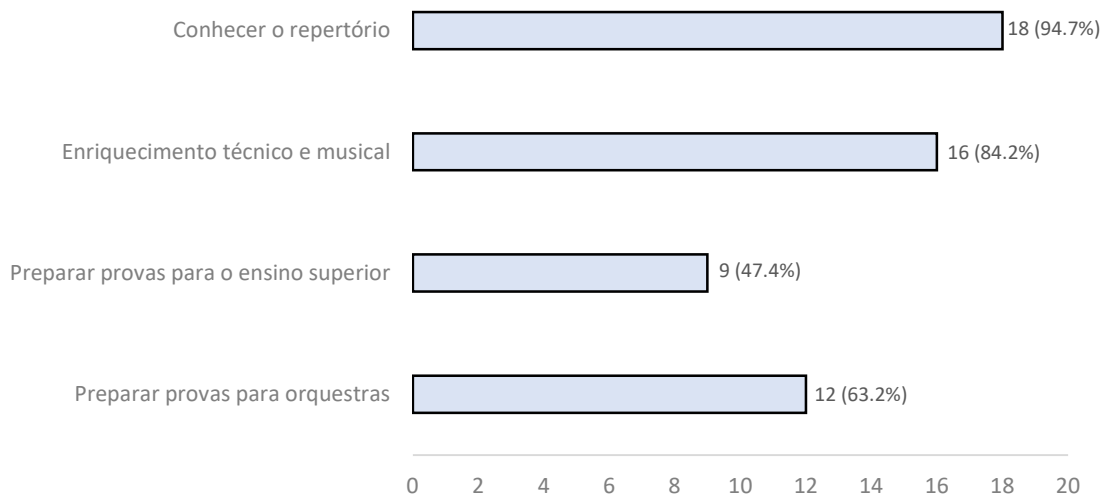


Gráfico 8 – Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 7⁶²



⁶² Pergunta com a possibilidade de seleção de múltiplas respostas e acréscimo de novas alíneas.

Gráfico 9 – Docentes inquiridos que consideram a inclusão do repertório de orquestra nos planos curriculares do ensino secundário de percussão e a criação de uma aula de grupo semanal dedicada a este tópico uma mais valia para a formação dos alunos

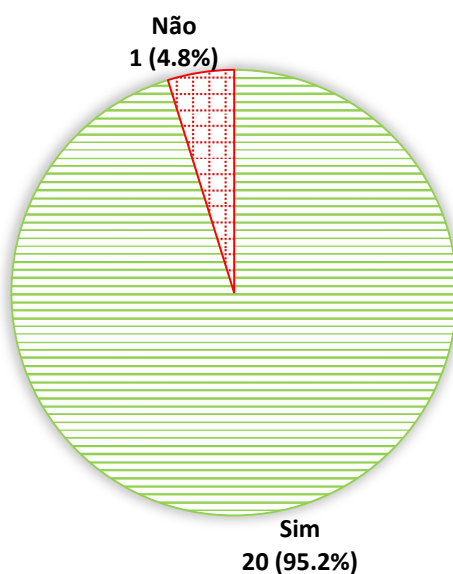


Gráfico 10 – Docentes inquiridos que consideram que têm tempo nos horários letivos para abordar o repertório de orquestra

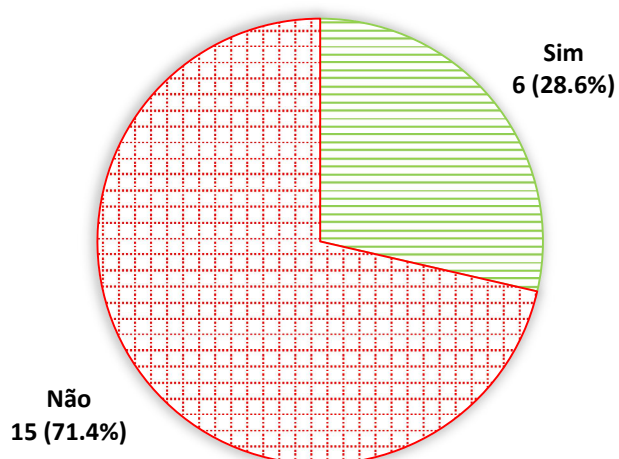
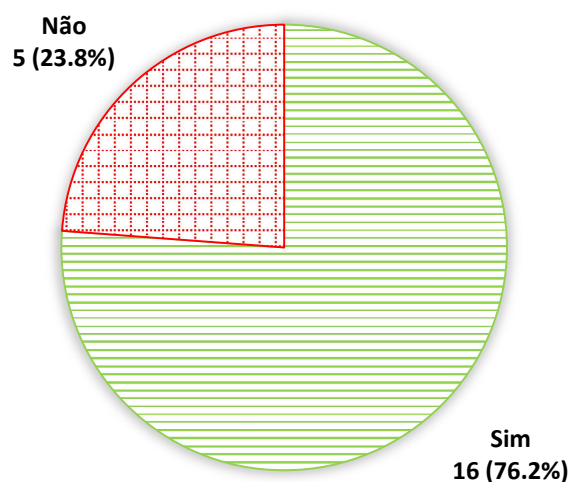


Gráfico 11 – Docentes inquiridos que consideram que têm as condições logísticas adequadas ao ensino do repertório de orquestra



Por último, observa-se que um terço dos inquiridos não considera que exista uma boa oferta formativa a nível de *performance* em orquestra sinfónica nas regiões onde lecionam. No que diz respeito à oferta cultural local, o cenário é ainda pior, sendo que quase metade considera que não existe atividade cultural regular promovida por orquestras sinfónicas profissionais nas regiões.

Gráfico 12 – Docentes inquiridos que consideram que existe uma boa oferta formativa a nível de *performance* em orquestra sinfónica na região onde lecionam

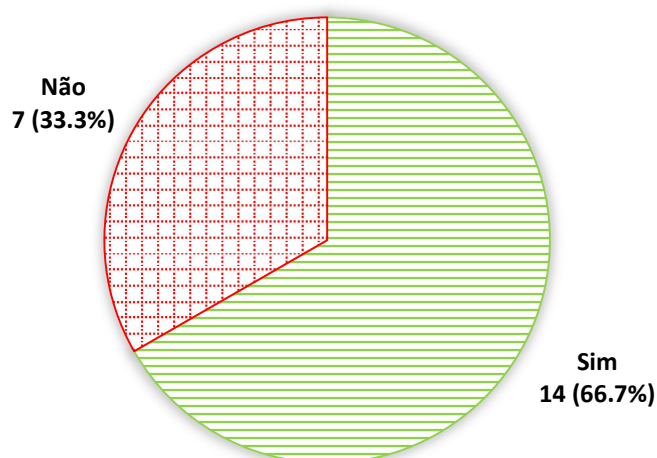
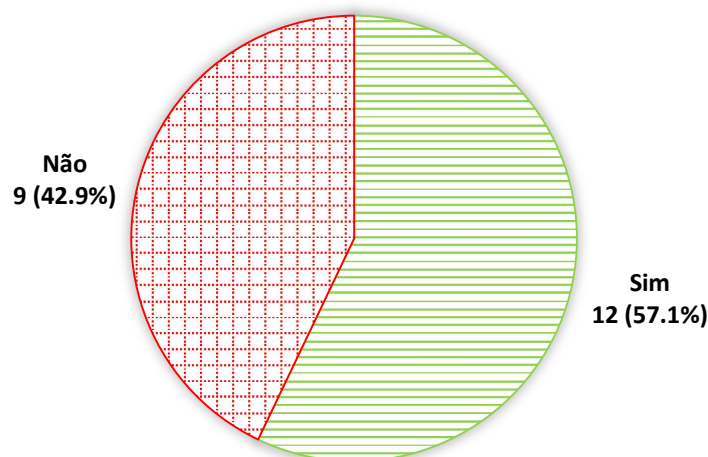


Gráfico 13 – Docentes inquiridos que consideram que existe uma atividade cultural regular promovida por orquestras sinfónicas profissionais na região onde lecionam



Analisando o caso dos alunos e ex-alunos, ou seja, pessoas que não lecionam no ensino secundário de percussão, a situação é diferente em vários aspetos. Foi possível obter uma amostra mais significativa, uma vez que estão em análise 50 respostas. Este questionário tem várias semelhanças com o dos docentes no que diz respeito às perguntas cujo objetivo é traçar o perfil dos inquiridos (faixa etária e região onde estudaram), caracterizar a sua experiência de aprendizagem no que diz respeito a oportunidades de trabalhar o repertório de orquestra ao longo dos seus estudos (tanto individualmente, como em orquestra), nomeadamente no ensino secundário, compreender se tiveram tempo nos horários letivos para trabalhar esta temática e se consideram que a realização deste trabalho seja uma mais-valia para a formação dos alunos, os motivos para a afirmação anterior e analisar o panorama cultural a nível de atividades de orquestra da região onde frequentaram os estudos.

A grande parte dos inquiridos tem entre 18 e 30 anos e responde como ex-aluno. Observa-se, também, uma melhor distribuição dos inquiridos por 4 regiões do país: o Norte-litoral, o Norte-interior, o Centro e Lisboa e Vale do Tejo. O mesmo não se verifica no Alentejo, Algarve e Ilhas, continuando a ser difícil obter respostas.

Gráfico 14 – Idade dos alunos e ex-alunos inquiridos

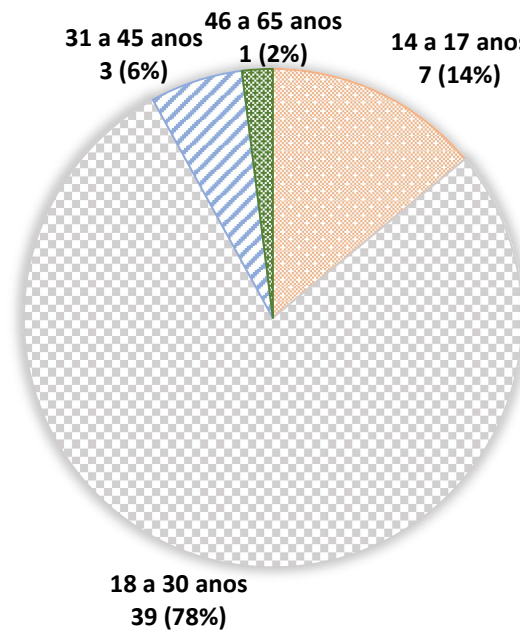


Gráfico 15 – Região onde os alunos e ex-alunos inquiridos frequentaram (ou frequentam) o ensino secundário

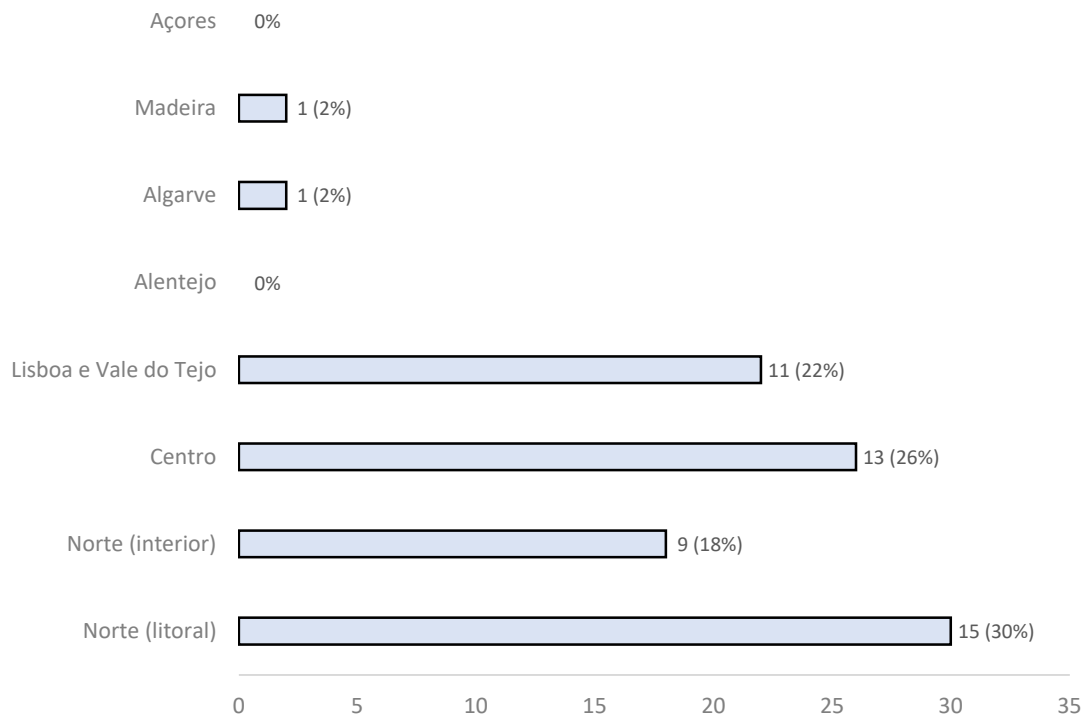
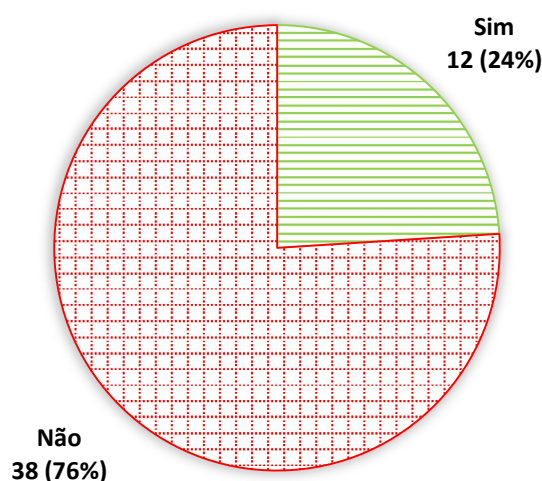


Gráfico 16 – Alunos inquiridos que frequentam atualmente o ensino secundário



No que toca à experiência de aprendizagem dos atuais e dos ex-alunos que responderam a este questionário, observa-se uma valorização do repertório de orquestra ao longo das aulas em comparação com a experiência de aprendizagem da geração dos professores. Apenas 18% dos inquiridos afirma não ter tido oportunidade de abordar o repertório de orquestra ao longo do percurso escolar, uma melhoria de 10,6% face aos docentes. Quando questionados sobre o que consideram serem os principais motivos desta aprendizagem, as respostas surgem na mesma ordem, verificando-se apenas variações nas percentagens. No entanto, apenas 48% dos inquiridos consideram que têm/tiveram oportunidade de tocar em orquestra sinfónica regularmente e 24% afirmaram que não têm/tiveram oportunidades de todo (esta questão é colocada no âmbito do contexto escolar, excluindo-se eventuais estágios ou atividades fora das escolas). Estes últimos dados, revelam uma situação pior em comparação com a geração dos professores inquiridos, o que pode significar uma limitação na capacidade de resposta por parte dos conservatórios mais ativos a nível nacional face à quantidade de alunos a frequentar os cursos secundários. O crescimento das classes de percussão nas escolas pode limitar o número de programas de orquestra que cada aluno pode realizar. No caso das escolas mais pequenas, existe a problemática da falta de alunos nos vários instrumentos de orquestra, o que limita a sua programação. Um docente inquirido no questionário anterior referiu na pergunta opcional de resposta aberta que “o repertório hoje em dia nas ditas orquestras é adequado/limitado

consoante o nível e a variedade de instrumentos que fazem parte dessas orquestras (que existem em algumas escolas)”.

Gráfico 17 – Alunos e ex-alunos inquiridos que trabalharam excertos de orquestra durante os seus estudos entre o 10º e o 12º ano

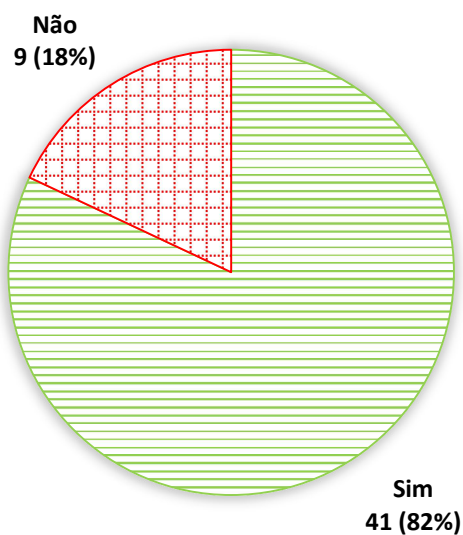
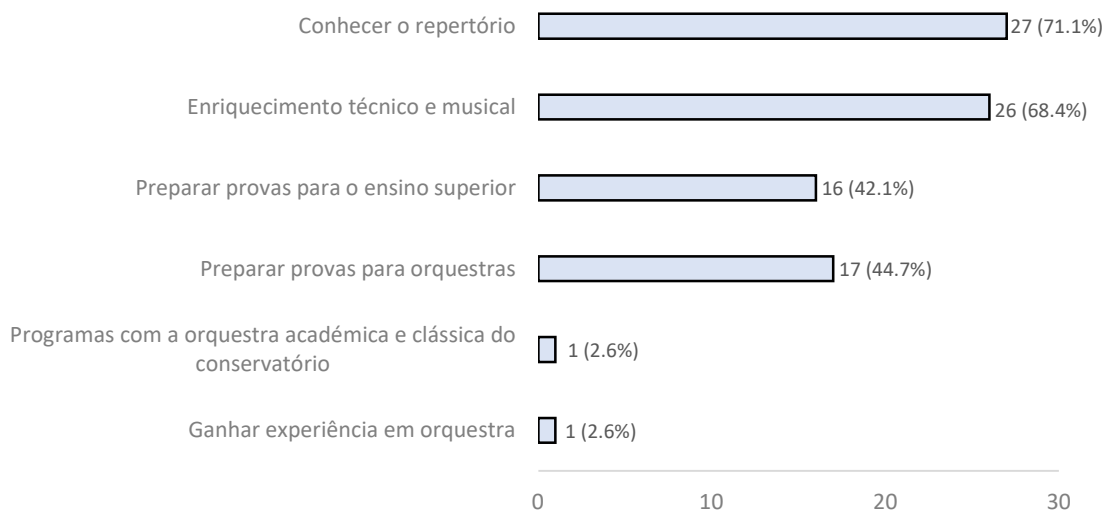
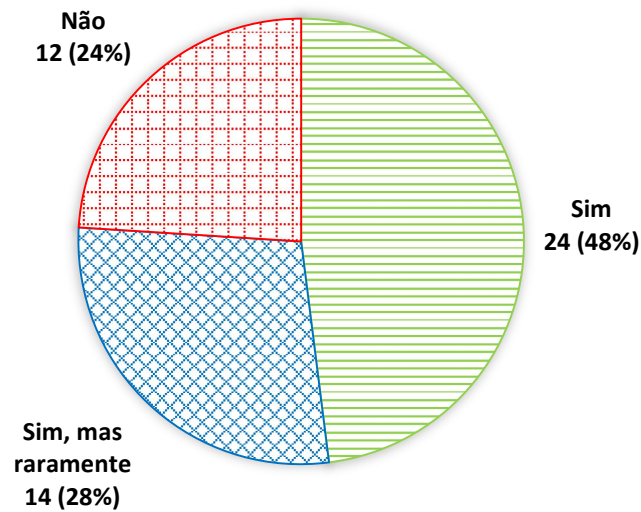


Gráfico 18 – Motivos para a realização do trabalho referido no gráfico 17⁶³



⁶³ Pergunta com a possibilidade de seleção de múltiplas respostas e acréscimo de novas alíneas.

Gráfico 19 – Alunos e ex-alunos inquiridos que tocaram com orquestras sinfónicas no âmbito do plano curricular da escola que frequentaram



Quando questionados sobre se consideram que a criação de uma aula de grupo semanal para abordar o repertório de orquestra seria uma mais-valia para a sua formação, a resposta afirmativa foi praticamente unânime, sendo que apenas um inquirido respondeu “não”. No entanto, essa unanimidade perdeu-se quando se perguntou se os inquiridos consideravam que tinham tempo para trabalhar o repertório de orquestra em aula com os tempos letivos em vigor nos anos em que estudaram (ou seja, sem a criação da aula de grupo). Neste caso, 36% consideram que não tiveram tempo. Há também que ter em consideração que parte dos inquiridos frequenta escolas profissionais e conservatórios que, através de projetos inovadores, já dão esta oferta aos alunos. Conforme referido anteriormente, o mestrando teve acesso a estas aulas de grupo durante o seu curso profissional, sendo esse o ponto de partida para a realização deste projeto de investigação.

Gráfico 20 – Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram a inclusão do repertório de orquestra nos planos curriculares do ensino secundário de percussão e a criação de uma aula de grupo semanal dedicada a este tópico uma mais-valia para a sua formação

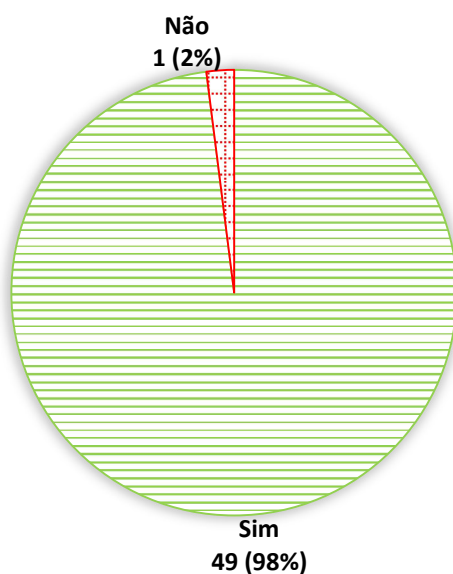
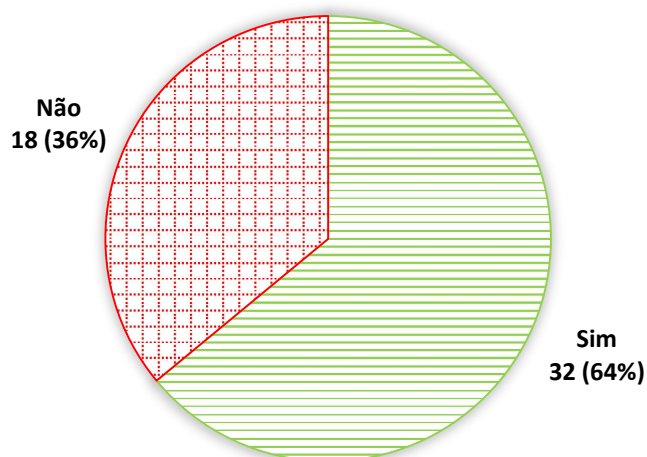


Gráfico 21 – Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que têm/tiveram tempo nos horários letivos para abordar o repertório de orquestra



As últimas duas questões do questionário têm como objetivo perceber as oportunidades de os inquiridos contactarem com o trabalho em orquestra, incluindo o meio escolar e as iniciativas locais. 44% dos alunos e ex-alunos não consideram que exista uma boa oferta formativa a nível de *performance* em orquestra sinfónica na região onde estudam/estudaram. No que toca à atividade cultural local, o número agrava-se, sendo que 62% dos inquiridos não consideraram que existam concertos regulares por parte de orquestras sinfónicas profissionais no local dos estudos. Embora este número seja mais pessimista do que o referido pelos professores, é possível especular uma justificação para esta afirmação. Como mais de metade dos docentes exerce funções na região de Lisboa e Vale do Tejo, onde existe uma atividade cultural de orquestras sinfónicas muito mais rica em comparação com o resto do país (o que se deve ao número de orquestras profissionais sediadas na capital), compreende-se esta diferença, dada a maior dispersão dos alunos/ex-alunos pelo país. Conclui-se que o processo de aumento da oferta formativa em território nacional cria a necessidade da descentralização da cultura, um processo que tem atualmente mais condições para acontecer, dada a evolução do ensino de música.

Gráfico 22 – Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que existe uma boa oferta formativa a nível de *performance* em orquestra sinfónica na região onde frequentam/frequentaram o ensino secundário

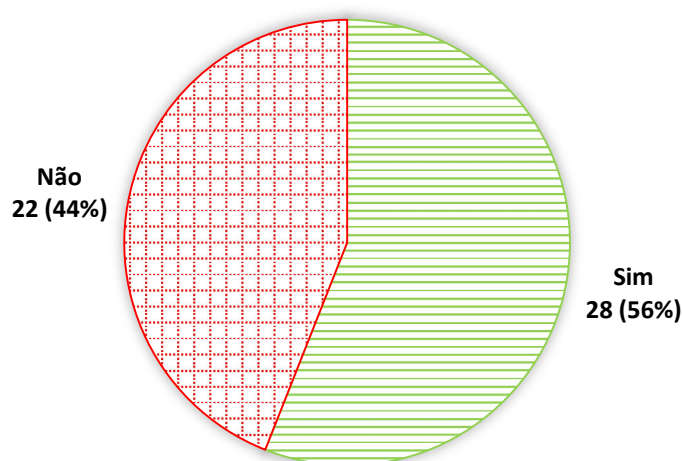
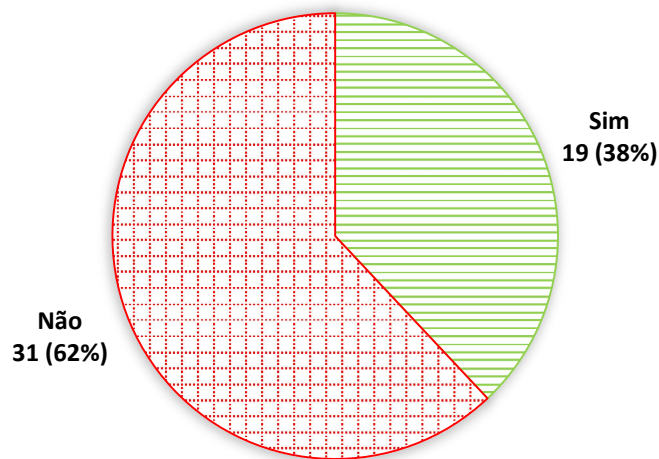


Gráfico 23 – Alunos e ex-alunos inquiridos que consideram que existe uma atividade cultural regular promovida por orquestras sinfónicas profissionais na região onde frequentam/frequentaram o ensino secundário



5.5.2 Seleção do Repertório

Foram analisadas listas de repertório de 10 orquestras de jovens que permitem candidaturas na faixa etária do ensino secundário. Todas as listas e as respetivas fontes encontram-se disponíveis no anexo II.

Como todos os participantes das sessões realizadas no âmbito desta investigação frequentam o 6º ou o 7º grau, foram tidos em conta três fatores para decidir os excertos a trabalhar: o nível de dificuldade do excerto; a sua presença em pelo menos uma das listas analisadas e a variedade de épocas e estilos trabalhados. Tendo isto em conta, foram escolhidos dois excertos por *workshop*: a abertura da ópera *Die Zauberflöte*⁶⁴ de Mozart (s.d.) e o 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) para o 1º *workshop* e a transição entre o 3º e o 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1863) e o 1º andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky (1946) para o 2º *workshop*. Deste modo tornou-se possível trabalhar repertório que abranja as datas entre o período clássico e o romantismo, época em que se deu uma grande transformação no instrumento e na forma como é utilizado na orquestra (Schweizer, 2010).

⁶⁴ Tradução do mestrando: a Flauta Mágica.

5.5.3 Caracterização dos *Workshops*

Envolveu-se um total de 13 participantes, distribuídos pelos vários conservatórios onde a atividade se realizou, sendo todos os grupos compostos por 3 a 4 participantes. Todos frequentavam o 6º ou o 7º grau, existindo alunos do ensino integrado, articulado e supletivo. Apesar de se terem observado algumas diferenças de nível, todos demonstraram aptidão e interesse para com o trabalho realizado, tendo sido capazes de se adaptar ao *feedback* do mestrando.

No primeiro *workshop*, para além do ensino dos excertos de orquestra mencionados no ponto 5.3.2, foi realizada uma contextualização sobre o papel dos tímpanos na orquestra.

A primeira sessão incidiu maioritariamente sobre o excerto da abertura da ópera *Die Zauberflöte*⁶⁵ de Mozart (s.d.). Procurou-se explicar aos alunos as diferenças entre os instrumentos da época e os atuais, tal como a sua função na orquestra (Schweizer, 2010). De seguida, o mestrando mostrou uma gravação do excerto executada pela *Mahler Chamber Orchestra* sob a direção de Claudio Abbado (2005) enquanto os alunos seguiam a partitura. Foi explicado o papel de junção com os trompetes e recorreu-se à análise da partitura geral para explicar onde abafar. Concluiu-se que todas as notas da partitura devem ser abafadas de acordo com a sua duração, com exceção dos compassos 206, 207 e 209, onde as notas têm a duração de mínimas (partitura de orquestra do excerto disponível nas figuras 38 a 43 no anexo III). No entanto, os alunos não tiveram que abafar as notas dos compassos 212 e 216, uma vez que a massa sonora da orquestra não o justifica, nem nos compassos 218, 219 e 220, porque a reverberação em piano também não o justifica. Através desta análise, foi também possível observar que ocorre uma exceção no compasso 199, observando-se um solo nos tímpanos, o que não é comum no repertório da época. Tendo isto em conta, torna-se importante realçar estas notas.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de ler o excerto à primeira vista, sendo apontadas sugestões de fraseado, resultado da experiência pessoal do mestrando, da audição de várias gravações de referência e do estudo da partitura de orquestra.

⁶⁵ Tradução do mestrando: a Flauta Mágica.

Figura 27 – Partitura do excerto da abertura *Die Zauberflöte*⁶⁶ de Mozart (s.d.) com apontamentos do mestrando

Die Zauberflöte

Ouverture $\text{♩} = 85$ *Guarda 1/ff* Wolfgang Amadeus Mozart
 Allegro 194 in Es - B KV 620

194 *p* *f*

200 *f*

210 (E) *ff* *sf* *sf*

216 *sf* *p* *p* *p*

221 *f* *+sub.* *sf* *+sub.* *Não atrasar!*

Fonte: Gschwender & Ulrich, 2005, p. 23

Um dos grandes desafios da primeira sessão foi conseguir que os alunos produzissem um som leve e articulado que se enquadrasse no estilo da obra. Uma das estratégias aplicadas foi o recurso a baquetas de madeira, com o cabo mais curto. Como grande parte dos alunos do ensino secundário não tem muito material (devido aos custos, optam pela compra de baquetas mais multifacetadas nesta fase), o mestrando disponibilizou-lhes um par durante as sessões. Apesar disto, houve necessidade de realçar a importância do recurso a um gesto leve e curto como ferramenta de manipulação do som. Apesar de este excerto ser tocado em tímpanos barrocos (próprios para o efeito) na grande maioria das audições para orquestras profissionais, a capacidade de adaptação é importante para os casos onde este tipo de instrumentos não está disponível.

⁶⁶ Tradução do mestrando: A Flauta Mágica

Outro aspeto importante a trabalhar foi a contagem das pausas e dos compassos de espera. O não conhecimento da obra foi um fator que afetou negativamente a estabilidade do tempo.

Os fraseados trabalhados vão de acordo com os indicados na partitura e têm como objetivo a realização de uma interpretação coerente com a dos restantes instrumentos da orquestra. Conforme indicado na figura 25, realiza-se ainda um *crescendo* nos compassos 210 e 213, de modo a acompanhar o fraseado da orquestra. Um dos maiores desafios para os alunos foi executar os *crescendos* súbitos nos compassos 221 a 223. Estes *crescendos* têm como objetivo acompanhar o aumento da densidade harmónica e o recurso a notas mais agudas por parte da orquestra, estratégia que Mozart utiliza para aumentar subitamente a energia da orquestra (figura 43, anexo III). O trabalho desta secção levou à discussão de dois aspetos fundamentais: a gestão das dinâmicas (guardar alguma margem em cada mudança súbita para não atingir o máximo antes do final) e a precisão rítmica (que foi corrigida com um exercício onde se removia a segunda semicolcheia de modo que os alunos tocassem a primeira no local correto).

Para além de todas as questões musicais diretamente relacionadas com os excertos, o mestrando discutiu estratégias de afinação com os alunos. Apesar de existir uma ligeira disparidade de nível entre os vários participantes, foi possível concluir que todos afinam com notas dadas na marimba. Tendo isto em conta, o mestrando recorreu a uma marimba para dar as notas em todas as escolas. Foram observadas algumas dificuldades por parte de alguns participantes a afinar os tímpanos, principalmente no que toca à compreensão da afinação do instrumento (uma vez que a sua série de harmónicos é inconsistente, porque o som é produzido com recurso à vibração de uma membrana). Meyers (2014), reforça a importância da afinação, referindo que “[...] as timpani are some of the most acoustically complex instruments in orchestras and bands, and are the only orchestral drums with definite pitch, and are at the core of the classical tradition, it is paramount for percussionists to master tuning [...]”⁶⁷ (Meyers, 2014, p. 25).

⁶⁷ Tradução do mestrando: como os tímpanos são um dos instrumentos mais acusticamente complexos nas orquestras e nas bandas, são o único instrumento de peles presente na orquestra com afinação definida e pertencem ao núcleo da tradição (da música) clássica, é imprescindível que os percussionistas dominem a afinação.

Foram aplicadas duas estratégias diferentes para ajudar os alunos a afinar. A primeira foi o recurso ao canto. Os alunos ouviram e cantaram as notas que ouviam, tanto na marimba, como nos tímpanos (neste último caso, observaram-se mais dificuldades, o que se pode associar à série de harmónicos irregular do instrumento). Constatou-se que muitos dos participantes tinham o instinto de ouvir as notas dadas durante pouco tempo e tocar imensas vezes no instrumento. Christopher Deane refere que este problema é bastante comum, afirmando que “Students frequently don’t spend enough time listening to the source pitch. The pitch must be absorbed in the mind’s ear.”⁶⁸ (Deane, 2004, p. 47) e “The student should spend at least three to five seconds hearing and absorbing the source pitch”.⁶⁹ (Deane, 2004, p.48). Foi então aplicada uma segunda estratégia, que consistiu na realização de um exercício de afinação, onde os alunos tiveram de ouvir a nota dada durante mais tempo, contrariando o instinto de tocarem imensas notas em cada tímpano enquanto afinam, o que provoca confusão no ouvido interno. O mestrando indicou que o procedimento mais eficaz é tocar uma nota com o pedal na posição inicial, subir em glissando até à nota desejada e voltar a tocar uma nota para a realização de ajustes finais.

Após a leitura e o trabalho que incidiu sobre os vários aspetos musicais que caracterizam o excerto, os participantes voltaram a tocá-lo, desta vez acompanhados pela gravação ouvida inicialmente, de modo a poderem compreender melhor o contexto musical em que o excerto se enquadra. O mestrando alertou-os, também, para a importância de ouvirem gravações diferentes e de se adaptarem, uma vez que é habitual observarem-se variações nos tempos escolhidos pelos maestros.

No final da 1ª sessão procedeu-se à audição [versão do CD do livro de Max (2010)] e leitura do 1º excerto da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865), com o objetivo de trabalhar a precisão das fusas, o *tremolo* e as várias articulações indicadas.

Foi realizada uma breve contextualização histórica antes do início da leitura do excerto. O objetivo foi dar a conhecer o papel de Beethoven na história da música e o contexto histórico do período de transição entre o classicismo e o romantismo, tal como as características gerais das 3 fases estilísticas do compositor e impacto que a sua 9ª

⁶⁸ Tradução do mestrando: É frequente os alunos não passarem tempo suficiente a ouvir a nota dada. A nota deve ser absorvida pelo ouvido interno.

⁶⁹ Tradução do mestrando: O aluno deve passar pelo menos três a cinco segundos a ouvir e a absorver a nota dada.

Sinfonia teve na história da música (Hadow, 1904; Grout & Palisca, 2007). Ao contrário de Mozart, as partituras de Beethoven contêm muito mais informação no que toca às dinâmicas e às articulações. Os instrumentos utilizados na época já eram, de modo geral, maiores (Schweizer, 2010), alcançando-se uma maior projeção sonora. Tendo isto em conta, e de modo a produzir um som com mais ressonância, menos agressivo, mas suficientemente articulado para que se percebam os ritmos, foi dada uma escolha aos alunos: utilizar baquetas de flanela moles ou de feltro duras.

Observou-se, de modo geral, que existe uma tendência por parte dos alunos para tocar os *tremolos* à velocidade mais rápida possível, o que limitava a projeção do som no *fortíssimo*. O mestrando explicou que o objetivo dos *tremolos* é produzir uma nota longa no instrumento, sendo que tocar demasiadas notas acaba por impedir a pele de vibrar, o que se torna contraproducente. Assim que esta situação foi corrigida, verificou-se uma capacidade dos alunos de executarem o *tremolo* a uma dinâmica significativamente mais elevada, corrigindo-se dois problemas de uma vez.

A grande variedade de articulações presentes no excerto possibilitou a discussão dos vários tipos de movimento a utilizar, desde o uso de gestos mais curtos e apenas com pulso para os *staccatos* e o recurso ao peso do braço para os *sforzandos* (Schweizer, 2010).

À semelhança do trabalho realizado na EPME na investigação preliminar, os participantes foram alertados para a importância da “[...] manutenção da dinâmica e da energia ao longo do excerto” (Machado, 2021, p.18) e foi realizado um trabalho de análise da partitura de orquestra para determinar onde os participantes devem abafar as notas e onde devem deixar soar os tímpanos, uma vez que os ritmos escritos na partitura nem sempre são coerentes com a duração das notas dos restantes instrumentos da orquestra.

Figura 28 – 1º excerto trabalhado da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos

16 a 35

a)

19

30

A

Fonte: Beethoven, 1865, p. 1

A 2ª sessão incidiu maioritariamente sobre os excertos da 9ª Sinfonia de Beethoven. Iniciou-se com a audição do excerto, de modo a recordar o contexto orquestral em que está inserido. A 1ª parte foi revista, dando-se ênfase à precisão das fusas e a todos os aspetos discutidos anteriormente.

De seguida, procedeu-se à audição do 2º excerto (Max, 2010). O mestrando tocou o ostinato dos violoncelos e contrabaixos (figura 28) e pediu aos alunos para não se concentrarem apenas nos tímpanos, mas também nesta voz enquanto ouviam a gravação. Esta estratégia permitiu com que os alunos memorizassem este ostinato e o ouvissem internamente enquanto tocavam, garantindo que a sua subdivisão era à colcheia, uma mais-valia para a estabilidade do tempo e precisão dos ritmos, uma vez que o excerto é a um andamento lento e contém ritmos que têm de ser executados de uma forma muito precisa.

Figura 29 - Partitura de violoncelo e contrabaixo da 2ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 513 a 530

The image shows a musical score for cello and double bass, measures 513 to 530. The score is written in bass clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The time signature is 4/4. The music consists of two staves. The first staff (top) is marked with 'div.' and 'pp' (pianissimo) at the beginning of measure 513. The second staff (bottom) is marked with 'pp' at the beginning of measure 513. Both staves feature a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The score includes dynamic markings such as 'cresc.' (crescendo) and 'f più f' (fortissimo più forte). The measures are numbered 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, and 530.

Fonte: Beethoven, 1865, p. 7

Este excerto combina a necessidade da produção de um som direto (embora misterioso) na dinâmica *piano*, uma vez que as primeiras notas são tocadas em conjunto com os trompetes, e de um som articulado *fortíssimo* que antecede um *tremolo*, ou seja, uma nota longa onde não se devem ouvir os ataques, sendo importante uma grande flexibilidade por parte do executante, uma vez que a troca de baquetas durante o excerto é impossível. Um grande leque de técnicas e de gestos é imprescindível para dar a riqueza de sons e articulações necessária para a execução correta deste excerto.

Um dos grandes problemas foi a falta de distinção entre as fusas e as semicolcheias, erro de leitura comum em todos os participantes. A isto, acresce-se também a subdivisão das fusas, que muitas vezes não estava precisa. Quando os problemas rítmicos foram resolvidos, foi discutida a importância da gestão da dinâmica e da sua adaptação aos instrumentos disponíveis. Os alunos foram alertados para o facto de o clímax do excerto ser no *tremolo* (reexposição do motivo inicial do 1º excerto) e que por este motivo não podiam atingir a dinâmica máxima do instrumento antes dessa nota, sob pena de não conseguirem criar todos os contrastes necessários ou, caso o fizessem, de produzirem um som demasiado agressivo (Machado, 2021).

Foi também oportuno clarificar a notação dos *tremolos* utilizada por Beethoven, uma vez que os alunos assumiram que a notação dos compassos 532 a 538 era referente a *tremolos* e não a fusas.

Figura 30 – 2º excerto trabalhado da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) – compassos 513 até ao fim

The image shows a musical score for the 2nd excerpt of the 9th Symphony by Beethoven, measures 513 to the end. The score is in bass clef and 3/4 time. It features a dynamic range from piano (p) to fortissimo (ff), with markings for crescendo, sforzando (f), and trills (tr). A square box labeled 'S' is placed above measure 531. The score ends with a fermata over the final note.

Fonte: Beethoven, 1865, p. 3

Outro tópico abordado foi a igualdade de som entre ambas as mãos nos primeiros 8 compassos da letra S. Dada a natureza do instrumento, qualquer inconsistência na técnica é facilmente audível. De modo a solucionar este problema, o mestrando pediu aos participantes para executarem os 8 compassos com os tímpanos abafados com um pano em cima da pele, prestando atenção à sua técnica e assegurando-se que o movimento, a pega e, conseqüentemente, o som eram iguais em ambas as mãos, estratégia que se revelou muito eficaz.

No final da sessão todos os alunos tocaram o excerto acompanhados por uma gravação (Max, 2010) e receberam *feedback* sobre os aspetos que já estavam bem conseguidos e sobre o que ainda deviam melhorar. Houve, ainda, tempo para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o excerto trabalhado na sessão anterior.

A 3ª sessão foi dividida em duas partes distintas (ambas com a duração de 45 minutos). Na primeira parte, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir novamente as gravações, esclarecer as dúvidas que surgiram durante o estudo individual dos excertos e receber *feedback* sobre a sua preparação. De modo geral, observou-se uma boa preparação para esta sessão e um conhecimento mais sólido dos excertos, o que era previsível, uma vez que os excertos foram lidos à 1ª vista em ambas as sessões anteriores.

A 2ª parte da 3ª sessão consistiu na simulação de uma audição de orquestra. Todos os participantes tocaram ambos os excertos na íntegra, sem interrupções e sem receberem *feedback* até ao final da simulação. Esta atividade foi realizada com o objetivo de simular uma *performance* e preparar os alunos para uma situação onde se poderão sentir mais ansiosos. No final, antes do mestrando dar o seu *feedback*, foi realizado um exercício de reflexão individual, onde os alunos tiveram de indicar o que gostaram na sua prova e o que consideraram que devem melhorar. A reflexão iniciou-se pelos aspetos positivos por dois motivos: para reforçar a autoconfiança dos alunos (uma vez que grande parte das aulas de instrumento é composta por *feedback* corretivo) e para verificar quais os aspetos musicais discutidos ao longo das sessões os alunos consideram ter alcançado.

O balanço geral das simulações foi positivo. Apesar de se verificarem sintomas de ansiedade em grande parte dos alunos, foi notório o conhecimento das bases para uma boa execução dos excertos. No entanto, existem alguns problemas estruturais que devem ser trabalhados e resolvidos, nomeadamente dificuldades na afinação (tópico que o mestrando abordou ao longo das sessões, havendo um foco especial na primeira, sendo realizados exercícios que seguiam os princípios discutidos nessa sessão e em todas as restantes) e a necessidade da continuação de um trabalho de aperfeiçoamento da técnica.

Na primeira sessão do 2º workshop foi trabalhado o excerto do 1º andamento da 4ª sinfonia de Tchaikovsky (1946). Tendo em conta os instrumentos disponíveis nas escolas onde o trabalho foi realizado, optou-se pela afinação das notas pedidas nos 3 tímpanos mais graves, de modo a garantir a estabilidade da afinação (Schweizer, 2010). Foi ouvida uma gravação [versão do CD do livro de Max (2010)], realizando-se uma contextualização durante a sua audição. O mestrando alertou os participantes para a importância da produção de um som que se assemelhasse aos *pizzicatos* dos contrabaixos, uma vez que este naipe começa a dobrar a voz dos tímpanos no compasso 325 (figura 54, anexo III). Para alcançar este objetivo, foi trabalhado o movimento contínuo entre os tímpanos, o uso do braço para produzir um som com um pouco mais de peso e a alteração da zona da pele onde se toca, aproximando-se ligeiramente mais para dentro do tímpano. Os alunos foram alertados para a existência de um *crescendo* progressivo entre os compassos 321 e 327 e para o *stringendo* que se inicia no compasso

323 e termina no compasso 338 num novo andamento [“Allegro con anima” (Tchaikovsky, 1946, p. 4)]. Após o gesto estar interiorizado, esta secção foi tocada em conjunto com a gravação, trabalhando-se a capacidade de acompanhamento da orquestra, tendo os participantes necessitado de ajuda do mestrando (marcação da pulsação) para realizar esta atividade.

De seguida, foi explicada a secção do “*Allegro con anima*” (Tchaikovsky, 1946, p. 4). Aqui o compositor cria a percepção de tempo forte na segunda colcheia de cada tempo. O mestrando desafiou os participantes a marcarem a pulsação desta secção, observando que todos a marcavam intuitivamente na 2ª colcheia. De seguida, alertou para este fenómeno e explicou que durante a execução do excerto devem marcar ligeiramente a 2ª colcheia de cada tempo, para alcançarem o carácter correto. Foi necessária a anotação de alguns *stickings*⁷⁰, o que reduziu significativamente o tempo necessário para ler os compassos 338 a 344. Aqui, a secção que gerou mais dúvidas foi a que se situa entre os compassos 338 e 339, onde os alunos sentiram dificuldades em perceber os *tremolos*, tendo sido sugerida a contagem de 6 notas em cada, o que resolveu o problema.

O mestrando utilizou as pausas existentes entre os compassos 344 e 350 como uma oportunidade para fazer os participantes compreender a importância de ouvirem a orquestra internamente. Foi realizado um exercício onde cada participante cantava a melodia durante essas pausas, observando uma maior precisão rítmica após esta atividade.

Foi trabalhado o *tremolo* da letra U, zona onde foi sugerida a troca para baquetas mais moles e trabalhada a igualdade de mãos e a amplitude do gesto (gerida em função da dinâmica).

No final da sessão pediu-se aos alunos para recapitularem oralmente todos os aspetos trabalhados e voltarem a tocar o excerto, desta vez acompanhados pela gravação (tendo-se observado uma boa capacidade de a acompanhar até ao compasso 338), tendo sido dado *feedback* no final.

⁷⁰ Termo técnico que define a escolha de mão ou baqueta que toca determinada nota.

Figura 31 – Excerto trabalhado do primeiro andamento da 4ª Sinfonia de Tchaikovsky
(1946) – compassos 313 a 363

Ben sostenuto il tempo precedente

313 *pp*

317

321 *Poco a poco stringendo*
poco a poco cresc.

325 **S** *mf*

329

333 **T** *sempre stringendo al - - - - -*
cresc.

338 *Allegro con anima*
f cresc. *ff*

342

346

350 **U** *fff*

357 *f dim.* **1 V 16**

Fonte: Tchaikovsky, 1946, p. 4

Na segunda sessão do 2º *workshop* trabalhou-se o excerto da transição entre o final do 3º andamento e o início do 4º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1863). Esta obra, composta em 1808, enquadra-se na 2ª fase estilística do compositor, observando-se um aumento da orquestração, surgindo um flautim, contrafagote e

trombones na orquestração (Grout, & Palisca, 2007). No que diz respeito aos tímpanos, já se observava o aumento do tamanho dos instrumentos (Schweizer, 2010). Para adequar a sonoridade à época, o mestrando disponibilizou um par de baquetas de couro aos participantes durante esta e a sessão seguinte.

O trabalho iniciou-se com a audição do excerto [versão do CD do livro de Max (2010)]. Foi explicado o contraste entre o carácter misterioso do final do 3º andamento, onde os tímpanos tocam um solo e o carácter triunfal e majestoso do início do 4º andamento.

No solo, conforme Randy Max sugere, foi indicado aos participantes para “Concentrate on evenness of sound (use one hand) and steadiness of tempo.”⁷¹ (Max, 2010, p. 49). Tendo isto em conta, foi também trabalhada a entrada das colcheias 8 compassos antes do fim do 3º andamento, com o objetivo de igualar o som da mão que começa a tocar apenas aí.

Uma dúvida frequentemente colocada pelos participantes dizia respeito às notas cortadas. Muitos não percebiam qual o seu significado, surgindo aqui uma oportunidade de explicar este tipo de escrita, tanto no caso das colcheias (compassos 366 a 373) como das semicolcheias (compassos 8, 10 e 12 do 4º andamento). Para além disso, o mestrando aproveitou a ocasião para alertar os participantes para a problemática das diferentes escritas de *tremolos* utilizadas pelos compositores, realçando a importância de analisar a partitura para compreender se existe distinção entre ritmos contados e *tremolos*.

No 4º andamento surge uma grande variedade de articulações e fraseados que não estão escritos. O mestrando entregou uma partitura anotada aos participantes, com a sua interpretação. De seguida, foi novamente ouvida a gravação, com o objetivo de dar a entender as suas escolhas.

⁷¹ Tradução do mestrando: concentre-se na igualdade do som (use uma mão) e na estabilidade do tempo.

As acentuações escritas nos últimos 5 compassos do excerto têm como objetivo tornar as notas indicadas mais claras, prática comum em todos os instrumentos com este ritmo na orquestra.

À semelhança da sessão anterior, o excerto foi ensinado por partes, explicando-se oralmente todas estas escolhas. Os participantes demonstraram uma boa capacidade de executar tudo o que lhes foi pedido, criando-se uma visão musical muito clara dos objetivos. No final, todos tocaram com a gravação (Max, 2010), realizando-se um balanço muito positivo, uma vez que todos conseguiram acompanhá-la, necessitando, no entanto, da ajuda do mestrando quando ocorriam hesitações no 4º andamento.

É de salientar que uma das secções mais problemáticas ocorreu entre os compassos 16 e 18, tendo sido necessário apontar *stickings* e trabalhá-la mais lentamente.

À semelhança do 1º *workshop*, realizou-se uma revisão seguida de uma simulação de prova e reflexão sobre o trabalho realizado na última sessão. Desta vez, foi unânime a necessidade de os participantes passarem mais tempo a trabalhar o excerto de Tchaikovsky (1946, p. 4). Observaram-se novamente alguns sintomas de ansiedade no momento da prova, criando-se um momento de preparação para a *performance* (Riley, 2012). No final, foi possível concluir que todos tinham uma boa perceção dos objetivos musicais dos excertos, uma vez que souberam identificar os locais onde falharam e refletir sobre como podem melhorar.

Sendo esta a última sessão deste projeto, o mestrando recapitulou as estratégias mais eficazes para a preparação de excertos de orquestra, explicando que são transversais a todos os instrumentos, nomeadamente: a análise das partituras de orquestra; a audição de várias gravações dos mais variados intérpretes; o estudo com metrónomo para assegurar a estabilidade do tempo; o cumprimento ao detalhe de tudo o que está indicado na partitura; a gravação individual e sua audição para efeitos de autoavaliação e a realização de simulações de prova para os colegas.

5.6 Discussão dos Resultados

5.6.1 Pergunta de Investigação Número Um: Qual é o Panorama Atual do Ensino de Repertório de Orquestra nas Classes de Percussão dos Cursos Secundários do EAE?

Através da realização dos questionários mencionados no ponto 5.5.1 e da análise dos gráficos 1 a 23, torna-se possível observar que o repertório de orquestra é um tópico abordado pela maioria dos docentes do EAE. No entanto, existem alguns obstáculos nesta área, nomeadamente a falta de tempo nos horários letivos (problema mencionado pela grande parte dos professores) e a falta de oportunidades dos alunos contactarem com o repertório e com a *performance* em orquestra sinfónica, tal como limitações a nível regional por motivos de falta de orquestras profissionais que ofereçam uma programação regular fora dos grandes centros urbanos, salvo poucas exceções. Existe, ainda, um problema a nível de recursos instrumentais e logísticos para este ensino que, embora mais residual, deve ser abordado e solucionado, uma vez que estas limitações não são exclusivas do ensino de repertório de orquestra, dado que grande parte dos instrumentos utilizados, por exemplo os tímpanos, a caixa e o xilofone, são também imprescindíveis à formação dos alunos enquanto solistas. O estudo destes dados e o facto da quase unanimidade de opinião face à importância da implementação de uma aula de grupo semanal sobre excertos de orquestra destinada aos alunos do ensino secundário reforçam a importância da realização desta investigação como ferramenta de consciencialização sobre o assunto através da aplicação de metodologias de investigação apropriadas para o aumento do conhecimento sobre métodos eficazes para a sua implementação a nível nacional, tal como a necessidade de investimento em agentes de cultura locais que possam promover o contacto da população com a música orquestral.

5.6.2 Pergunta de Investigação Número Dois: Quais são os Benefícios do Estudo do Repertório Orquestral de Tímpanos no Ensino Secundário para a Aprendizagem?

Ao longo dos *workshops* realizados observaram-se alguns problemas de técnica de tímpanos. Muitos dos participantes sentiam dificuldades de afinação, igualdade de mãos e execução de *tremolos*. A amplitude das dinâmicas era muitas vezes bastante

reduzida. Embora todos estes problemas sejam comuns na faixa etária dos participantes, a realização desta atividade criou uma oportunidade para os abordar, sendo notória uma evolução por parte de todos os participantes ao longo das 6 sessões. No que toca à componente musical, foram dadas e explicadas ferramentas para a interpretação e preparação dos 4 excertos trabalhados, sendo muitas delas transversais a todo o repertório de orquestra, o que foi explicado no final da última sessão. Muitas destas estratégias podem e devem ser aplicadas no repertório a solo para o instrumento. Tendo isto em conta, é possível afirmar que o ensino de repertório de orquestra traz benefícios técnicos e musicais, proporcionando uma oportunidade para se aprimorar os métodos de estudo dos alunos.

5.6.3 Pergunta de Investigação Número Três: Quais são os Melhores Métodos para um Professor Apoiar o Primeiro Contacto dos Alunos com os Excertos de Orquestra?

Ao longo das sessões realizadas, o mestrando procurou fazer os participantes passarem por todo o processo de preparação de excertos de orquestra. Isto significou ouvir as gravações várias vezes ao longo dos *workshops*, explicar o porquê das escolhas musicais realizadas e acompanhar a leitura e assimilação de cada excerto. Desta forma, torna-se possível prevenir a interiorização de erros e assegurar que é incutido um método de estudo eficaz.

Concluiu-se, também, que o fornecimento de *feedback* regular adaptado ao estilo de aprendizagem de cada participante foi uma mais-valia, sendo que enquanto para alguns a audição de gravações ou exemplificação se demonstrou eficaz, para outros, embora compreendendo o desejado, foi necessária informação visual, recorrendo-se mais frequentemente a anotações na partitura. Por vezes, a imitação de erros observados e comparação com os objetivos (Duke & Simmons, 2006) foi também uma estratégia aplicada que se revelou eficaz, ajudando os participantes a compreenderem os problemas.

Finalmente, concluiu-se que é de enorme importância a realização de simulações de provas regularmente de modo a tornar estes momentos mais familiares para os alunos. Para além disso, a acumulação de boas experiências de *performance*, é uma

estratégia eficaz para mitigar os sintomas de ansiedade em momentos de maior pressão (Cardoso, 2009), sendo este *workshop* uma boa oportunidade para este tipo de trabalho

5.7 Reflexão Final

A realização deste projeto de investigação teve como objetivo não só analisar o panorama nacional do ensino do repertório de orquestra, como também propor uma abordagem prática e compreender a sua pertinência na realidade nacional. A orientação de sessões em vários pontos do país permitiu ao mestrando contactar com diferentes realidades, trazendo uma visão mais descentralizada dos resultados e permitindo averiguar se a aplicação deste conceito a nível nacional é realista. Tanto a realização de questionários como o contacto direto com as escolas permitiram compreender que a implementação de aulas de repertório de orquestra nos planos curriculares em Portugal é uma possibilidade, uma vez que grande parte das escolas dispõe de condições logísticas adequadas, sendo o problema principal a falta de tempo. O nível artístico dos alunos do ensino secundário permitiu também a realização de um trabalho de qualidade.

Este projeto foi realizado com foco nos tímpanos de modo a possibilitar a realização de um estudo mais completo deste instrumento, incluindo-se informação sobre a sua evolução histórica e papel na orquestra, o que possibilita a definição e ensino de interpretações coerentes e fundamentadas. É também evidente a influência da experiência pessoal do mestrando, principalmente no caso da sugestão dos métodos de estudo a aplicar, sendo estes adaptados às necessidades de todos os participantes.

Em suma, considera-se pertinente a inclusão de uma aula de repertório de orquestra nos planos curriculares do ensino secundário de percussão, sendo importante a expansão deste tópico de investigação no futuro, tanto com foco nos restantes instrumentos de percussão, como no caso de todos os restantes instrumentos de orquestra, de modo a possibilitar uma revisão generalizada dos planos curriculares a nível nacional e contribuir para uma melhoria da qualidade dos futuros músicos portugueses a integrar as nossas orquestras.

6. Conclusão

A elaboração de ambas as partes deste relatório proporcionou ao mestrando a oportunidade de refletir sobre as suas estratégias de ensino e aprimorá-las, assim como realizar um projeto de investigação relacionado com o ensino de música. A sua componente prática possibilitou um aumento de horas de contacto com alunos do ensino artístico especializado, não realizando apenas as 9 aulas de 45 minutos previstas neste estágio, mas proporcionando-se a realização de outras 48 aulas de 45 minutos, no âmbito dos *workshops* orientados, onde se testaram várias estratégias de ensino observadas no estágio e associadas à revisão de literatura, sendo todas elas adaptadas a cada um dos alunos, com personalidades e estilos de aprendizagem diferentes. Esta junção, entre uma componente de estudo teórico, a visualização da aplicação dos conceitos por parte de um professor experiente e as oportunidades de contacto direto com os alunos, tal como a posterior reflexão sobre os resultados e adaptação das estratégias nas aulas seguintes, revelou-se fundamental para a formação do mestrando, possibilitando uma maior experiência profissional no momento de integração no mercado de trabalho.

A junção do estágio realizado numa escola do EAE durante o ano letivo com uma componente de investigação assume também uma elevada importância, uma vez que um professor deve procurar estar na vanguarda do conhecimento, de modo a enriquecer a aprendizagem do aluno, sendo a manutenção de atividade artística regular, a formação contínua e a investigação científica ferramentas importantes para alcançar este objetivo.

Bibliografia

- Adams. (2010). *Professional Generation II Timpani. Manual*. Consultado a 7 de abril de em <https://www.adams-music.com/download/44806a6a711640519fee729669f988be>
- Anderson, R. P. (2011). *The Pianist's Craft: Mastering the Works of Great Composers*. Lanham: Scarecrow Press
- Arvay, B. M. (2015). *A Comprehensive Method for Tuning and Pedalling Timpani*. Kentucky: University of Kentucky.
- Barratt, C. (2000). March Past Kiev. C. Barratt (2000), *Bravo! Percussion*. Nova Iorque: Boosey & Hawkes.
- Barratt, C. (2000). Middlesex March. In C. Barratt (2000), *Bravo! Percussion*. Nova Iorque: Boosey & Hawkes.
- Bartók, B. (1946). *Concerto for Orchestra*. Boosey & Hawkes. (Obra original publicada em 1943).
- Beck, J. (2001). *Concepts for Timpani*. Nova Iorque: Carl Fischer
- Beck, J. (2009). *Fragments for Timpani*. Nova Iorque: Kendor Music
- Beethoven, L. V. (1862). *Sinfonia Nr. 5*. [Partitura de orquestra]. Breitkopf & Härtel. (Obra original publicada em 1808).
- Beethoven, L. V. (1863). *Sinfonia Nr. 5*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf & Härtel. (Obra original publicada em 1808).
- Beethoven, L. V. (1824). *Sinfonia Nr. 9*. [Partitura de orquestra]. Manuscrito.
- Beethoven, L. V. (1863). *Sinfonia Nr. 9*. [Partitura de orquestra]. Breitkopf & Härtel. (Obra original publicada em 1824).
- Beethoven, L. V. (1865). *Sinfonia Nr. 9*. [Partitura de violoncelo e contrabaixo]. Breitkopf & Härtel. (Obra original publicada em 1824).
- Beethoven, L. V. (1865). *Sinfonia Nr. 9*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf & Härtel. (Obra original publicada em 1824).
- Benvenga, N. (1979). *Timpani and the Timpanist's Art: Musical and Technical Development in the 19th and 20th Centuries*. Gotemburgo: Göteborgs Universitet.
- Berlioz, H. (1900). *Symphonie Fantastique*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf und Härtel. (Obra original publicada em 1830).
- Brahms, J. (1876). *Sinfonia Nr. 1 (4^a andamento)*. [Partitura de orquestra]. Manuscrito.

Brahms, J. (1987). *Sinfonia Nr. 1*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf & Härtel. (obra original publicada em 1876).

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator*. Oxford: Oxford University Press.

Butler, J. G. (1989, fevereiro 1). Preparing for an Orchestra Audition: How to Maximize Your Chances for a Major Symphony Job. *American String Teacher*, 39, 11-16.

Cardoso, F. (2009, mai. 3). Impact of Public Performance to the Development of Performance Skills [Apresentação em conferência]. Performa '09 – Conference on Performance Studies, Aveiro, Portugal.

Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing*, 27 (6), 1242–1249.

Conservatório d'Artes de Loures (2021). *Plano Annual de Atividades 2021-2022*. Loures: Conservatório d'Artes de Loures

Conservatório d'Artes de Loures (2021). *Projeto Educativo CAL 2021/2022 – 2022/2023 – 2023/2024*. Loures: Conservatório d'Artes de Loures

Deane, C. (2004). Pitch Control for Timpani. *Percussive Notes*, 42 (3), 47-50.

Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 1-13.

Duke, R. A. (2009). Feedback. In R. A. Duke (2009), *Intelligent Music Teaching*. Austin: Learning and Behavior Resources.

Escola Superior de Música de Lisboa (2021). *Manual do Mestrado em Ensino de Música*. [Guia para a elaboração deste relatório e para a realização do estágio]. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa [Documento não publicado].

Faulkner, J. (2007). Rumba [Partitura]. In Trinity Guildhall. (2007), *Tuned Percussion Pieces & Studies Grades 1-5*. Londres: Trinity College London

Friedman, D. (1973). *Vibraphone Technique - Pedalling and Dampening*. Boston: Berklee Press Publications.

Engeser, S., & Shiepe-Tiska, A. (2012). Historical lines and an overview of current research on flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances on flow research* (pp. 1–22). New York: Springer

- Friese, A. & Lepak, A. (1985). *The Complete Timpani Method*. Nova Iorque: Alfred Music Publishing.
- Gray, D. E. (2014). *Doing Research in the Real World*. (3ªed.). Los Angeles: Sage
- Gschwendtner, H. & Ulrich, H. J. (2005). *Orchester Probespiel – Test Pieces for Orchestral Auditions*. Weihergarten: Schott Music GmbH & Co.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental*. [History of Western Music]. (A. L. Faria, Trad.). (5ª ed.). Lisboa: gradiva.
- Godinho, M., Mendes, R. Melo, F. M. S., Barreiros, J. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem*. (3ª ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Hadow, W. H. (1904). *Oxford History of Music Vol. V: The Viennese Period*. Oxford: Clarendon Press
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Herrera, M. (2019). *O ensino dos tímpanos nos Cursos Profissionais de Música em Portugal*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa
- Holst, G. (1921). *The Planets*. [Partitura de tímpanos]. (Obra original publicada em 1916).
- Jansen, M. (2012). *Método de Percusión 1*. Valência: Impromptu Editores.
- Krüger, F. (2015). *Timpani and Snare Drum Method*. Neusäß: Leu Verlag.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. Washington: Institute of Education Sciences. Disponível no RCAAP: <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
- Liszt, F. (1920). *Sinfonia Dante*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf und Härtel. (Obra original publicada em 1856).
- Machado, E. (2021). *Benefícios da Introdução ao Repertório de Orquestra para Tímpanos no Ensino Secundário e Estratégias de Ensino: Estudo de Caso da Escola Profissional de Música de Espinho*. [Trabalho elaborado no âmbito da Unidade Curricular Metodologia da Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa]. Escola Superior de Música de Lisboa (Manuscrito não publicado).
- Mahler, G. (1906). *Sinfonia Nr. 1*. [Partitura de tímpanos]. Universal Edition. (Obra original publicada em 1888).
- Mahler, G. (1910). *Sinfonia Nr. 2*. [Partitura de tímpanos]. Universal Edition. (Obra original publicada em 1894).

Mahler, G. (1899). *Sinfonia Nr. 3*. [Partitura de tímpanos]. Josef Weinberger. (Obra original publicada em 1896).

Mahler, G. (1904). *Sinfonia Nr. 5*. [Partitura de tímpanos]. C. F. Peters (Obra original publicada em 1902).

Mahler, G. (1912). *Sinfonia Nr. 9*. [Partitura de tímpanos]. Universal Edition. (Obra original publicada em 1910).

Max, R. (2010). *Orchestral Excerpts for Timpani*. Malvern: Theodore Presser.

Meyers, N. (2014). *The Importance of Timpani in Today's Percussion Education and as a Solo Instrument*. Fargo: North Dakota State University.

Miyamoto, A. (1997). *Dualités* [Partitura de multipercussão]. Nice: Editions Francois Dhalmann

Mozart, W. A. (2005), *Die Zauberflöte* [Opera gravada pela Mahler Chamber Orchestra]. Deutsche Gramophon. (Obra original publicada em 1791).

Mozart, W. A. (s.d.). *Die Zauberflöte* [Partitura de orquestra]. Hermann Albert. (Obra original publicada em 1791).

Nielsen, C. (1916). *Sinfonia Nr. 4*. [Partitura de tímpanos]. Wilhelm Hansen.

PerCurtir – Festival Internacional de Percussão. (21 de abril de 2022). *Inscrições abertas para o Per' Curtir 2022!!!!!! Inscreve-te já*. <https://forms.gle/qFZK8rqMQNY9zYx46> [Imagem anexada]. [Atualização do estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/1584969051814219/posts/2994070187570758/>

Puzzo, R. D. (2017). *Not Just to Win Auditions: Playing Orchestral Percussion Excerpts for Pedagogy and Enrichment*. Arizona: University of Arizona.

Quartier, B. (2000). *Mobile*. In B. Quartier (2000), *Image – 20 Children's Songs for Marimba*. Florida: Meredith Music Publications.

Ribeiro, D. (2017). *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. Almada: Instituto Piaget

Reifel, E. M. (2012). *Timpani: New Suggestions for Excerpt Practice Based on a Survey of Literature*. Toronto: University of Toronto.

Riley, J. M. (2012). Reducing Anxiety: Studio Strategies for Performing Salvation. *Music Educators Journal*, 98(3), 65-70.

Rimsky-Korsakov, N. (1946). *PRINCIPIOS DE ORQUESTRACIÓN*. [Основы оркестровки]. (Fischer, J., Jurafsky, A., Trad.) Buenos Aires: Editorial Melos

Rosauro, N. (1894) Zeca's Dance [Partitura de multipercussão]. In N. Rosauro (1984), *10 Exercícios Iniciais para Percussão Múltipla*. Miami: Pro Percussão Brasil.

Schweizer, S. L. (2010). *Timpani Tone and the Interpretation of Baroque and Classical Music*. Oxford: Oxford University Press.

Smadbeck, P. (1980). *Etude #1 for Marimba*. Nova Jérícia: Studio 4 Music Productions.

Tchaikovsky, P. (s.d.). Sinfonia Nr. 4. [Partitura de orquestra]. Breitkopf und Härtel. (Obra original publicada em 1878).

Tchaikovsky, P. (1878). *Sinfonia Nr. 4*. [Partitura de orquestra]. Manuscrito.

Tchaikovsky, P. (1945). *Sinfonia Nr. 6*. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf und Härtel. (Obra original publicada em 1893).

Tchaikovsky, P. (1946). Sinfonia Nr. 4. [Partitura de tímpanos]. Breitkopf und Härtel. (Obra original publicada em 1878).

Wagner, R. (1887). *Die Walküre*. [Partitura de tímpanos]. B. Schott's Söhne. (Obra original publicada em 1870).

Wagner, R. (1893). *Götterdämmerung*. [Partitura de tímpanos]. B. Schott's Söhne. (Obra original publicada em 1874).

Wanamaker, J. (1984). 4th OF JULY [Partitura de caixa]. In J. Wanamaker (1984), *Championship Corps-Style Contest Solos: For the Intermediate-Advanced Snare Drummer*. Nova Iorque: Alfred Music Publishing.

Wanamaker, J. (1995). On-Line [Partitura de caixa]. In J. Wanamaker (1984), *Rudimental Contest Solos: For the Intermediate Snare Drummer*. Nova Iorque: Alfred Music Publishing.

Wanamaker, J. (1984). *Percussive Arts Society 40 Snare Drum Rudiments*. Indianapolis: Percussive Arts Society.

Weatherson, S. (2011, julho 2). *The Responses (part 2)*. Consultado a 7 de abril de 2022 em http://europeantimpani.com/Responses_2.html

Webster, A. (2013, julho 26). *Timpani Grips: The American Grip*. Consultado a dezembro, 25, 2021 em <http://simplytimpani.weebly.com/american-grip.html>

Webster, A. (2013, julho 26). *Timpani Grips: The French Grip*. Consultado a dezembro, 25, 2021 em <http://simplytimpani.weebly.com/french-grip.html>

Webster, A. (2013, julho 26). *Timpani Grips: The German Grip*. Consultado a dezembro, 25, 2021 em <http://simplytimpani.weebly.com/german-grip.html>

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Woud, N. (2018, janeiro 4). *The Mallets*. Consultado a abril 7, 2022 em: <https://nickwoud.com/the-mallets/>

Anexos

Anexo I – Relatórios da Investigação Preliminar Realizada na EPME (Machado, 2021)

Anexo II – Listas de Repertório Consultadas

Anexo III – Partituras de Orquestra dos Excertos Trabalhados no Âmbito Desta
Investigação

Anexo I – Relatórios da Investigação preliminar realizada na EPME (Machado, 2021)

Análise da Observação Participante das Aulas de Repertório de Orquestra

Durante as aulas de repertório de orquestra foram lecionados três excertos de tímpanos, um diferente a cada grupo. O primeiro grupo era constituído por quatro alunos do 10º ano, tendo sido trabalhado o excerto do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven. Seguidamente, foi trabalhado o excerto da 1ª Sinfonia de Brahms por um grupo de cinco alunos do 11º ano e, por fim, um aluno do 12º ano trabalhou o excerto do 3º ato da ópera *O Cavaleiro da Rosa* de Richard Strauss. Todos os alunos do Curso Profissional de Percussão participaram nestas aulas. Com o objetivo de criar momentos de *performance* (Cardoso, 2009), os alunos tiveram a oportunidade de, num momento inicial, tocar o excerto trabalhado sem interrupções em frente aos colegas do seu ano (Duke & Simmons, 2006). Seguidamente, foram analisados os três excertos e discutidos os aspetos trabalhados durante as aulas.

10º ano – 9ª Sinfonia de Beethoven

O excerto em questão está dividido em duas secções distintas, uma parte inicial onde os tímpanos entram no primeiro tutti orquestral (figura 32) e a secção final do andamento, onde ocorre um *crescendo* progressivo (figura 33). Na primeira secção foi trabalhada a projeção do som e a diferenciação das articulações, associada à teoria do contraste de Schweizer (2010). Na apresentação inicial do excerto, os alunos executaram os compassos 19 e 20 com um gesto muito semelhante ao dos três compassos seguintes, perdendo-se um contraste fundamental no que diz respeito à articulação pedida por Beethoven. Considerando que Schweizer (2010) realça a importância de uma interpretação coerente com os trompetes e que ao analisar a partitura de orquestra (figura 45, disponível no anexo III) podemos observar que esta diferença de articulação é comum a toda a orquestra, torna-se ainda mais importante a sua diferenciação por parte do timpaneiro, até porque o instrumento carece da versatilidade sonora dos restantes instrumentos da orquestra (Schweizer, 2010). Foi trabalhada uma situação semelhante no compasso da letra A, onde foi sugerido o uso do braço na nota *sforzando* para o som ter mais peso (Schweizer, 2010), o que foi

replicado com sucesso pelos alunos. Outro aspeto trabalhado com estes foi a manutenção da dinâmica e da energia ao longo do excerto. Observava-se, numa fase inicial, uma quebra de dinâmica progressiva, o que contraria a função do instrumento na orquestra (tendo em conta a capacidade de projeção sonora e o facto de que os restantes instrumentos mantêm a dinâmica, compete ao timpaneiro transmitir esta energia). Discutiui-se, também, onde abafar o som. Na primeira abordagem, os alunos não abafavam os tímpanos no 2º tempo do compasso 22 e no 1º tempo do compasso 24. Tendo em conta as recomendações de Schweizer “If all instruments end a phrase on an eighth note, the score might suggest that the timpanist should immediately muffle the drum rather than carrying the tone into the beginning of the next phrase [...]”⁷³ (Schweizer, 2010, p. 38), esta interpretação levanta problemas de coerência, ou seja, não funcionaria no contexto de uma *performance* orquestral, uma vez que o som dos tímpanos ficaria isolado no silêncio geral. Assim sendo e considerando que o estudo de repertório de orquestra tem duas finalidades, a sua futura execução no contexto orquestral ou em provas de orquestra e tendo em atenção que a consciência da duração das notas é um aspeto fundamental para o júri (Butler, 1989), torna-se indispensável abafar nestes momentos. Os tímpanos não são abafados na colcheia seguinte aos ataques entre os compassos 21 e 23 porque toda a orquestra toca notas mais longas (colcheias com ponto) e não se torna necessário abafar na última semicolcheia porque o intervalo de tempo até ao próximo ataque é demasiado curto para se notar qualquer diferença (seria ainda prejudicada a qualidade de som do próximo ataque devido a movimentos apressados). No compasso 19 ocorre uma situação semelhante, a orquestra mantém a nota. Neste caso, os alunos deixaram-na soar sem ser necessário dar essa indicação, revelando conhecimento da obra. Após a audição de uma gravação do excerto em aula do CD do livro de Max (2010), os alunos concordaram com esta interpretação. Por fim, trabalhou-se o movimento *staccato* (Schweizer, 2010) para permitir aos alunos executar com clareza os ritmos dos compassos 27 e 29. Após demonstração deste movimento e exagero do erro anterior, técnica de ensino observada por Duke e Simmons (2006), todos concordaram que a alteração do gesto

⁷³ Tradução do mestrando: Se todos os instrumentos terminarem uma frase numa colcheia, a partitura (de orquestra) pode sugerir que o timpaneiro deve abafar o instrumento em vez de deixar a nota soar até ao início da próxima frase [...]

permitia alcançar uma articulação muito mais clara, confirmando as sugestões defendidas por Schweizer (2010).

Figura 33 - 1ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 16 a 35

The image shows a musical score for Violin I and Violin II. The tempo is marked 'Allegro ma non troppo, un poco maestoso' with a metronome marking of 88. The score is in 4/4 time. It includes measures 16, 19, 30, and 35. Dynamics such as *p*, *f*, and *sf* are indicated. A section labeled 'A' is marked at measure 30. The score is for Violin I and Violin II.

Fonte: Beethoven, 1865, p. 1

Na 2ª parte do excerto, vários alunos sentiram dificuldades em manter o tempo e executar ritmos de forma clara, principalmente na secção inicial, onde eram notórios problemas, especificamente, entre as fusas e as semicolcheias.

É muito comum os professores de instrumento pedirem aos alunos para pensarem na parte da orquestra no ouvido interior como recurso de estudo. Puzzo (2017) reforça esta ideia na sua tese, quando refere que “Playing along with a recording, singing a melody in one’s inner ear, or aloud, can make practicing routine techniques more relevant and active.”⁷⁴ (Puzzo, 2017, p. 27). Esta solução foi experimentada em aula, de uma forma simplificada, uma vez que os alunos não conheciam muito bem o excerto. Foi ouvida a gravação presente no CD do livro de Max (2010) e pedido aos alunos que interiorizassem a linha dos contrabaixos, uma passagem em colcheias que se repetia de 2 em 2 compassos até ao compasso 526 (figura 9). O objetivo de pedir esta passagem em particular foi criar uma noção harmónica e incutir uma subdivisão à colcheia. Após os alunos assimilarem esta passagem, a estabilidade do tempo melhorou. No entanto, nem todos conseguiram tocar e cantar em simultâneo, alguns apenas alegaram estar a usar o ouvido interior. Sendo este um fator de independência, foi reforçada a importância de o trabalhar, uma vez que se torna uma ferramenta muito

⁷⁴ Tradução do mestrando: Tocar acompanhado por uma gravação, ouvir a melodia interiormente ou cantando-a pode tornar a rotina de estudo mais relevante e ativa.

útil no estudo e, no futuro, em aulas, permitindo exemplificar aos alunos todo o processo.

Outro aspeto trabalhado no excerto foi a amplitude das dinâmicas. Observou-se um receio de tocar *fortíssimo* no final do excerto, o que está associado a um cuidado com a qualidade do som, uma vez que alguns tímpanos têm uma tendência a ter um som “estalado” nas dinâmicas mais elevadas. No entanto, foi sugerido explorar essas dinâmicas, sempre de uma forma cuidadosa, de modo a oferecer uma amplitude sonora maior aos alunos. O problema da qualidade do som deve sempre ser tido em conta. No entanto, como todos demonstraram a capacidade de perceber o ponto limite em que o som estalava, este trabalho tornou-se possível através de um estudo individual consciente por parte dos alunos. Esta amplitude é fundamental em excertos com grandes *crescendos* progressivos à semelhança deste, uma vez que há imensos patamares de dinâmicas a serem executados de forma clara para um júri que muitas vezes está afastado do instrumento. Um intérprete com pouca amplitude de dinâmicas corre o risco de não tornar todos os patamares claros ou atingir o seu limite antes do final do excerto, tendo de optar por manter essa dinâmica ou aumentá-la sob prejuízo da qualidade do som.

Figura 34 - 2ª parte do 1º excerto trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 513 a 547

The image shows a musical score for the first movement of Beethoven's 9th Symphony, measures 513 to 547. The score is in bass clef and includes dynamic markings such as *a tempo*, *rit.*, *a tempo*, *cresc.*, *f*, *piu f*, *sempre ff*, and *tr*. The score is divided into five systems, with measure numbers 507, 517, 525, 531, and 540 indicated at the beginning of each system. The first system (measures 513-516) starts with *a tempo* and includes a first violin part (Viol. I) with a *rit.* marking. The second system (measures 517-520) features a *cresc.* marking. The third system (measures 521-524) includes *f* and *piu f* markings. The fourth system (measures 525-530) includes *sempre ff* markings and a *tr* marking. The fifth system (measures 531-547) includes *sempre ff* markings and *tr* markings. A box labeled 'S' is present at the beginning of measure 531.

Fonte: Beethoven, 1865, p. 3

**Figura 35 - Partitura de violoncelo e contrabaixo da 2ª parte do 1º excerto
trabalhado: 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1865) - compassos 513 a**

530

The image shows a musical score for cello and double bass, measures 513 to 522. The score is written in bass clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The music consists of a steady eighth-note accompaniment in the left hand and a more complex rhythmic pattern in the right hand. Dynamics include *pp* (pianissimo), *div.* (divisi), *cresc.* (crescendo), and *f più f* (forte più forte).

Fonte: Beethoven, 1865, p. 7

11º ano – 1ª Sinfonia de Brahms

Neste excerto foram trabalhadas duas secções. Na primeira, os tímpanos repetem colcheias numa dinâmica *forte*, com um carácter *sustenuto* nos primeiros compassos da sinfonia (figura 35). O estudo desta secção pode ser benéfico, uma vez que permite trabalhar o som sem outros obstáculos. Schweizer (2010) aborda este excerto quando descreve o gesto que permite tirar um som cheio do instrumento, indicando que

*[...] a full-bounce stroke produces a very heavy, dark sound. Using a large, soft stick, gripping the stick very loosely, and placing the stroke deep into the head, the timpanist catches the bounce of the head – bringing the stock up high. This produces perhaps the largest, broadest, darkest, most soul-shaking sound produced by few instruments. In the opening bars of Brahms's Symphony No. 1, the timpanist can use a bounce stroke to good effect.*⁷⁵ (Schweizer, 2010, p. 29).

O autor sugere ainda que

[...] when the forearm is brought into play, the timpanist is simply adding more weight (the weight of the forearm) to the stroke. When the stick makes

⁷⁵ Tradução do mestrando: [...] um movimento com ressalto completo produz um som muito pesado e escuro. Utilizando uma baqueta larga e mole, agarrando-a de uma forma muito relaxada, direcionando o ataque profundamente para dentro da pele, o timpaneiro deve apanhar o ressalto da pele – levantando a baqueta. Isto produz o som mais amplo, cheio, escuro e abanador da alma que apenas um escasso número de instrumentos consegue produzir. Nos compassos iniciais da 1ª Sinfonia de Brahms, o timpaneiro pode aplicar um movimento com ressalto de forma eficaz.

*contact with the timpano head, it penetrates deeper into the head and brings out the color of the drum, so that the audible fundamental with all its partials is heard in its glory.*⁷⁶ (Schweizer, 2010, p. 24).

Numa primeira execução por parte dos alunos, foi observado que recorriam apenas ao pulso, resultando um som mais leve e não correspondendo ao carácter do excerto. Após o gesto ter sido exemplificado e trabalhado, a execução foi muito mais adequada, sendo então adquirida uma nova ferramenta técnica por parte dos envolvidos através da aprendizagem do excerto.

Outra situação observada está relacionada com a escolha dos tímpanos para o excerto. O primeiro aluno afinou as duas notas nos tímpanos do meio, ou seja, de 26" e 29". Seguindo as indicações de tessitura da dissertação de Arvay (2015), que se confirmam nos instrumentos da Escola Profissional de Música de Espinho, há a possibilidade de afinar estas notas nos tímpanos utilizados ou nos tímpanos de 29" e 32". Schweizer (2010) analisou as diferenças das características sonoras entre tocar um dó num tímpano de 26" e noutra de 29", concluindo que "[...] playing in a tighter head brings with it greater pitch definition and more color."⁷⁷ (Schweizer, 2010, p.8). Tendo esta observação em consideração, foi sugerido aos alunos que experimentassem recorrer aos tímpanos maiores. Após isto ser testado, todos concordaram que o som tinha mais qualidade, definição e peso, sendo mais adequado ao carácter da obra.

Figura 36 - 1ª parte do 2º excerto trabalhado: 1º andamento da 1ª Sinfonia de Brahms (1987) - compassos 1 a 9



Fonte: Brahms, 1987, p. 1

⁷⁶ Tradução do mestrando: [...] quando o antebraço é utilizado, o timpaneiro está simplesmente a adicionar peso (o peso do antebraço) ao movimento. Quando a baqueta entra em contacto com a pele do tímpano, penetra-a com maior profundidade, resultando num som mais colorido, onde se consegue ouvir a fundamental com mais parciais (harmónicas) e com toda a sua glória.

⁷⁷ Tradução do mestrando: [...] tocar numa pele mais apertada resulta numa maior definição sonora e num som mais colorido.

A segunda parte do excerto trabalhada foi a secção final do 4º andamento (figura 36). Aqui, Brahms indica claramente os vários tipos de articulação desejados, criando-se um grande desafio para o interprete: diferenciá-los uns dos outros.

Na primeira execução foram observadas algumas questões a trabalhar: a marcação dos *sforzandos* no tremulo inicial; a diferenciação das várias articulações; os locais onde é lógico abafar ou deixar soar a nota e porquê; a compreensão do ritmo entre os compassos 419 e 443 e a aproximação ao carácter energético de um final de sinfonia. Todos os aspetos foram trabalhados e melhorados com os alunos, que demonstraram uma boa capacidade de adaptação para uma primeira abordagem. É importante realçar que, ao contrário do grupo anterior e do aluno do 12º ano, estes alunos estavam a ter a sua primeira aula deste excerto.

No que diz respeito à situação do ritmo dos compassos 419 a 443, um dos alunos colocou esta questão antes de tocar, a qual foi explicada, devido à peculiaridade da notação escolhida pelo compositor. Foi explicado que isto se deve ao ritmo de outros instrumentos que tocam tercinas de mínima e de semínima. Um dos alunos refletiu que, como solução, ouvia interiormente a melodia, sentindo uma maior facilidade a tocar o ritmo corretamente. Este tipo de reflexão individual e método para solucionar os problemas encontrados na escrita orquestral é precisamente um dos benefícios do seu estudo. Para trabalhar este trecho musical, foi sugerido um exercício onde os alunos apenas tocavam o ritmo da mão líder, ou seja, apenas as semínimas de tercina (Max, 2010). Isto permitiu esclarecer as dúvidas em relação ao ritmo de uma forma clara.

Relativamente aos *sforzandos* no *tremulo* inicial, era notória uma preocupação por parte de todos de manter a sua velocidade, o que se refletia numa limitação musical, uma vez que não havia grande margem para o marcar com um carácter dramático. A solução sugerida foi cortar o *tremulo* um pouco antes do início do compasso e marcá-lo novamente. Como os tímpanos mantêm uma ressonância, não se notou qualquer corte e a interpretação musical ficou enriquecida através desta estratégia.

As questões de articulação foram discutidas juntamente com as de carácter. À semelhança do grupo anterior, existia algum receio em explorar os *fortísimos* devido ao risco de estalar o som, sendo novamente sugerido uma exploração cuidadosa dos limites de dinâmica dos tímpanos como ferramenta de enriquecimento interpretativo. Foi explicada a teoria do contraste de Schweizer (2010) aos alunos e sugerida a

exploração de diferentes tipos de gesto em cada articulação. Meyers (2014) sugere que “All strokes – staccato, legato, marcato, and bounce – produce a tone and their own degree of articulation.”⁷⁸ (Meyers, 2014, pp. 17-18). Após uma exemplificação, os alunos conseguiram adaptar o gesto às necessidades musicais. Quando isto não acontecia, era utilizada uma estratégia pedagógica observada por Duke e Simmons: “The teachers often juxtapose a remarkably faithful imitation of the student’s performance with their intended model of the performance goal [...]”⁷⁹ (Duke & Simmons, 2006, p. 15). Esta técnica revelou-se eficaz, uma vez que a compreensão do erro era imediata, o que resultava numa observação atenta do gesto pretendido, facilitando a sua correção.

Nos compassos 413 e 415, a análise da notação sem estudo da partitura geral ou audição de gravações sugere que a nota seja abafada após a duração de uma semínima, o que se observou na interpretação inicial dos alunos. Ao analisar a partitura de orquestra é possível concluir que Brahms decidiu juntar os tímpanos às cordas, que tocam uma semínima em *staccato*. No entanto, a indicação desta articulação não está presente na parte de tímpanos e todos os sopros tocam um acorde com uma duração de 2 compassos que se encaixa na harmonia dessa nota. Schweizer defende que “Letting the drum ring full and resonant often supports the harmonic structure of the music.”⁸⁰ (Schweizer, 2010, p. 38), o que está de acordo com a interpretação defendida.

Por último, foi dada especial atenção aos compassos 434, 438 e 443, porque na segunda parte dos primeiros 2 compassos referidos e na primeira parte do último, os tímpanos ficam isolados com as violas nas primeiras 2 vezes e com as violas e os 2^{os} violinos na última vez, criando-se um momento solístico. Através da audição de várias gravações é possível concluir que tradicionalmente toca-se um *crescendo* nesses compassos que não está escrito. Na aula foi ouvida a gravação do CD do livro de Randy Max (2010) e pedido aos alunos que tivessem especial atenção a este momento. Todos concluíram que o *crescendo* acontecia e replicaram-no com sucesso na *performance*, o que lhes permitirá demonstrar conhecimento da obra perante um júri.

⁷⁸ Tradução do mestrando: Todos os movimentos – *staccato*, *legato*, *marcato*, e com ressaltos – produzem um som diferente e o seu próprio nível de articulação.

⁷⁹ Tradução do mestrando: Os professores intercalam entre uma imitação fiel da *performance* dos alunos com o objetivo desejado [...]

⁸⁰ Tradução do mestrando: Muitas vezes, deixar o tímpano soar com um som cheio e ressonante suporta a estrutura harmónica da música.

Figura 37 - 2ª parte do 2º excerto trabalhado: 4º andamento da 1ª sinfonia de Brahms (1987) - compassos 375 a 475

Fonte: Brahms, 1987, p. 5

12º ano – O Cavaleiro da Rosa de Richard Strauss

Na última aula, foi trabalhado o excerto de uma valsa do 3º ato da ópera *O Cavaleiro da Rosa* de Richard Strauss com um aluno do 12º ano (figura 37). Este excerto distingue-se dos dois anteriores uma vez que exige mudanças de afinação. O intérprete tem 4 tímpanos de pedal à disposição para tocar um número muito superior de notas, tendo que mudar a afinação ao longo dos compassos de espera, ou até mesmo enquanto toca, de modo a respeitar o texto. Tendo isto em consideração, são criados planos de afinação pelos executantes, que muitas vezes variam de pessoa para pessoa. Recorrendo à sua experiência pessoal e à procura de afinar as notas em peles mais esticadas de forma a melhorar a qualidade do som (Schweizer, 2010; Arvay, 2015), o mestrando anotou uma partitura com as afinações planeadas na disposição alemã, podendo ser espelhada caso se deseje tocar na disposição francesa. O aluno afinou algumas notas em tímpanos diferentes, revelando um trabalho de reflexão individual no estudo. Foram debatidas algumas opções, concluindo-se que deve ser dada sempre

prioridade à abordagem que permita tocar o mais afinado possível e respeitar os restantes aspetos musicais. O aluno experimentou algumas das mudanças de afinação discutidas na aula e ficou com a partitura anotada para refletir sobre várias opções e adotar as que resultarem melhor na sua *performance*. Foi realizado algum trabalho a nível das dinâmicas. Como o aluno revelou uma excelente preparação, a adaptação às sugestões dadas foi imediata.

Figura 38 - 3º excerto trabalhado: 3º ato da ópera *O Cavaleiro da Rosa* de Richard Strauss (2005) - 8 compassos antes do nº 247 até 1 compasso depois do nº 257

Der Rosenkavalier

3. Akt *

Richard Strauss
op. 59

1 Schneller Walzer (molto con moto) $\text{♩} = 69$ 1

ff

dim. p pp p

f ff

f trmm trmm

ff trmm trmm trmm trmm

f f f

ff f mf

f ff f

ff

f p

Fonte: Gschwender & Ulrich, 2005, p. 24

Anexo II – Listas de Repertório Consultadas

1. *Neue Philharmonie München*⁸¹

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

2. *Orquesta Joven de la Sinfónica de Galicia*⁸²

Ludwig van Beethoven – 3º e 4º andamentos da 5ª Sinfonia

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 7ª Sinfonia

Paul Hindemith – 2º andamento das Metamorfoses Sinfónicas

3. *European Union Youth Orchestra*⁸³

Béla Bartók – 4º andamento do Concerto para Orquestra

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

4. *Gustav Mahler Jugendorchester*⁸⁴

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

Wolfgang Amadeus Mozart – Abertura da Ópera *Die Zauberflöte*⁸⁵

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – 1º andamento da 4ª Sinfonia

5. *Jovem Orquestra Portuguesa*⁸⁶

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

⁸¹ Fonte: <https://wp1.neue-philharmonie-muenchen.de/wp-content/uploads/2018/10/Bewerbungsanforderungen.pdf> consultado em 27 de dezembro de 2021.

⁸² Fonte: https://sonfuturo.files.wordpress.com/2021/09/bases-audiciones-ojsg-curso-2021_2022.pdf consultado em 27 de dezembro de 2021.

⁸³ Fonte: <https://www.euyo.eu/apply/auditions/overview/audition-excerpts/> consultado em 27 de dezembro de 2021.

⁸⁴ Fonte: <http://probespiele.gmjo.at/repertoire.aspx?id=19> consultado a 27 de dezembro de 2021.

⁸⁵ Tradução do mestrando: A Flauta Mágica

⁸⁶ Fonte: https://audicoes.jop.org.pt/partituras/TIMPANOS_E_PERCUSSAO.pdf consultado a 27 de dezembro de 2021.

6. Estágio Gulbenkian para Orquestra (edição 2020⁸⁷)⁸⁸

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – 1º andamento da 4ª Sinfonia

7. Concertgebouworkest Young

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

8. Orchestre des Jeunes de la Méditerranée⁸⁹

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

Igor Stravinsky – final da Sagração da Primavera

9. Schleswig-Holstein Festival Orchestra⁹⁰

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

Paul Hindemith – 2º andamento das Metamorfoses Sinfónicas

Igor Stravinsky – final da Sagração da Primavera

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – 1º andamento da 4ª Sinfonia

10. International Orchestra Institute Attergau⁹¹

Ludwig van Beethoven – 1º andamento da 9ª Sinfonia

⁸⁷ Não se consultou a lista de 2021, porque a orquestração do repertório programado não tinha percussão.

⁸⁸ Fonte: <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/13115855/13-Excertos-Percussão-2020-min.pdf> consultado a 27 de dezembro de 2021

⁸⁹ Fonte: https://festival-aix.com/sites/default/files/imce/documents/14_percussions_2021.pdf consultado a 27 de dezembro de 2021

⁹⁰ Fonte: <https://www.shmf.de/en/repertoire> consultado a 27 de dezembro de 2021

⁹¹ Fonte: <https://www.ioia.at/participation/> consultado a 27 de dezembro de 2021

Anexo III – Partituras de Orquestra dos Excertos Trabalhados nos *Workshops*

Figura 39 – Partitura de orquestra dos compassos 195 a 199 da abertura *Die Zauberflöte* de Mozart (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 195 to 199. The score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. The instruments and their parts are as follows:

- Fl.** (Flute): Melodic line with slurs and accents, dynamic markings *f* and *sf*.
- Ob.** (Oboe): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.
- Cl.** (Clarinet): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*. A marking *zu 2* is present in measure 197.
- Fag.** (Bassoon): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *p*, *f*, and *sf*.
- Cor. (Es)** (Cor Anglais): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.
- Tr. (Es)** (Trumpet): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *p*, *f*, and *sf*.
- Trbni.** (Trombone): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.
- Timp.** (Timpani): Rhythmic accompaniment with slurs, dynamic markings *p* and *f*.
- VI.** (Violin): Melodic and harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.
- Vla.** (Viola): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.
- Vc. e Cb.** (Violoncello and Double Bass): Harmonic accompaniment with slurs, dynamic markings *f* and *sf*.

Fonte: Mozart, s.d., p. 27

Figura 40 – Partitura de orquestra dos compassos 200 a 205 da abertura *Die*

Zauberflöte de Mozart (s.d.)

The image displays a page of a musical score for orchestra, covering measures 200 to 205. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature. The instruments and parts shown are:

- Fl.** (Flute): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf* (sforzando), then transitions to *p* (piano) by measure 205.
- Ob.** (Oboe): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*.
- Cl.** (Clarinet): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*, then transitions to *p* by measure 205.
- Fag.** (Bassoon): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*, then transitions to *p* by measure 205.
- Cor. (Es)** (Trumpet in E-flat): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*.
- Tr. (Es)** (Trumpet in E-flat): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*.
- Trbni.** (Trombone): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*.
- Timp.** (Timpani): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*.
- Vi.** (Violin): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*, then transitions to *p* by measure 205, and finally to *cresc.* (crescendo) by measure 205.
- Vla.** (Viola): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*, then transitions to *p* by measure 205, and finally to *cresc.* by measure 205.
- Vc. e Cb.** (Violoncello and Double Bass): Starts at measure 200 with a dynamic of *sf*, then transitions to *p* by measure 205, and finally to *cresc.* by measure 205.

The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The measure number 200 is clearly marked at the beginning of the first staff.

Fonte: Mozart, s.d., p. 28

Figura 41 – Partitura de orquestra dos compassos 206 a 210 da abertura *Die*

Zauberflöte de Mozart (s.d.)

The image displays a page of a musical score for orchestra, covering measures 206 to 210. The score is written in G major and 2/4 time. The instruments and their parts are as follows:

- Fl. (Flute):** Part 1, marked *cresc.* and *f*. It features a melodic line with grace notes and slurs.
- Ob. (Oboe):** Part 1, marked *p cresc.* and *f*. It plays a similar melodic line to the flute.
- Cl. (Clarinet):** Part 1, marked *cresc.* and *f*. It plays a melodic line with grace notes.
- Fag. (Bassoon):** Part 1, marked *cresc.* and *f*. It plays a rhythmic pattern of eighth notes.
- Cor. (Es) (Cor Anglais):** Part 1, marked *f*. It plays a sustained chord.
- Tr. (Es) (Trumpet):** Part 1, marked *f*. It plays a sustained chord.
- Trbni. (Trombone):** Part 1, marked *f*. It plays a sustained chord.
- Timp. (Timpani):** Part 1, marked *f*. It plays a rhythmic pattern of eighth notes.
- VI. (Violin):** Parts 1 and 2, marked *f*. They play a rhythmic pattern of eighth notes.
- Vla. (Viola):** Part 1, marked *f*. It plays a rhythmic pattern of eighth notes.
- Vc. e Cb. (Violoncello e Contrabaixo):** Part 1, marked *f*. It plays a rhythmic pattern of eighth notes.

The score includes dynamic markings such as *cresc.* (crescendo) and *f* (forte). The measure number 210 is indicated at the top right of the page.

Fonte: Mozart, s.d., p. 29

Figura 42 – Partitura de orquestra dos compassos 211 a 216 da abertura *Die*

Zauberflöte de Mozart (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 211 to 216. The score is written in G major and 2/4 time. The instruments and their parts are as follows:

- Fl. (Flute):** Measures 211-216. Starts with a whole rest in measure 211, then plays a melodic line starting in measure 212. Dynamic: *ff*. Includes the instruction "zu 2" above the staff in measures 212 and 216.
- Ob. (Oboe):** Measures 211-216. Starts with a whole rest in measure 211, then plays a melodic line starting in measure 212. Dynamic: *ff*. Includes the instruction "zu 2" above the staff in measures 212 and 216.
- Cl. (Clarinet):** Measures 211-216. Starts with a whole rest in measure 211, then plays a melodic line starting in measure 212. Dynamic: *ff*. Includes the instruction "zu 2" above the staff in measures 212 and 216.
- Fag. (Bassoon):** Measures 211-216. Starts with a whole rest in measure 211, then plays a melodic line starting in measure 212. Dynamic: *ff*.
- Cor. (Es) (Trumpet):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*. Includes the instruction "zu 2" above the staff in measures 212 and 216.
- Tr. (Es) (Trumpet):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*. Includes the instruction "zu 2" above the staff in measures 212 and 216.
- Trbni. (Trombone):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*.
- Timp. (Timpani):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*.
- Vi. (Violin):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*.
- Vla. (Viola):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*.
- Vc. e Cb. (Violoncello and Double Bass):** Measures 211-216. Plays a rhythmic pattern of eighth notes. Dynamic: *ff*.

Fonte: Mozart, s.d., p. 30

Figura 43 – Partitura de orquestra dos compassos 217 a 221 da abertura *Die*

Zauberflöte de Mozart (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 217 to 221. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). The instruments and their parts are as follows:

- Fl.** (Flute): Features a melodic line with dynamic markings of *p* and *sf*. A first ending bracket labeled "zu 2" spans measures 219-220.
- Ob.** (Oboe): Mirrors the flute's melodic line with similar dynamics and a "zu 2" first ending.
- Cl.** (Clarinet): Provides harmonic support with a melodic line, also including a "zu 2" first ending.
- Fag.** (Bassoon): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, with dynamics *p* and *sf*.
- Cor. (Es)** (Trumpet in E-flat): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, with dynamics *p* and *sf*.
- Tr. (Es)** (Trumpet in E-flat): Mirrors the trumpet part with dynamics *p* and *sf*.
- Trbnl.** (Trombone): Provides harmonic support with a melodic line, including a "zu 2" first ending.
- Timp.** (Timpani): Plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, with dynamics *p*.
- VI.** (Violin): Consists of two staves. The upper staff has a melodic line with dynamics *p* and *sf*. The lower staff provides harmonic support with a melodic line.
- Vla.** (Viola): Provides harmonic support with a melodic line, including a "zu 2" first ending.
- Vc. e Cb.** (Violoncello and Double Bass): Provides harmonic support with a melodic line, including a "zu 2" first ending.

The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings (*p* for piano and *sf* for sforzando). The "zu 2" markings indicate first endings for the woodwinds and strings.

Fonte: Mozart, s.d., p. 31

Figura 44 – Partitura de orquestra dos compassos 222 a 226 da abertura *Die*

Zauberflöte de Mozart (s.d.)

32

The musical score for measures 222-226 of the overture 'Die Zauberflöte' by Mozart. The score is for a full orchestra and is marked 'f' (forte). The key signature is B-flat major and the time signature is 3/4. The instruments and their parts are:

- Fl. (Flute):** Melodic line with a forte dynamic.
- Ob. (Oboe):** Melodic line with a forte dynamic.
- Cl. (Clarinet):** Melodic line with a forte dynamic.
- Fag. (Bassoon):** Melodic line with a forte dynamic.
- Cor. (Es) (Horn):** Harmonic support with a forte dynamic.
- Tr. (Es) (Trumpet):** Harmonic support with a forte dynamic.
- Trbni. (Trombone):** Harmonic support.
- Timp. (Timpani):** Rhythmic accompaniment with a forte dynamic.
- Vl. (Violin):** Melodic and harmonic support with a forte dynamic.
- Vla. (Viola):** Melodic and harmonic support with a forte dynamic.
- Vc. e Cb. (Violoncello/Double Bass):** Melodic and harmonic support with a forte dynamic.

Fonte: Mozart, s.d., p. 32

Figura 45 – Partitura de orquestra dos compassos 9 a 17 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 9 to 17 of the first movement of Beethoven's 9th Symphony. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, brass, and percussion. The notation is in G major and 3/4 time. The score is marked with a '4' at the top left, indicating the measure number. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *ff* (fortissimo), with a *p cresc.* marking at the beginning of measure 9. The score is marked with 'B. 9.' at the bottom center.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 4

Figura 46 – Partitura de orquestra dos compassos 18 a 27 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 18 through 27 of the first movement of Beethoven's 9th Symphony. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The notation is complex, featuring various rhythmic patterns, dynamics markings (such as *ff*), and articulation marks. The page is numbered '5' in the top right corner. The music is in a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The score is arranged in a standard orchestral layout with multiple staves for each instrument family.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 5

Figura 47 – Partitura de orquestra dos compassos 28 a 38 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

6

The image shows a page of a musical score for orchestra, specifically measures 28 to 38 of the first movement of Beethoven's 9th Symphony. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The notation is in G major and 3/4 time. The score is divided into systems, with measures 28-38 shown. The dynamics range from piano (p) to fortissimo (ff), with markings for 'dimin.' (diminuendo) and 'sotto voce'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and articulation marks. The page number '6' is visible in the top left corner. The rehearsal mark 'R. 9.' is located at the bottom center of the page.

R. 9.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 6

Figura 49 – Partitura de orquestra dos compassos 516 a 523 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

The image shows a page of a musical score for orchestra, labeled '67' in the top right corner. The score is for measures 516 to 523. It features multiple staves for various instruments, including strings, woodwinds, and brass. The notation includes notes, rests, and dynamic markings such as 'p' (piano), 'cresc.' (crescendo), and 'ppp' (pianissimo). There are also markings for 'tr' (trill) and 'a.2.' (second ending). The score is written in a key signature of one flat and a 3/4 time signature. The page number '67' is located in the top right corner. The label 'B.9.' is centered below the score.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 67

Figura 50 – Partitura de orquestra dos compassos 524 a 531 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

68

The image shows a page of a musical score for orchestra, numbered 68. It contains measures 524 through 531. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, brass, and percussion. The music is in a major key and 3/4 time. The score is marked with a forte dynamic (f) and includes the instruction 'più f' (more forte) in several places. The score is arranged in a system of staves, with the strings at the bottom and the woodwinds and brass above. The percussion is indicated by a small drum icon at the bottom right. The score is written in a clear, legible font, with notes, rests, and other musical symbols clearly visible. The page number '68' is located at the top left of the score. The source information 'Fonte: Beethoven, 1863, p. 68' is located at the bottom of the page.

R. 9.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 68

Figura 51 – Partitura de orquestra dos compassos 532 a 539 do 1º andamento da 9ª

Sinfonia de Beethoven (1863)

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 532 through 539. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The tempo is marked '1º andamento'. The dynamic marking 'sempre ff' (sempre fortissimo) is repeated throughout the score. The score is arranged in a system of staves, with a large brace on the left side grouping the string parts. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and articulation marks. The page number '633' is visible in the top right corner. At the bottom center, the initials 'B. 9.' are printed.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 69

Figura 52 – Partitura de orquestra dos compassos 540 a 547 (final) do 1º andamento da 9ª Sinfonia de Beethoven (1863)

70

The image displays a page of a musical score for orchestra, numbered 70. It contains 14 staves of music, arranged in two systems of seven staves each. The notation includes various rhythmic values, dynamic markings, and articulation symbols. The score is written in a key signature of two flats and a common time signature. The music is highly complex, featuring dense textures and intricate patterns. The final measure of the page is marked with a double bar line and a fermata.

B.9.

Fonte: Beethoven, 1863, p. 70

Figura 53 – Partitura de orquestra dos compassos 308 a 314 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a musical score for an orchestra, covering measures 308 to 314. The score is written for various instruments, including Flutes (Fl. 1), Oboes (Ob. 1), Clarinets (Klar. 1 in B), Bassoons (Fag. 1), Violins (Viol. 1, Viol. 2), Violas (Vla.), Cellos (Vc.), and Double Basses (Kb.). The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 4/4. The score begins at measure 308 with a dynamic marking of *p*. The first system shows the woodwinds and strings. The second system, starting at measure 311, includes Horns (Hrn. 1, 2 in F) and Percussion (Pk.). The tempo instruction "Ben sostenuto il tempo precedente" is written above the woodwind and string staves in the second system. The score concludes at measure 314.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 46

Figura 54 – Partitura de orquestra dos compassos 315 a 324 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a musical score for an orchestra, covering measures 315 to 324. The score is divided into two systems. The first system (measures 315-324) includes parts for Clarinet 1 & 2 in B, Bassoon 1 & 2, Horn 1 & 2 in F, Percussion, Violin 1, and Violin 2. The second system (measures 320-324) includes parts for Flute 1 & 2, Clarinet 1 & 2 in B, Bassoon 1 & 2, Horn 1 & 2 in F, Percussion, Violin 1, Violin 2, Viola, and Violoncello. The score features various musical notations, including dynamics such as *poco a poco stringendo*, *poco più f*, *cresc.*, *mf*, *più f*, and *pizz.* (pizzicato). The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 47

Figura 55 – Partitura de orquestra dos compassos 325 a 334 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 325 to 334. The score is written for a full orchestra and includes the following parts: Flutes (Fl.), Clarinets (Klar. 1.2 in B), Bassoons (Fag. 1.2), Horns (1.2 in F, 3.4 in F), Trombones (Hrn.), Percussion (Pk.), Violins (Viol. 1), Violas (Vla.), Cellos (Vc.), and Double Basses (Kb.). The score is marked with a 'S' at the beginning of measure 325. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 3/4. The score includes various dynamics such as *mf* (mezzo-forte) and *cresc.* (crescendo). Performance instructions include *arco* (arco) and *pizz.* (pizzicato). The score is divided into two systems, with measures 325-329 in the first system and measures 330-334 in the second system. The notation includes various rhythmic values, slurs, and articulation marks.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 48

Figura 56 – Partitura de orquestra dos compassos 335 a 339 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

335 **T** sempre stringendo al - - - - - **Allegro con anima**

1. Fl. 1. *f cresc.*

2. Fl. 2. *f cresc.*

Ob. 1. 2. *f cresc.*

Klar. 1. 2. in B. *f cresc.*

Fag. 1. 2. *f cresc.*

1. 2. in F. Hrn. *f cresc.*

3. 4. in F. *f cresc.*

Trp. 1. 2. in F.

A. T. Pos. B.

Btb.

Pk. *cresc.* *f cresc.*

T sempre stringendo al - - - - - **Allegro con anima**

Viol. 1. *cresc.* *f cresc.*

Viol. 2. arco *mf cresc.* *f cresc.*

Vla. *cresc.* *f cresc.*

Vc. *cresc.* *f cresc.*

Kb. arco *cresc.* *f cresc.*

T sempre stringendo al - - - - - **Allegro con anima**

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 49

Figura 57 – Partitura de orquestra dos compassos 340 a 344 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 340 to 344. The score is written for a full orchestra and includes the following instruments: Flutes (Fl. 1 and 2), Oboe (Ob. 1, 2), Clarinets (Klar. 1, 2 in B), Bassoon (Fag. 1, 2), Horns (1, 2 in F and 3, 4 in F), Trumpets (1, 2 in F), Trombones (A, T. Pos. B.), Bass Trombone (Bth.), Percussion (Pk.), Violins (Vio. 1 and 2), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Double Bass (Kb.). The music is marked with a forte dynamic (*ff*) and features complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and rests. The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 3/4. The score is arranged in a standard orchestral layout with woodwinds and brass in the upper staves and strings in the lower staves.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 50

Figura 58 – Partitura de orquestra dos compassos 345 a 349 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 345 to 349. The score is written for a full orchestra and includes the following instruments and parts:

- Flutes (Fl.): 1. and 2.
- Oboes (Ob.): 1. and 2.
- Klarinetten (Klar.): 1. and 2. in B
- Fagotte (Fag.): 1. and 2.
- Hörn (Hrn.): 1. and 2. in F
- Trumpeten (Trp.): 1. and 2. in F
- Posaunen (Pos.): A. and B.
- Bassett (Btb.)
- Perkussion (Pk.)
- Violen (Viol.): 1. and 2.
- Viola (Vla.)
- Violoncello (Vc.)
- Kontrabaß (Kb.)

The score is in 3/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The notation includes dynamic markings such as *a2* and *mf*. The score is presented in a standard orchestral layout with staves for each instrument and a grand staff for the strings.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 51

Figura 59 – Partitura de orquestra dos compassos 350 a 354 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

850

1. Fl.

2. Fl.

Ob. 1.2

Klar. 1.2 in B

Fag. 1.2

1.2 in F

Hrn.

3.4 in F

Trp. 1.2 in F

A. T.

Pos.

B.

Btb.

Pk.

Viol. 1

Viol. 2

Vla.

Vc.

Kb.

The image shows a page of a musical score for orchestra, measures 350 to 354. The score is for Tchaikovsky's Symphony No. 4. The instruments listed are: Flutes (1 and 2), Oboes (1 and 2), Clarinets (1 and 2 in B), Bassoons (1 and 2), Horns (1 and 2 in F), Trumpets (3 and 4 in F), Trombones (1 and 2 in F), Percussion (A. T., Pos., B., Btb., Pk.), Violins (1 and 2), Viola, Violoncello (Vc.), and Double Bass (Kb.). The score is written in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns and dynamics. The key signature is one flat (B-flat). The page number 850 is written at the top left of the score.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 52

Figura 60 – Partitura de orquestra dos compassos 355 a 367 do 1º andamento da 4ª

Sinfonia de Tchaikovsky (s.d.)

The image displays a page of a musical score for an orchestra, covering measures 355 to 367. The score is written for a full orchestra and includes parts for woodwinds, brass, and strings. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 355 and ends at measure 361. The second system starts at measure 362 and ends at measure 367. The instruments listed on the left are: Flute 1 and 2, Oboe 1 and 2, Clarinet 1 and 2 in B-flat, Bassoon 1 and 2, Horn 1, 2, 3, and 4 in F, Trumpet 1 and 2 in F, Trombone, Violin 1 and 2, Viola, Violoncello, and Kontrabaixo. The score features various musical notations, including dynamics (e.g., *ff*, *dim.*, *p cantabile*), articulation (e.g., *U*, *V*), and phrasing. The woodwinds and brass play active parts, while the strings provide a steady accompaniment. The strings are marked with *p* (piano) and *ff* (fortissimo) dynamics. The woodwinds and brass are marked with *ff* and *p cantabile* dynamics. The score is written in a standard musical notation with a key signature of two flats and a time signature of 3/4.

Fonte: Tchaikovsky, s.d., p. 53

Figura 61 – Partitura de orquestra dos compassos 316 a 342 do 3º andamento da 5ª

Sinfonia de Beethoven (1862)

50

The image shows a page of a musical score for orchestra, numbered 50. It contains two systems of staves. The first system includes staves for woodwinds (flute, oboe, bassoon, clarinet), strings (violin I, violin II, viola, cello, double bass), and piano. The piano part is marked with *ppp* and includes *arco.* and *pizz.* markings. The second system continues the piano part with *sempre pp* markings. The score is in a key signature of two flats and a 3/4 time signature.

Fonte: Beethoven, 1862, p. 50

Figura 62 – Partitura de orquestra dos compassos 343 a 373 (final) do 3º andamento da 5ª Sinfonia de Beethoven (1862)

51

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 343 to 373 of the third movement of Beethoven's 5th Symphony. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The key signature is B-flat major, and the time signature is 3/4. The score is divided into two systems. The first system contains measures 343 to 358. The second system contains measures 359 to 373. The score features various dynamics such as *pp cresc.*, *p cresc.*, and *cresc.*, and includes performance instructions like *B. 5.* and *allacca.*. The notation includes treble and bass clefs, and various musical symbols such as notes, rests, and slurs.

Fonte: Beethoven, 1862, p. 51

Figura 63 – Partitura de orquestra dos compassos 1 a 8 do 4º andamento da 5ª

Sinfonia de Beethoven (1862)

52

Allegro. $\text{♩} = \text{ma}$.

Flauto piccolo.
Flauti.
Oboi.
Clarinetti in C.
Fagotti.
Contrafagotto.
Corni in C.
Trombe in C.
Timpani in C.G.
Trombone Alto.
Trombone Tenore.
Trombone Basso.
Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello.
Basso.

Fonte: Beethoven, 1862, p. 52

Figura 64 – Partitura de orquestra dos compassos 9 a 15 do 4º andamento da 5ª

Sinfonia de Beethoven (1862)

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 9 through 15 of the 4th movement of the 5th Symphony by Ludwig van Beethoven. The score is written for a full orchestra and includes a piano accompaniment. The notation is arranged in a system of staves. At the top right, there is a small number '53'. The score features various musical notations, including treble and bass clefs, time signatures, and complex rhythmic patterns. The piano part is written in the bottom two staves, showing chords and arpeggiated figures. The orchestral parts include woodwinds, strings, and brass instruments, with some parts having dynamic markings like 'p' (piano) and 'f' (forte). The overall style is characteristic of the Romantic era, with a focus on dramatic contrast and complex textures.

Fonte: Beethoven, 1862, p. 53

Figura 66 – Partitura de orquestra dos compassos 22 a 30 do 4º andamento da 5ª

Sinfonia de Beethoven (1862)

The image displays a page of a musical score for orchestra, specifically measures 22 through 30 of the fourth movement of Beethoven's Fifth Symphony. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, brass, and percussion. The notation is complex, featuring numerous dynamic markings such as *sf* (sforzando) and *f* (forte), and various articulations. The score is arranged in a standard orchestral layout with multiple staves for each instrument family. The page number '55' is visible in the top right corner. The score is marked with 'B. 5.' at the bottom center.

Fonte: Beethoven, 1862, p. 54