



Universidade de Aveiro
Ano 2010/2011

Departamento de Comunicação e Arte

**SÓNIA BASTOS
GOMES DE
ALMEIDA**

**“PIANANDO”: ESTUDO METODOLÓGICO DE
INICIAÇÃO AO PIANO EM PORTUGAL**



Universidade de Aveiro
Ano 2010/2011

Departamento de Comunicação e Arte

**SÓNIA BASTOS
GOMES DE
ALMEIDA**

**“PIANANDO”: ESTUDO METODOLÓGICO DE
INICIAÇÃO AO PIANO EM PORTUGAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nancy Lee Harper, Professora Associada com Agregação, do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor incondicional.

o júri

presidente

Prof. Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
professora auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Nancy Louisa Lee Harper
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Prof. Nancy Harper, minha orientadora, pelas suas ideias, sugestões e apoio, incutindo-me ao longo de todo o processo de elaboração deste Projecto uma enorme motivação para que o mesmo fosse levado até ao fim.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e ao Pedro pelo apoio incondicional.

Deixo aqui também o meu mais sincero agradecimento aos meus entrevistados, o Prof. Álvaro Teixeira Lopes, a Prof. Maria de Lourdes Ribeiro e a Prof. Marylin Lowe.

A todos os professores de piano que colaboraram através da sua disponibilidade na resposta ao inquérito.

Finalmente a todas as pessoas que directa ou indirectamente me apoiaram neste trabalho.

palavras-chave

Pedagogia das Iniciações, Iniciação ao Piano, Metodologias, Idade Pré-escolar, Portugal

Resumo

Este Projecto Educativo enquadra-se na temática da pedagogia do piano, especificamente na fase da iniciação com crianças em idade pré-escolar (*i.e.*, idades entre os quatro e os seis anos). Existem vários estudos sobre o ensino instrumental dedicado a esta faixa etária, mas não no caso específico de Portugal. Por isso, este trabalho pretende fazer um diagnóstico à realidade pedagógica portuguesa no domínio da iniciação ao piano em crianças pequenas, bem como identificar oportunidades de melhoria às metodologias usadas. Para tal, foi realizado um inquérito a professores de piano em Portugal, para investigar as suas principais linhas de actuação no domínio da pedagogia das iniciações com crianças. Como resultado final foi feita uma reflexão sobre a forma de trabalhar portuguesa neste domínio e proposto um conjunto de linhas orientadoras para a subsequente elaboração de um método de iniciação ao piano em português destinado a crianças em idade pré-escolar, que harmonize as boas práticas existentes na literatura com as necessidades sentidas pelos professores de piano em Portugal actualmente.

keywords

Pedagogy for Beginners, Beginning Piano, Methodologies, Pre-school Age, Portugal

Abstract

This Educational Project is based on the theme of Piano Pedagogy, especially in the beginning phase of pre-school children (*i.e.*, between four and six years of age). Various studies about instrumental teaching dedicated to this age level exist, but not in the specific case of Portugal. Thus, this work proposes to make a diagnostic of the Portuguese pedagogical reality in the dominion of beginning piano for little children, as well as to identify opportunities for better use of the methodologies employed. For this, a questionnaire was done with piano professors in Portugal, in order to investigate their principal lines of action in the dominion of beginning pedagogy with children. As a final result, a reflection on the Portuguese way of working in this dominion was made and a proposal of a series of guidelines for the subsequent elaboration of a beginning piano method in Portuguese for children of pre-school age, which harmonizes existing good practices from the literature with the needs currently felt by piano professors in Portugal, was given.

Índice

Introdução 1

Capítulo 1 – À Procura de Respostas: Revisão da Literatura 4

1.1. A Idade Pré-escolar	4
1.1.1. A importância do potencial da idade pré-escolar	4
1.1.2. A prática apropriada ao desenvolvimento	5
1.1.3. Características específicas das crianças em idade pré-escolar	8
1.1.4. O desenvolvimento das capacidades musicais nas crianças	10
1.2. Influências da Filosofia na Área da Educação Musical Iniciante	12
1.2.1. Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)	12
1.2.2. Edgar Willems (1890 – 1978)	15
1.2.3. Shinichi Suzuki (1898 – 1998)	17
1.2.4. Edwin Gordon (1927 –)	18
1.2.5. Exemplos da aplicação didáctica da filosofia	21
1.3. Métodos de Iniciação ao Piano para a Idade Pré-Escolar	22
1.3.1. Definição de método	22
1.3.2. Breve perspectiva histórica dos métodos de piano	23
1.3.3. Métodos de iniciação ao piano portugueses	24
1.3.4. Principais elementos dos métodos de iniciação ao piano	27

Capítulo 2 – A Metodologia Utilizada 35

2.1. Escolha da Metodologia	35
2.2. Preparação da Entrada no Terreno	36
2.2.1. Análise de métodos de iniciação ao piano	36
2.2.2. Entrevistas exploratórias	44
2.3. Inquérito a Professores de Piano	45
2.3.1. Etapas	46
2.3.2. Estrutura	47

Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Resultados	48
3.1. Abordagem Tradicional vs. Não Tradicional	48
3.2. Análise Qualitativa das Entrevistas	50
3.3. Análise Quantitativa dos Inquéritos	54
3.3.1. Dados gerais: caracterização da amostra	55
3.3.2. Sequência de aprendizagem e práticas pedagógicas	55
3.3.3. Notoriedade e índice de utilização dos principais métodos	59
3.3.4. Reportório e relevância de conteúdos em português	63
Capítulo 4 – Discussão	65
4.1. Implicações Patentes na Literatura	65
4.2. Implicações da Metodologia Usada	67
4.3. Respostas às Questões Principais deste Estudo	69
4.4. Proposta para um Modelo	71
4.4.1. Linhas gerais orientadoras	71
4.4.2. Conteúdos programáticos	72
4.4.3. Reportório	75
Conclusões	77
Bibliografia e Referências	78
Apêndice 1 – Comparação de Métodos de Iniciação Tradicionais	85
Apêndice 2 – Comparação de Métodos de Iniciação Não Tradicionais	88
Apêndice 3 – Transcrição das Entrevistas	92
Apêndice 4 – Carta de Apoio ao Inquérito	114
Apêndice 5 – Questionário do Inquérito	116
Apêndice 6 – Resultados do Inquérito	123

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Quadro resumo das categorias e subcategorias de análise aos métodos de iniciação ao piano.....	36
Tabela 2 – Quadro resumo da análise interpretativa dos métodos analisados.....	48
Tabela 3 – Quadro resumo da análise interpretativa fenomenológica	51
Tabela 4 – Quadro resumo da interpretação e classificação das respostas à pergunta nº12	60

Lista de Ilustrações

Ilustração 1 – Sexo	55
Ilustração 2 – Idade	55
Ilustração 3 – Formação académica	55
Ilustração 4 – Experiência profissional	55
Ilustração 5 – Área(s) geográfica(s) onde lecciona [Ocorrência]	55
Ilustração 6 – Área(s) geográfica(s) onde lecciona [Contribuição]	55
Ilustração 7 – Sequência de desenvolvimento de competências na aprendizagem	56
Ilustração 8 – Sequência de introdução de conceitos base na aprendizagem	57
Ilustração 9 – Modo como introduz as noções rítmicas básicas	58
Ilustração 10 – Modo como introduz a leitura na pauta	58
Ilustração 11 – Frequência com que pratica diferentes actividades	59
Ilustração 12 – Notoriedade dos métodos	60
Ilustração 13 – Utilização dos métodos	61
Ilustração 14 – Características mais apreciadas no(s) método(s) [Ocorrência]	62
Ilustração 15 – Características menos apreciadas no(s) método(s) [Ocorrência]	62
Ilustração 16 – Características mais apreciadas no(s) método(s) [Contribuição]	62
Ilustração 17 – Características menos apreciadas no(s) método(s) [Contribuição]	62
Ilustração 18 – Grau de concordância com as aulas em grupo	63
Ilustração 19 – Reportório tipo	63
Ilustração 20 – Frequência com que usa reportório tradicional português	64
Ilustração 21 – Grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com reportório tradicional português	64

Introdução

Em Portugal, não existem actualmente dados sistematizados sobre a matéria relacionada com as formas de trabalhar dos professores de piano ao nível da pedagogia das iniciações, na chamada primeira infância. De acordo com Uszler *et al.* (2000), o ensino de piano para professores na universidade não inclui a preparação específica para trabalhar com crianças em idade pré-escolar, o que levou a que houvesse uma grande procura de materiais instrutórios de apoio para esta faixa etária.

Este Projecto Educativo pretende ser uma investigação sobre a realidade pedagógica portuguesa no domínio da iniciação ao piano em crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Os principais objectivos são fazer um estudo de viabilidade para a criação de um método de iniciação ao piano, em português e baseado na cultura portuguesa, destinado a crianças em idade pré-escolar, e analisar os principais conteúdos programáticos a serem incluídos nesse método.

Uma das razões deste estudo prende-se precisamente com a minha própria prática pedagógica ao longo da qual tem-se verificado uma lacuna que se traduz na inexistência de um método de iniciação ao piano especificamente destinado para crianças em idade pré-escolar, completamente edificado com a identidade portuguesa. Embora existam muitos métodos de iniciação, são quase todos estrangeiros e os poucos portugueses que há, não abordam esta introdução com crianças tão pequenas o que, por si só, atesta da relevância e pertinência do tema.

A literatura existente dá ênfase à enorme importância de capitalizar em estímulos os primeiros anos, idade de fundação de todos os conhecimentos futuros da criança (Kuhl, 1994; Flohr, 2004; Hallam, 2006; Bredekamp e Copple, 2009). O conhecimento sobre esta fase inicial da vida humana tem evoluído muito, através das teorias educacionais do desenvolvimento como, por exemplo, a Teoria de Piaget, que é ainda hoje ainda uma referência incontornável. Mais aplicado ao domínio musical, a Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon tem tido também uma notável influência neste domínio (Torres, 1998). Têm sido feitos estudos que contradizem a sequência de aprendizagem existente em muitos métodos de iniciação ao piano que são hoje em dia muito usados (Gordon, 1990; Lowe, 2004a). No entanto, tem-se notado que alguns métodos têm progredido no sentido de também abarcarem na sua concepção actividades e sequências

de aprendizagem especificamente destinadas às crianças em tenra idade, adoptando uma prática apropriada ao desenvolvimento.

Inseridas neste contexto, a pergunta central do estudo que se levanta é: “Qual a fundamentação, com identidade portuguesa, que pode ter êxito como método de iniciação ao piano em idade pré-escolar?” Para dar resposta à problemática apresentada, são três as questões desta investigação:

1. Existe um método de ensino de piano em Portugal para a iniciação de crianças entre os quatro e os seis anos de idade que seja sistemático e consensual entre os professores? Esta questão pretende averiguar se existe uma forma de trabalhar consensual entre os professores de piano em Portugal e tentar descrever que metodologias é que são usadas nas aulas de iniciação ao piano em Portugal com crianças tão pequenas. Isto é importante para contextualizar esta temática especificamente na realidade portuguesa;
2. O que é considerado fundamental e prioritário num método de iniciação ao piano por professores de piano em Portugal? Esta questão tem como objectivo investigar as características que os professores portugueses consideram mais importantes em termos pedagógicos relativamente a esta faixa etária de alunos e que devam estar contempladas num método de iniciação. Isto é importante para fundamentar uma metodologia em termos de conteúdos e sequência de aprendizagem que esteja de acordo com as necessidades detectadas;
3. Há espaço para um método de iniciação ao piano para a faixa etária pré-escolar em português? Esta questão tem como objectivo descobrir se há necessidade ou não de se criar um método em português para a iniciação ao piano em idade pré-escolar, sendo que já existem métodos estrangeiros para o efeito. Atestar a relevância de tal método é o principal objectivo desta questão.

Como metodologia, recorreu-se, em primeiro lugar, a uma sólida fundamentação teórica, apresentada no capítulo dedicado à revisão da literatura. Esta fase consistiu na pesquisa e análise de livros de pedagogia geral e musical, bem como artigos científicos, dedicados à iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar, para uma avaliação dos princípios orientadores a ter em conta.

A produção de conhecimento empírico foi realizada com a entrada no terreno, a qual foi preparada de forma específica a dois níveis. Primeiro, através de uma abordagem multi-caso, fez-se uma selecção e análise crítica de dez métodos de iniciação ao piano para crianças nesta faixa etária, no âmbito de duas abordagens distintas: a tradicional e a não tradicional. O objectivo é fazer uma comparação destas abordagens e avaliar se as práticas são apropriadas ao desenvolvimento. Depois, realizaram-se três entrevistas exploratórias a pedagogos de referência na área da pedagogia das iniciações ao piano, para aprofundar mais a temática.

A fase de pesquisa no terreno propriamente dita foi realizada através de um inquérito a professores de piano em Portugal. Este inquérito foi orientado para a obtenção de repostas às três questões colocadas por esta investigação, numa tentativa de esclarecer a problemática.

Depois de feita uma análise dos dados e uma confrontação dos mesmos com os com o que foi pesquisado na literatura, a última etapa consistiu na realização de uma reflexão sobre as principais linhas orientadoras para a subsequente elaboração de um método de iniciação ao piano em português destinado a crianças em idade pré-escolar, que harmonize as boas práticas existentes na literatura com as necessidades sentidas pelos professores de piano em Portugal actualmente.

Em termos de estrutura, este documento está organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1, dedicado à revisão da literatura, é sistematizada a literatura relacionada com a temática descrita em três áreas de relevo: a idade pré-escolar, as filosofias educacionais no domínio da pedagogia de iniciação musical e tudo o que de mais relevante está relacionado com os métodos actualmente existentes para a primeira infância. No Capítulo 2, é apresentada a metodologia utilizada. No Capítulo 3, faz-se a apresentação e análise dos resultados obtidos. O Capítulo 4 é dedicado à discussão, onde se faz uma análise crítica dos resultados apresentados por este estudo e se propõe um modelo ao nível das linhas gerais orientadoras. Finalmente, nas Conclusões são apresentados os principais contributos deste estudo bem como as respectivas limitações.

Capítulo 1 – À Procura de Respostas: Revisão da Literatura

A revisão da literatura foi feita em três domínios fundamentais. Em primeiro lugar, foi importante efectuar uma pesquisa sobre a idade pré-escolar, a faixa etária contemplada neste projecto. Em seguida, foi necessário analisar as teorias de alguns dos mais importantes nomes da pedagogia musical (e.g., Jaques-Dalcroze, Willems, Suzuki e Gordon), com implicações para a aprendizagem instrumental. Finalmente, foi realizada uma investigação sobre métodos de iniciação ao piano a vários níveis.

1.1. A Idade Pré-escolar

Quanto mais um professor conhece e compreende o potencial e as características, aos vários níveis, inerentes à primeira infância, melhor preparado estará para julgar o que é melhor em termos de aprendizagem para esta faixa etária (Flohr, 2004). Deste modo, é importante conhecer o potencial, a prática apropriada ao desenvolvimento, as características destas crianças e como se processa o desenvolvimento das capacidades musicais propriamente ditas.

1.1.1. A importância do potencial da idade pré-escolar

Nos últimos anos tem havido um reconhecimento crescente do investimento educativo na idade pré-escolar (Zimmerman, 1986). Os anos compreendidos na idade pré-escolar são considerados críticos para a aprendizagem, pois nestes anos as crianças “adquirem informação mais rapidamente do que em qualquer outra fase ao longo do desenvolvimento” (Andress, 1986: 10). Efectivamente, as crianças têm cerca do dobro da actividade cerebral em relação aos adultos. Quanto mais nova é a criança, maior é a capacidade do cérebro para responder, crescer e alterar as suas funções (Flohr, 2004).

Os alunos de piano em idade pré-escolar referem-se às crianças que começam a estudar piano entre os quatro e os seis anos de idade (Uszler *et al.*, 2000). Para Rabin (1996), a criança iniciante deve ter entre os três e os sete anos de idade. Esta autora defende que a partir dos três anos de idade, já existe competência motora suficiente para possibilitar a introdução ao piano.

Uma das mais influentes e actuais publicações no âmbito do desenvolvimento pré-escolar é o *Developmentally Appropriate Practice*, que será doravante designado como DAP ao longo deste documento. Segundo os editores do DAP, publicado pela *National Association of Education for Young Children* (NAEYC), esta faixa está mais expandida,

compreendendo os anos entre o nascimento e os oito anos de idade (Bredekamp e Copple, 2009).

Para o actual estudo os alunos considerados estão na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade. No entanto, esta demarcação não deve ser demasiado literal pois o nível de desenvolvimento focado refere-se a parâmetros gerais, podendo haver variações. Cada criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo. Segundo a noção Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978), o desenvolvimento mental humano tem dois níveis: o “nível de desenvolvimento real” e a “zona de desenvolvimento proximal” (*idem*: 87). A primeira refere-se ao que as crianças sabem e conseguem fazer e a segunda ao potencial que as mesmas têm para alcançar mais com a ajuda de pessoas mais experientes. Por isso, não há divisões estanques, antes sim alguns graus de liberdade nas idades pré-definidas dos estádios falados. Isto denota a importância do professor como “factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno” (Fino, 2001: 10).

1.1.2. A prática apropriada ao desenvolvimento

O DAP baseia-se na mais recente investigação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e consiste na “prática que promove a óptima aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas” (Bredekamp e Copple, 2009: 16). Foi adoptada em 1986, no contexto de um aumento significativo da exigência educacional para a primeira infância e de um reconhecimento crescente do enorme potencial envolvido na educação pré-escolar. O seu propósito essencial é “promover a excelência na educação da primeira infância através da criação de um sistema de boas práticas” (*idem*: 1). Este conceito defende que é fundamental conhecer como as crianças se desenvolvem e aprendem. Os objectivos da aprendizagem devem estar de acordo com os diferentes estádios de desenvolvimento inerentes a cada idade. O DAP considera que, nestas idades, há experiências muito importantes relacionadas com os seguintes aspectos: “resolução de problemas, brincar, colaboração com os colegas, oportunidades para o desenvolvimento emocional e social, actividade física e artes” (*ibidem*: 4). Em geral, este conceito defende que a aprendizagem deve ser muito expansiva e deve desenvolver nas crianças não um sentimento de pressão, muitas vezes associado à sala de aula, mas antes um “gosto pela aprendizagem e um sentido da sua própria competência e capacidade para fazer escolhas” (Bredekamp e Copple, 2009: 4). Um dos objectivos considerado prioritário para os primeiros anos de vida é o desenvolvimento da noção de “auto-regulação”, porque desenvolve aspectos tais como resolução de problemas, planeamento, concentração e metacognição, características vitais no

desenvolvimento do sucesso como alunos (*idem*). Este tipo de conhecimento implica um controlo activo sobre os processos de pensamento e é decisivo no processo da aprendizagem (Hallam, 2001).

Para otimizar o potencial das crianças através duma correcta sequenciação da aprendizagem, o DAP oferece considerações básicas sobre as três áreas de conhecimento que devem sempre ser tidas em linha de conta no tocante à planificação e elaboração de currículos escolares (Bredenkamp e Copple, 2009):

1. pesquisar a literatura recente sobre as características específicas desta faixa etária, porque permite fazer uma previsão sobre quais as melhores experiências para promover a aprendizagem e o desenvolvimento;
2. tentar ter um conhecimento específico de cada criança, para conhecer bem a individualidade própria de cada uma, porque diferentes personalidades implicam diferentes abordagens à aprendizagem;
3. conhecer o contexto social e cultural da criança, ao nível de valores, expectativas, convenções comportamentais e linguísticas.

Tudo isto é fundamental ser tido em linha de conta no processo de elaboração dos objectivos. Estes devem ser ao mesmo tempo desafiantes mas passíveis de serem alcançados. Tarefas que são intrinsecamente motivadoras oferecem um nível de desafio que está em equilíbrio com as capacidades do indivíduo, o que se reflecte num prazer que dá motivação para continuar. Deste equilíbrio resultam os estados de fluxo, estudados por Mihaly Csikszentmihalyi (O'Neill e McPherson, 2002), não havendo nem desinteresse provocado pela existência de uma tarefa demasiado fácil, nem ansiedade provocada por um desafio desajustado às reais capacidades de o realizar.

O DAP apoia-se em diversos princípios que serão úteis na prática educativa. Resumidamente, esses princípios são os seguintes:

1. todos os domínios de aprendizagem e desenvolvimento – físico, social, emocional e cognitivo – estão intimamente relacionados e são importantes;
2. o desenvolvimento infantil tem uma sequência em que as novas competências são construídas sobre aquelas já adquiridas;
3. a individualidade de cada criança deve ser sempre um factor a ter em conta;
4. a aprendizagem resulta da interacção contínua entre maturação biológica e experiência;

5. as experiências precoces têm um impacto profundo na aprendizagem e no desenvolvimento de uma criança e existem períodos ótimos para que certos tipos de desenvolvimento e aprendizagens ocorram. Uma estimulação precoce promove o desenvolvimento do cérebro e a formação de conexões neurais, os quais permitem mais desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, os primeiros três anos de vida são um ótimo período para o desenvolvimento da linguagem oral (Kuhl, 1994);
6. o desenvolvimento implica um crescendo em termos de complexidade, auto-regulação e capacidade de representação simbólica. É importante aumentar os níveis de auto-regulação ajudando as crianças a expressar as suas emoções e fazendo com que elas participem no processo de planeamento e tomada de decisões;
7. as crianças desenvolvem-se melhor quando têm relacionamentos seguros e consistentes com os adultos e relacionamentos positivos com os colegas. Estas relações são vitais no desenvolvimento de um forte sentido de auto-eficácia e auto-estima;
8. os contextos sociais e culturais são muito importantes na aprendizagem;
9. há várias formas de aprendizagem, por isso, deverá haver várias estratégias de ensino;
10. brincar é um ótimo veículo de desenvolvimento da auto-regulação e das competências linguística, cognitiva e social. Por exemplo, por volta dos dois anos as crianças têm já capacidade para usar os objectos de forma simbólica (Fein, 1981);
11. é muito importante haver um equilíbrio entre capacidade e desafio. Para isso, é necessário criar oportunidades de reforço das competências adquiridas e incorporar o desafio para que as crianças se superem e possam ir mais além. A motivação implica a necessidade de se ser bem sucedido nas tarefas;
12. as experiências moldam a motivação. Por isso, é necessário abordar a aprendizagem em termos de persistência, iniciativa e flexibilidade, moldando desde cedo estes comportamentos de forma positiva e consciente.

Deste doze princípios decorre a descrição de determinadas práticas, consideradas apropriadas ao desenvolvimento infantil:

1. é fundamental, segundo o DAP, a criação de uma comunidade de alunos, em que cada um dos membros é valorizado, pois as relações são um contexto muito importante da aprendizagem, moldando o sentido de responsabilidade e desenvolvendo a auto-regulação;
2. é necessário ensinar a criança a ter iniciativa, pois elas são os actores principais do seu próprio conhecimento. Para isto, existem as experiências guiadas pela criança, sempre com o apoio do professor. Estas experiências ajudam, por exemplo, a encorajar a iniciativa; colocar problemas e estimular o pensamento; fortalecer o sentido de competência e auto-confiança, motivação e persistência. O professor deve sempre dar um feedback específico à prestação da criança e ir moldando a sua competência;
3. é necessário definir quais são os objectivos importantes, ou seja, fazer a planificação. Esta consiste no conjunto de conhecimentos e competências a adquirir pelo aluno, a forma de os alcançar e a sequência mais adequada, englobando os vários domínios: afectivo, cognitivo, psico-motor e criativo.

O DAP não refere nenhuma prática especificamente aplicada ao desenvolvimento musical. No entanto, é possível estabelecer paralelos, através dos princípios e das práticas adoptadas referidas e com base em literatura relacionada e aplicá-los ao estudo inicial do piano em idade pré-escolar, aos vários níveis: físico, intelectual, social e musical.

1.1.3. Características específicas das crianças em idade pré-escolar

Nesta faixa etária as crianças têm características próprias e com implicações no processo ensino-aprendizagem. No domínio psico-motor, os alunos em idade pré-escolar têm uma natureza muito sensorial e o movimento é encarado como uma necessidade constante ao nível do ensino e da aprendizagem (Ignico, 1994). O movimento é uma das mais importantes ferramentas no estudo da música e do instrumento (Heyge, 2002). Os movimentos mais facilmente dominados entre as idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade são os movimentos naturais relacionados com andar, saltar, correr, escalar e manter-se equilibrado num só pé (Bredekamp e Copple, 1997).

A capacidade de realização de movimentos específicos (motricidade fina), relacionados com tarefas que exigem competências motoras mais desenvolvidas, é ainda limitada nestas idades. Isto deve-se a questões de desenvolvimento físico. Por exemplo,

só a partir dos seis anos de idade é que as cartilagens do pulso se transformam em osso (Berk, 2000). Por isso, nestas idades, as crianças ainda não possuem uma destreza manual muito sofisticada.

Em termos de desenvolvimento motor, o aspecto que se começa a desenvolver mais cedo e que é de extrema importância musical refere-se à audição. Segundo a investigação realizada por Chen-Haftek (1997) no domínio do desenvolvimento musical e linguístico na primeira infância, a discriminação fonética ao nível da linguagem é inata e as crianças possuem uma competência ao nível da percepção musical capaz de detectar mudanças no contorno melódico de melodias e padrões rítmicos. A percepção auditiva existe desde tenra idade e, por isso, é das competências mais importantes a ser desenvolvida também nas aulas de piano. A aquisição da linguagem musical é muito semelhante à aquisição da língua materna. Segundo Gordon (1990), quanto mais estímulo no sentido de adquirir uma linguagem, mais cedo a criança aprende a falar e a compreender. De resto, a abordagem da língua materna foi extremamente valorizada pelos grandes metodólogos do século XX, cujas teorias serão analisadas mais adiante neste documento. O estudo do instrumento envolve uma multiplicidade e simultaneidade de competências, sendo um óptimo estímulo para o desenvolvimento dos dois hemisférios cerebrais (Campbell e Scott-Kassner, 2006).

No domínio cognitivo, abordam-se aspectos relacionados com a linguagem, comunicação e compreensão. De acordo com o DAP, uma criança de três anos gosta de canções com muita repetição em rimas e palavras. Já uma criança em idade pré-escolar um pouco mais velha aprende novo vocabulário muito rapidamente, desde que essa aprendizagem esteja relacionada com a sua experiência (Bredekamp e Copple, 1997). Há uma altura no processo geral de desenvolvimento linguístico em que começa a haver uma representação mental da linguagem, o que torna possível a capacidade de associar as palavras a objectos e processos (Vygotsky, 1978). A partir daqui pode-se desenvolver a capacidade de representação, tida como muito importante no desenvolvimento geral das crianças, na medida em que desenvolve aspectos tão importantes como o pensamento simbólico, a memória, a linguagem e a criatividade (Bredekamp e Copple, 1997). A criatividade é importante em todos os aspectos da vida da criança e também na área da música, nomeadamente através da descoberta dos vários instrumentos e da improvisação nas aulas de música (Jordan-DeCarbo e Nelson, 2002; Kiehn, 2003).

Segundo a Teoria de Piaget, uma das mais conceituadas teorias do desenvolvimento, as crianças entre os dois e os seis anos de idade, antes de entrarem

na escola formal, estão no estágio pré-operacional, em que a criança desenvolve capacidade simbólica e é dominada por percepções imediatas (Zimmerman, 1971). Uma das principais características desta idade e que influencia muito a forma de aprendizagem da criança é o egocentrismo, ou seja, as crianças estão centradas em si e adquirem os conceitos através da sua própria perspectiva (Brainerd, 1978). No processo de assimilação há, pois, muita dificuldade em conhecer o ponto de vista do outro. Outra característica deste estágio é a centralização. Esta implica, em termos musicais, que a criança apenas considera um elemento de cada vez (Hargreaves e Zimmerman, 1992). Por isso, ter em atenção dois aspectos em simultâneo irá revelar-se uma tarefa difícil nestas idades. É importante compreender que pedir, por exemplo, a uma criança que leia uma partitura e simultaneamente saiba com que dedilhação vai tocar pode ser uma tarefa extremamente difícil e que contraria o que é apropriado em termos do seu desenvolvimento. No entanto, é necessário ultrapassar esta tendência, o que pode ser feito estudando os elementos musicais quer de forma isolada quer integrados no seu contexto musical (Zimmerman, 1971). A criança neste período caracteriza-se ainda pela ausência da noção de reversibilidade, ou seja, as crianças não conseguem compreender um processo inverso em relação ao observado (McDonald e Simons, 1989). Existe ainda a característica de conservação, que consiste no facto das crianças não compreenderem que um objecto possa ser o mesmo se tiver uma aparência diferente. Em música, por exemplo, isto significa não identificarem a mesma melodia se esta for tocada por diferentes instrumentos (*idem*).

1.1.4. O desenvolvimento das capacidades musicais nas crianças

Uma das questões actuais centra-se sobre quando é que o desenvolvimento musical se inicia. Há já estudos que comprovam que o sistema auditivo está formado aos quatro meses de gestação e as crianças são capazes de ouvir antes de nascer, podendo-se dizer que o início do processo de enculturação musical dá-se durante o período de gestação. Nesta altura, o feto responde a estímulos sonoros e musicais (Tomatis, 1977; Hallam, 2006). A enculturação consiste na aprendizagem inconsciente e informal mediante a qual um indivíduo apreende os padrões musicais da sua cultura (Deliège e Sloboda, 1996).

Segundo a Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (1990), o período mais fértil para a aprendizagem musical ocorre desde o nascimento até aos dezoito meses, altura em que a criança aprende por exploração e orientação não estruturada por parte dos pais e familiares (Gordon, 1990). Esta orientação não estruturada deve permanecer

até aos três anos de idade, altura em que normalmente é aconselhável a orientação estruturada. Até aos cinco anos de idade, a criança adquire os alicerces de toda a sua formação musical futura. Segundo Gordon, não é possível corrigir a perda de oportunidades durante o período basilar da aprendizagem porque as células cerebrais que não são usadas acabam por se perder e não serem recuperadas.

Keith Swanwick (1988) descreve o Modelo de Desenvolvimento da Criatividade Musical das Crianças, com base em autores como Robert Bunting, Helmut Moog, Jean Piaget e Malcom Ross (Mills, 1995). A base teórica de Swanwick centra-se na ideia de que “brincar, uma característica humana vital, está intimamente ligada a toda a actividade artística” (Swanwick, 1988: 56). O modelo é uma espiral de desenvolvimento porque, segundo Tillman, este é “o mais conveniente para a criança, pois, à medida que se desenvolve, vai aproveitando a sua própria experiência dos modos anteriores” (Tillman, 1991: 16).

A definição de estádios de desenvolvimento musical é importante para uma melhor compreensão das características próprias de cada fase de crescimento. Assim, no primeiro estágio, desde o nascimento aos quatro anos de idade, a criança encontra-se na fase da mestria, caracterizada pelos modos sensorial e manipulativo e em que há uma tentativa de “controlo dos materiais sonoros” (Swanwick, 1988: 58). A criança nesta idade responde sensorialmente e manipula os objectos, tendo mais preocupações de ordem técnica do que de ordem expressiva (Pond e Harrison, 2003). Tudo é limitado pelo seu nível de controlo motor: “o seu nível de compreensão frequentemente excede largamente aquilo que eles são capazes de demonstrar” (*idem*: 28). Segundo Gardner (1994), nesta fase, as crianças apreciam cantar e desenvolvem um grande repertório de canções conhecidas.

O segundo estágio – imitação – ocorre entre os cinco e os nove anos de idade. Vai havendo uma transição gradual do fazer música em género de brincadeira para uma assimilação mais consciente e reprodução musical correcta (Pond e Harrison, 2003). Por exemplo, a criança já pode tentar tocar músicas familiares. Na imitação aparecem os primeiros sinais de expressão musical. A criança vai progredindo de um modo pessoal para o modo vernáculo, que consiste no “encaminhar para as convenções sociais mais partilhadas” (Tillman, 1991: 17). Esta é a sequência de desenvolvimento musical precoce no Modelo de Swanwick e Tillman (1986).

Algumas implicações para o ensino, provenientes deste modelo são, segundo Tillman (1991), ter a noção, por exemplo, de que quando se trabalha com as primeiras idades a exploração dos materiais é o facto mais interessante para as crianças e, mais tarde, a expressão começa a ser o principal foco de interesse.

Em resumo, nesta secção procedeu-se a uma análise sobre o enorme potencial das crianças pequenas e das melhores práticas a serem adoptadas no ensino, que são aquelas que são adequadas ao desenvolvimento, de acordo com o *Developmentally Appropriate Practice* (DAP), uma das mais actuais publicações neste domínio e que reúne a mais recente investigação (Bredekamp e Copple, 2009). Foram também focadas algumas das principais características das crianças nesta fase, nos domínios psico-motor e cognitivo, com implicações para a música, recorrendo-se a algumas das mais importantes teorias, como a Teoria do Desenvolvimento de Piaget (Zimmerman, 1971), a Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (1990) e o Modelo de Desenvolvimento da Criatividade Musical das Crianças de Swanwick e Tillman (1988).

1.2. Influências da Filosofia na Área da Educação Musical Iniciante

Algumas das filosofias mais influentes no domínio da pedagogia musical tornaram-se famosas internacionalmente, sendo denominadas com o nome dos próprios autores (Torres, 1998). Neste subcapítulo irá ser abordado, de forma sumária, as principais e influentes ideias de quatro pedagogos, seleccionados com base no critério de terem uma maior aplicabilidade no ensino de piano a um nível iniciante: Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Shinichi Suzuki e Edwin Gordon. Dão-se ainda alguns exemplos da aplicabilidade didáctica destas filosofias no ensino de piano.

1.2.1. Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)

De nacionalidade suíça, Emile Jaques-Dalcroze foi Professor de Harmonia e Solfejo no Conservatório de Música de Genebra. As principais questões que Jaques-Dalcroze se colocou quando começou a dar aí aulas foram as seguintes:

- “Porque é que a teoria musical e a notação são apresentadas como abstrações, divorciadas dos sons, do movimento e das sensações que representam?”
- Há alguma forma de desenvolver a percepção e compreensão musical, em simultâneo com o treino do ‘ouvido musical’?
- Pode a mera técnica digital de um pianista ser considerada uma educação musical completa?

- Porque é que aprender piano não leva os alunos a entenderem harmonia?
- Porque é que o estudo da harmonia não leva os alunos a compreenderem os diversos estilos musicais?
- Porque é que há tantos livros sobre transposição, harmonia e contraponto escritos com uma abordagem puramente técnica? Não deveriam esses livros, em primeiro lugar, almejar o desenvolvimento da capacidade para ouvir os efeitos que eles descrevem?
- Porque é que as qualidades que de facto caracterizam um verdadeiro músico são dificilmente abordadas nas aulas de música?
- O que é que se pode fazer às aulas de música onde aos alunos é permitido tocar sem compreender, ler sem compreender, escrever o que não conseguem ouvir ou sentir?" (Choksy, 1986: 29).

O mais interessante é que muitas destas perguntas continuam actuais. Muitos dos erros relacionados com o ensino da música teimam em perpetuar-se. Jaques-Dalcroze tem uma abordagem ao ensino que pretende desenvolver a competência auditiva através do uso de respostas rítmicas naturais, envolvendo o uso do corpo todo (Campbell e Scott-Kassner, 2006). O seu Método está estruturado em três partes: Rítmica, Solfejo e Improvisação (Choksy, 1986).

A Rítmica é a 1ª Parte do Método e consiste na “abordagem à música baseada na premissa de que o ritmo é o principal elemento na música e que a fonte para todo o ritmo musical pode ser encontrada nos ritmos naturais do corpo humano” (Choksy, 1986: 27). Jaques-Dalcroze reparou, por exemplo, que os alunos que não conseguiam tocar no tempo conseguiam caminhar no tempo. O primeiro instrumento a ser treinado devia ser o corpo humano e não apenas o intelecto, o ouvido ou a voz. O aspecto da música que mais apela aos sentidos é o ritmo e o movimento. O estágio inicial da instrução rítmica começa por exercitar ou estimular os ritmos corporais e movimentos da vida quotidiana, às vezes com a ajuda do canto e, outras vezes, sem música (McDonald e Simons, 1989). Os objectivos da Rítmica visavam três aspectos fundamentais: o Mental e Emocional (desenvolvimento da concentração, consciencialização, integração social e realização de nuances); o Físico (aquisição de facilidade e rigor na performance e expressividade) e o Musical (análise, leitura, escrita e improvisação) (Choksy, 1986). Como principais técnicas usadas na prossecução destes objectivos gerais, Jaques-Dalcroze recorria ao movimento e ao desenvolvimento da Audição Interior.

Em relação ao Movimento, os exercícios de caminhar e bater palmas inventados por Jaques-Dalcroze foram os mais adoptados nas aulas desde então até aos nossos dias (Choksy, 1986). É importante reconhecer que não se tratava apenas de imitar movimentos mas sim de ter a real sensação dos mesmos. Há todo um processo que envolve quatro estágios fundamentais: preparação, ataque, prolongação e novamente preparação. É um “ciclo de quatro passos” (*idem*: 38) que deve estar implícito em todo o movimento. Por exemplo, ao caminhar é importante sentir a transferência de peso de um pé para o outro. É a chamada “resposta cinestésica” (*ibidem*: 39). Hoje este processo é denominado cinestesia.

O passo seguinte no Programa da Rítmica de Jaques-Dalcroze consiste no desenvolvimento da Audição Interior. Pretende também, segundo Choksky (1986), desenvolver a imaginação e a memória cinestésicas.

A segunda parte do Método de Jaques-Dalcroze é o Solfejo. Este compreende três aspectos fundamentais: leitura na pauta, escalas e interpretação. A Leitura começa com uma linha para apresentar a forma de se dar nome às notas de forma ascendente e descendente, com igual duração. Há o recurso à clave móvel. Dá-se um nome qualquer à linha inicial e lê-se a partir daí. Depois recorre-se ao uso de duas linhas, primeiro só com notas e depois também associando ritmos (Choksky, 1986). As escalas eram consideradas como a fonte da melodia. A escala de Dó M é apresentada inicialmente como a melodia ideal, cantada com sílabas e números. Depois introduz-se os tons e meios-tons. Como as crianças têm um âmbito vocal limitado não se aconselha o canto da tónica a tónica, antes cantar primeiro as notas próximas da tónica. A Interpretação Musical consiste em desenvolver aspectos como o fraseado, nuances e expressividade. Apresentam-se sempre os princípios da interpretação musical, como por exemplo o facto das melodias ascendentes implicarem um crescendo e vice-versa.

A terceira e última parte do método de Jaques-Dalcroze é a Improvisação, cujo objectivo é produzir formas de “usar os materiais de movimento (ritmo) e materiais de som (altura, escala, harmonia) em combinações imaginativas, espontâneas e personalizadas de criação musical” (Choksy, 1986: 61). A improvisação deve ser usada em todas as aulas. O recurso ao piano é defendido como sendo um instrumento vibratório que deve ser usado no seu todo. Aconselha o recurso a clusters, associados a padrões de altura, duração tempo, rítmicos, dinâmicos e de articulações. Tudo isto deve ser combinado com coordenação física e espacial como, por exemplo, tocar com mãos alternadas (esquerda, direita, cruzadas) ou juntas (movimento paralelo, contrário,

oblíquo). O pedagogo recorria sistematicamente à improvisação no piano “como elemento de diálogo com os alunos e o apelo à sua improvisação, ao procurarem exprimir a música com o corpo” (De Abreu, 1998).

Choksy (1986) conclui que algumas das ideias propostas por Jaques-Dalcroze foram provadas posteriormente pela Psicologia Cognitiva, tais como o uso da cinestesia imaginativa; a ideia de que a informação é melhor aprendida e memorizada quanto mais utilidade mostrar ter e o facto das técnicas de improvisação serem técnicas de resolução de problemas e de pensamento intuitivo e indutivo.

O método Jaques-Dalcroze foi adaptado para a educação musical com crianças em idade pré-escolar por Elsa Findlay, no seu livro *Rhythm and Movement, Applications of Dalcroze Eurhythmics* (1971). Aqui a autora sugere inúmeras actividades para aulas de iniciação musical em grupo onde se experienciam várias facetas da música: ritmo, dinâmica, tempo, duração, frase e forma, som e melodia e expressão criativa. A abordagem é feita através do movimento físico. Isto permite atingir diversos objectivos aos alunos, tais como: usar todas as suas faculdades na aprendizagem, usar a criatividade, terem consciência do espaço, desenvolverem capacidades motoras e de coordenação, bem como de atenção e de concentração, desenvolver um sentido de consciência corporal, expressar sentimentos através do movimento e do som, desenvolver a capacidade auditiva e processos de pensamento, perceber nuances de ritmo e de altura e desenvolver técnicas de expressão musical.

Mas também é importante ter uma perspectiva da aplicação de Jaques-Dalcroze em aulas de música individuais mais vocacionadas para o instrumento. Segundo Schnebly-Black e Moore (2004), trabalhar com a Rítmica de Jaques-Dalcroze pode ter enormes e positivos impactos na melhoria da técnica do piano em virtude de se usar o corpo todo. “A criança deve ser capaz de sentir, através do seu corpo todo as várias nuances de intensidades e toques” (Jaques-Dalcroze, 1976: 122). O corpo todo deve estar combinado para a produção de um efeito único, em que o corpo é o próprio instrumento, fazendo com que os movimentos ao piano se tornem mais flexíveis e expressivos (Schnebly-Black e Moore, 2004). Isto contribui decisivamente para uma técnica superior, muito mais musical.

1.2.2. Edgar Willems (1890 - 1978)

Belga de nacionalidade, Willems foi um músico autodidacta. Trabalhou com personalidades de relevo no domínio da música, tais como Thérèse Soravia (solfejo e

orgão), William Montillet (harmonia) e com Jaques-Dalcroze (rítmica) (*The Willems International Music Education Association*, 2011). Ele tentou implementar o ensino da música especialmente destinado a crianças pequenas, considerando que a educação musical podia começar “a partir dos três ou quatro anos de idade, quer na escola infantil, quer em lições particulares” (Willems, 1970: 17). Foi no Conservatório de Genebra que este autor começou a dar cursos para crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Paralelamente, também dava cursos de pedagogia a professores, tarefas que manteve até 1971 (*The Willems International Music Education Association*, 2011).

Numa intervenção durante o Seminário de Metodologias Comparadas para a Educação Musical, em 1999, Odette Gouveia, aluna deste grande pedagogo, focou os principais aspectos característicos da iniciação musical instrumental e, muito especificamente, dedicados ao Piano, propostos por Willems (Gouveia, 1999). É esta parte da sua obra que tem mais relevo para o presente Projecto Educativo.

Segundo Willems, é importante que a criança, quando inicia o estudo do instrumento cumpra dois critérios fundamentais: vir de livre vontade e ter uma preparação rítmica e auditiva que lhe permita usufruir melhor da aprendizagem. Há alguns princípios básicos nesta aprendizagem. O material inicial e basilar da educação instrumental consiste nas canções “pedagogicamente escolhidas, já praticadas e interiorizadas auditiva, rítmica e melodicamente (incluindo o nome das notas)” (Gouveia, 1999: 15). Como refere o autor: “todas as crianças podem cantar” (Simões, 1988: prefácio). O canto tem efectivamente um lugar privilegiado na educação musical dos alunos principiantes porque “ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (Willems, 1970: 23). Por isso, é importante a escolha das canções. “Ela deve ser feita de tal forma que constitua uma verdadeira preparação para um ensino musical pelo qual todas as crianças chegarão a ler e a escrever música” (*idem*). A forma como todo o processo acontece assemelha-se à linguagem, em que, em primeiro lugar, a criança aprende a falar e só depois a ler e a escrever (Willems, 1970). “É muito importante que a criança viva os factos musicais antes de tomar consciência deles” (Willems, 1970: 20).

Aplicando ao piano, o aluno de piano deve procurar tocar de ouvido algumas canções que eventualmente conheça, “ainda que seja só com um dedo” (Willems, 1970: 26). Depois pode continuar com canções na extensão de quinta, bom suporte para o

exercício dos cinco dedos, que é a “primeira posição da mão sobre o teclado” (*idem*). A sequência é bem determinada pelo pedagogo e deve seguir a seguinte ordem: “primeiro o som, depois o nome, e em seguida a realização instrumental” (*ibidem*). É fundamental partir do som e não dos dedos, como muitas vezes acontece.

A questão do ritmo é muito importante na medida em que o ritmo implica estar activo em vários aspectos em simultâneo, nomeadamente nos domínios físico, sensível e inteligente, sendo de realçar a importância da memória dinâmica do ritmo. Na ordem dos elementos fundamentais da música, “o ritmo vem em primeiro lugar” (Willems, 1970: 18). O “ritmo e som estão unidos no canto” (*idem*). Logo, “o fraseio instrumental deve ser o reflexo do fraseio vocal” (Gouveia, 1999: 15).

Acima de tudo, deve existir uma atitude global no processo de aprendizagem musical, subjacente aos princípios enumerados, incluindo a “participação harmoniosa de todo o corpo” (Gouveia, 1999: 15). Willems considera que o início da aprendizagem está na audição, mas a introdução à leitura deve ser feita logo que possível.

O Método Edgar Willems foi aplicado ao ensino de piano. Para Willems (1970), o piano é o instrumento privilegiado na educação musical. O Método para piano tem a seguinte sequência inicial, de acordo com Odette Gouveia (1999): 1) Jogos de mãos; 2) Jogos de dedos; 3) Exercícios de polirritmia; 4) Conhecimento do teclado; 5) Escala (ordenação dos sons); 6) Canções de duas a cinco notas; 7) Transposição de canções fáceis; 8) Jogos ao Piano (caderno pedagógico nº 7C – E. Willems); 9) Preparação de Leituras ao Piano; 10) Leituras ao Piano I – J. Chapuis (seguidor de E. Willems) para mãos separadas e mãos alternadas; 11) Ordenações (mãos juntas e movimento contrário); 12) A passagem do polegar; 13) Cadernos pedagógicos nºs 7 (Peças muito fáceis para piano), 7B (Peças a quatro mãos) e 8 (Doze peças fáceis para piano). Depois desta sequência introdutória, o professor de piano deverá adoptar o repertório que achar mais conveniente conforme o nível do aluno.

1.2.3. Shinichi Suzuki (1898 - 1998)

O método Suzuki, também designado como “Educação para o Talento”, foi concebido para a educação instrumental de iniciantes de violino muito precoces e foi introduzido pelo pedagogo japonês na década de 50. Nos anos 70 foi adaptado ao piano e também a outros instrumentos.

A aprendizagem por imitação é o aspecto mais fundamental deste método (McDonald e Simons, 1989; Uszler *et al.*, 2000). Suzuki considerava que qualquer criança

poderia alcançar um alto nível de musicalidade desde que ensinada correctamente (Suzuki, 1970). O método baseia-se no apoio parental e na audição e repetição, semelhante ao do aprendizado da língua materna. Primeiro, a criança imita o que ouve e depois atribui-lhe um significado, a partir dos três anos de idade. Em termos físicos, nesta idade a criança usa a acção do braço em vez da acção dos dedos, cultivando a liberdade do antebraço (*idem*).

O apoio parental é fundamental, sobretudo no estudo em casa, que é extremamente valorizado, pois a competência desenvolve-se através da prática. É através da repetição que a criança consegue dominar quer a linguagem quer a execução instrumental, ambas comparáveis e semelhantes (Suzuki, 2011).

A leitura é introduzida mais cedo nos alunos de piano em relação aos de violino devido à maior complexidade, nomeadamente a existência de duas pautas. Gradualmente o aluno vai associando os símbolos ao teclado. A leitura não deve ser introduzida de forma abrupta e nunca associada aos números de dedos. A sequência de aprendizagem conforme estipulada no primeiro volume do *Suzuki Piano School* (1970) deve ser seguida à risca porque foi cuidadosamente planeada com esse propósito.

Para que o método tenha bons resultados há alguns elementos chave que são descritos no prefácio do *Suzuki Piano School* (1970), tais como: ouvir música diariamente, incluindo as peças que está a estudar, fazer muito treino auditivo, tocar tudo de ouvido, estudar muito reportório, praticar muito o hábito da performance, fazer muito treino vocal e tocar sem partitura nas aulas (o factor mais importante no desenvolvimento da memória). Só se deve aprender a ler depois de saber tocar e o autor recomenda ainda que o aluno deve sempre tocar as peças aprendidas anteriormente.

Suzuki coloca a audição em primeiro lugar e defende que se deve começar a tocar sem recurso à notação. No entanto, como faz notar Gordon, numa entrevista dada a Helena Rodrigues, “a imitação sem movimento, sem o envolvimento do peso total do corpo, não ensina nada” (Rodrigues, 1996: 9). Gordon considera que as crianças devem cantar e dançar o que vão tocar antes de tocarem um instrumento musical.

1.2.4. Edwin Gordon (1927 -)

Gordon é um dos mais importantes investigadores da actualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música, que tem passado grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a sua Teoria de Aprendizagem Musical, a qual

descreve a forma como as crianças aprendem música (*The Gordon Institute for Music Learning*, 2011).

Este investigador americano questiona-se não sobre como se deve ensinar música, mas antes a forma como esta é aprendida. Isto implica saber coisas importantes como qual o momento em que a criança está preparada para aprender determinada competência e qual a sequência de conteúdos mais adequada (Gordon, 1990). Baseando-se na premissa de que o potencial de uma pessoa para aprender é máximo na altura do seu nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer boas fundações para um desenvolvimento musical óptimo. As experiências musicais que uma criança tem desde o seu nascimento até aproximadamente aos cinco anos têm um impacto profundo na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a Música na fase adulta.

De acordo com o autor, a música é aprendida da mesma forma como é aprendida a língua materna. Em primeiro lugar, ouve-se os outros a falarem. Esses sons são absorvidos e familiarizados. Esta é a fase da aculturação, que é o primeiro tipo de audição preparatória e que deve começar o mais cedo possível, desde o nascimento, até, sensivelmente, aos dois/quatro anos. Segundo Gordon, “é tarde para uma criança começar a iniciar-se na aculturação musical quando tem três anos de idade, e é praticamente tarde de mais para as crianças com aptidão musical em desenvolvimento extremamente baixa iniciarem-se na aculturação musical quando têm cinco anos de idade” (*idem*: 43). Nesta fase é importante saber que a extensão dentro da qual a criança começa a aprender a audiar situa-se entre Ré e Lá centrais.

Depois, vem a fase da imitação, que é o tipo seguinte da audição preparatória, desde os dois/quatro anos até sensivelmente aos três/cinco anos. Quanto mais cedo se der a transição de uma fase para a outra, mais facilmente será a capacidade de imitação das crianças. Nesta fase, a criança já tem consciência do meio ambiente e é capaz de imitar com alguma precisão os sons e, especificamente, padrões tonais e rítmicos. Numa fase inicial, elas são capazes de notar a diferença e a semelhança entre o que elas fazem e o que os outros fazem, começando a comunicar com os outros e não apenas com ela própria, como acontecia até aí. Isto é crucial no seu desenvolvimento da audição preparatória. Nesta fase precoce “é importante que as crianças sejam postas em contacto com um grande número de padrões tonais e rítmicos variados” (*ibidem*: 47). Mas é importante salientar que a imitação não deve ser reduzida a “um processo exclusivo de

desenvolvimento da memória” (Cruz, 1995). Antes deve-se sempre estimular a compreensão.

Em seguida, começa-se a pensar através da língua materna. As palavras e as frases começam a ter sentido. É a fase da assimilação, que decorre normalmente dos três/cinco anos aos quatro/seis anos. A criança já é capaz de coordenar o canto e a entoação com a respiração e o movimento. Entra-se aqui na audiação propriamente dita, depois destas fases preparatórias. A criança pode improvisar, sendo capaz de criar as suas próprias frases e de as organizar de uma forma lógica. Assim acontece na música também. Por último, no seguimento de vários anos a desenvolver a capacidade de pensar e de falar, vem a fase da aprendizagem da leitura e da escrita, na sequência da experiência adquirida a ouvir, imitar, pensar e improvisar.

Os princípios da Teoria de Aprendizagem Musical orientam os professores a estabelecerem objectivos curriculares sequenciais. O principal objectivo é o desenvolvimento da audiação rítmica e tonal. Audiação é um termo criado por Gordon que significa para a música o que pensar significa para a língua. É a capacidade de se ouvir com compreensão, interiormente, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Através da audiação, os alunos podem atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem.

Um outro aspecto privilegiado é o movimento. Gordon acredita que o movimento é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico. Ao experimentar as sensações de fluidez, peso e espaço antes de vivenciar o tempo musical, a criança desenvolverá uma melhor consciência corporal e rítmica, relaxada e não rígida. O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para participar na música. É importante aqui ter presente que “em termos de desenvolvimento rítmico de uma criança é fundamental que antes de qualquer actividade de coordenação motora fina (como bater palmas ou iniciar o estudo de um instrumento) ela possa ter explorado o espaço circundante com movimentos fluidos, leves e flexíveis” (Rodrigues, 1997: 18).

Em relação à aprendizagem de um instrumento, segundo Gordon (1990), quando se aprende um instrumento está-se, na realidade, a aprender dois instrumentos em simultâneo: o instrumento de audiação, internamente, e o instrumento musical, fisicamente. Quando os alunos são capazes de ouvir na sua cabeça aquilo que vão “cantar” através do seu instrumento, a sua execução terá melhor afinação, fraseado, expressão e fluidez rítmica. Segundo Gordon, em relação ao ensino do instrumento, “um

dos problemas típicos é que se ensina apenas um instrumento: o instrumento físico que o aluno toca” (Rodrigues, 1996: 8). É fundamental dar aos alunos um ambiente musical variado, estimulando-os a ouvir, cantar e tocar de ouvido, em modos e métricas variados, construindo uma base sólida de audição, enquanto desenvolvem as primeiras competências técnicas no instrumento. O aluno desenvolve então uma compreensão das tonalidades e métricas que está a ouvir e executar através das actividades de aprendizagem sequencial, que são o centro da Teoria de Aprendizagem Musical.

1.2.5. Exemplos da aplicação didáctica da filosofia

Qualquer uma das filosofias descritas acima advoga o princípio da sensorialidade no ensino das crianças, mediante o recurso a experiências como o movimento, o canto, o apoio instrumental e a coordenação de todas estas actividades (Torres, 1998). De seguida, apresentam-se alguns exemplos da aplicabilidade destes métodos na iniciação ao piano, destinados especificamente a crianças em idade pré-escolar.

1.2.5.1. Kindermusik

O *Kindermusik* é um programa de música e movimento apropriado ao desenvolvimento para crianças na primeira infância que já existe internacionalmente há trinta anos. Desenvolvido por Lorna Heyge, baseia-se na premissa de que todas as crianças aprendem linguagens, a música e o inglês são ensinados através do movimento, em actividades lúdicas e sem pressão. As crianças expressam fisicamente significados através de actividades de corpo inteiro, entre outras (*Kindermusik*, 2011). Trata-se de um “programa líder mundial de música e movimento em inglês” destinado a crianças desde o nascimento até aos sete anos de idade, que também está implementado em Portugal (*Kindermusik Portugal*, 2011).

1.2.5.2. Musikgarten

Este programa, criado em 1994, por Lorna Heyge e Audrey Sillick, promove a aprendizagem das crianças desde o nascimento até aos nove anos de idade, baseada na música e movimento. De acordo com esta instituição, a educação musical e de movimento, desde tenra idade, traz inúmeros benefícios a vários níveis: desenvolvimento da linguagem, auto-expressão, concentração, audição, coordenação, entre muitas outras. A aprendizagem de um instrumento permite ainda que outras áreas como a criatividade, a auto-estima e o desenvolvimento emocional sejam amplamente estimuladas. A literacia musical das crianças é desenvolvida através de um programa cuidadosamente sequenciado e apropriado ao desenvolvimento até aos nove anos de idade. As aulas de piano são em grupo (*Musikgarten*, 2011).

1.2.5.3. *The Primer Method of Mainstreams in Music*

Este método destinado exclusivamente à aprendizagem do piano em idade pré-escolar foi desenhado por Cappy Kennedy Cory e publicado em 1977. Para Cory (1977), as idades dos iniciantes devem estar compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade. O principal objectivo é cativar o interesse e a imaginação destas crianças em tenra idade, que estão “no pico do seu potencial de aprendizagem” (*idem*: 3). Pode ser usado de forma individual ou, de preferência, em aulas de grupo. Este método preconiza a aquisição de uma base rítmica sólida e experiências de leitura ao teclado com notação baseada nas letras do alfabeto. Para além do livro principal, existem ainda outros livros dedicados a temas específicos: jogos, peças e um livro de trabalho. Está estruturado em dois níveis de aprendizagem sequenciais. Apela muito à participação activa dos pais na aprendizagem dos seus filhos (*ibidem*).

1.2.5.4. *Music Moves for Piano*

Este método foi criado por Marilyn Lowe e baseia-se na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon, tendo a colaboração deste autor.

O *Preparatory Book* (Lowe, 2004b) foi especificamente criado para crianças entre os cinco e os seis anos de idade com o objectivo de as preparar para a instrução formal de piano. É um manual exclusivamente baseado no treino auditivo, em que tudo é ensinado de ouvido, sem nenhum recurso a leitura, mas abarcando desde logo todos os conceitos musicais, ao nível de expressão musical, ritmo, melodia, criatividade e improvisação, sempre apoiado em movimentos físicos no teclado, encorajando a liberdade de movimentos.

A única coisa que este livro tem de visual são os desenhos de teclado e das mãos, mostrando onde e com que dedos se vai tocar, bem como as músicas destinadas ao acompanhamento feito pelo professor (Lowe, 2004b).

Este método foi seleccionado para análise neste estudo, com vista à preparação da pesquisa no terreno e a sua descrição será feita com maior detalhe no Capítulo 2 deste documento.

1.3. Métodos de Iniciação ao Piano para a Idade Pré-Escolar

1.3.1. Definição de método

A palavra método refere-se a um procedimento sistemático, uma técnica, um modo de alcançar determinada coisa, um procedimento particular e sistemático para

alcançar determinado objectivo (*Oxford Dictionaries online*, 2011). Um método pressupõe a existência de resultados na sequência de um sistema integrado de aprendizagem (Bastien, 1995). No domínio educacional, método significa “uma forma de ensinar alguma coisa a alguém e frequentemente refere-se a mostrar a alguém como realizar uma competência específica” (Uszler *et al.*, 2000: 339). O método é uma estratégia, que é, “fundamental: todo o professor deve ponderar cuidadosamente sobre o que deve ser ensinado e a sobre a forma de o fazer” (Paynter, 2000: 4). Segundo Choksky (1986), a definição de Método refere-se a uma abordagem de ensino e compreende quatro componentes fundamentais: um conjunto de princípios ou uma filosofia subjacente; uma prática ou pedagogia bem definidas; um conjunto de objectivos a alcançar e integridade ou seja, a sua razão de ser não deve ser de ordem comercial.

Existem duas abordagens fundamentais nos métodos de iniciação (Uszler *et al.*, 2000). Por um lado, a abordagem através do corpo inteiro e, por outro, a chamada abordagem tradicional. A primeira combina elementos de música e movimento, “com o desenvolvimento de competências que permitem tocar piano” (*idem*: 46). A segunda desenvolve desde o início competências de leitura e performance (*ibidem*). As actividades de movimento não fazem parte da perspectiva tradicional porque os alunos de piano supostamente devem memorizar os fundamentos da música antes de começar a tocar o instrumento. Segundo alguns autores (Rogers, 2004; Houlahan e Tacka, 2009), o que distingue os métodos tradicionais dos não tradicionais é que os primeiros seguem uma abordagem que parte do símbolo para o som, enquanto os segundos seguem a abordagem oposta, ou seja, partem do som e só depois passam para o símbolo. De acordo com os mesmos autores a abordagem tradicional acarreta muitas vezes problemas na compreensão dos conceitos musicais porque é superficial. De acordo com Hargreaves (1986: 215), “a experiência intuitiva e prazer na música devem vir em primeiro lugar, de maneira que a posterior aquisição de competências musicais formais ocorra de forma indutiva”.

1.3.2. Breve perspectiva histórica dos métodos de piano

Considera-se que o nascimento do método de piano deu-se na Europa, na primeira metade do século XIX. Os primeiros métodos de piano são essencialmente em “formato pergunta-resposta, exercícios sequenciais, listas de regras, análise de estilo, estudos” (Uszler *et al.*, 2000: 339). Um dos primeiros métodos publicado nos Estados Unidos da América, foi da autoria de Richardson, que criou, em 1859, o *New Method for the Piano-Forte* (*idem*). Este método foi pioneiro em muitos aspectos, como por exemplo,

o conteúdo com base em músicas de dança e com acompanhamentos em acordes, juntamente com exercícios de princípios didáticos.

Os métodos eram livros instrutórios, abarcando conceitos de ritmo, técnica, repertório e competências de performance de piano como um todo (Like, 1996).

Por volta de 1925, o piano começou a ganhar uma grande popularidade devido à rádio e muitos métodos começaram a aparecer, tais como o método John Schaum e John Thompson. Ambos continham bastantes ilustrações e eram essencialmente direccionados para as massas (*American School of Piano Teaching*, 2011). Eram essencialmente livros que ensinavam a ler partituras. Muitos outros seguiram este princípio: Alfred, Faber e Bastien (*idem*).

Foi, no entanto, só na segunda metade do século XX, que se criaram as condições para o advento dos métodos pré-escolares, graças ao desenvolvimento de áreas como a psicologia do desenvolvimento e a integração do ensino da música no currículo escolar. De facto, à medida que foram aparecendo as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, o interesse na educação da primeira infância foi ganhando forma. Percebeu-se que esta faixa etária necessita de um tipo de material muito específico, dadas as suas características muito próprias. A partir de 1950, verificaram-se tentativas de simplificar as lições de piano e de superar a dificuldade e a consequente falta de motivação que, muitas vezes, a leitura implica numa fase inicial da aprendizagem do piano. Começaram a aparecer métodos que pretendiam ser mais do que meros livros de leitura musical. O objectivo destes métodos não tradicionais era de pôr uma criança a tocar piano sem necessidade de saber ler partituras, com a vantagem de serem mais motivadores para a maioria das crianças (*American School of Piano Teaching*, 2011).

1.3.3. Métodos de iniciação ao piano portugueses

Na Biblioteca Nacional, de acordo com uma pesquisa efectuada em 20 de Dezembro de 2010, existem referências a alguns métodos de iniciação ao piano portugueses, sem considerar os anteriores manuais das práticas de baixo contínuo.

Um dos mais antigos métodos de ensino de piano para iniciantes foi redigido pelo pianista, compositor e pedagogo português João Domingos Bomtempo (1775 – 1842). Existe na Biblioteca Nacional o método deste autor, na edição de 1979, denominado *Elementos de Música e Método de Forte-piano*. Este método de ensino engloba cinco partes, entre as quais se destacam especialmente o *Methodo de tocar* (Bomtempo, 1979:

13-14) e os doze Estudos (*idem*: 43-66). Nestas duas partes, Bomtempo ocupa-se de todas as questões teóricas e práticas da técnica pianística. Os “Elementos de Música” (*idem*: 1-12), as “Lições progressivas” (*idem*: 35-37) e os “Prelúdios” (*idem*: 38-42) completam a formação musical do executante de piano, fornecendo as noções fundamentais da teoria musical, a introdução à arte contrapontística e um breve ensaio sobre a arte de improvisar a partir dos principais graus das escalas maiores e menores.

O método de J. Gonçalves Simões, publicado em 1954, com a denominação de *Bébé quer tocar piano*, consiste numa iniciação ao estudo do piano pelo método directo (Simões, 1954). Trata-se de um livro destinado a crianças com idades compreendidas entre os cinco e sete anos que ainda não sabem ler ou não compreendem o que lêem. Por isso, não há nenhuma explicação musical teórica. Deixa-se ao professor a tarefa de exemplificar e explicar o que achar oportuno a propósito da peça em estudo. Esta obra está apresentada sob a forma de um álbum de músicas, sendo constituída por dez pequenas peças de carácter português, ordenadas numa progressão crescente de dificuldade e de interesse musical.

As peças têm nomes bastantes sugestivos: 1 – Primeiros passos do Bébé; 2 – O Eco; 3 – A voz do Moinho; 4 – Melodia; 5 – Valsa; 6 – Vira; 7 – Embalando a Boneca; 9 – Fado e 10 – Corridinho. As frases em que se divide cada peça estão numeradas e servem de temas a exercícios de mecanismo, não existindo exercícios específicos para esse efeito. O autor recorre ao intervalo de duas oitavas entre as mãos sobre o teclado para proporcionar uma posição mais cómoda ao aluno, na medida em que os braços ficam ao longo do tronco, e permitir uma melhor audição de cada parte, na execução simultânea. Recorre-se também à escrita musical nas duas claves porque esta é a que se impõe no estudo do piano. Na primeira peça, no entanto, e como preparação, apresenta-se apenas três notas para os três primeiros dedos de cada mão. A 2ª edição desta obra justifica-se pelo facto de ter sido muito bem acolhida por vários professores de piano, entre os quais se destacam o Prof. Campos Coelho, na altura professor de piano do Conservatório Nacional (*idem*).

Eurico A. Cebolo foi um outro autor português que publicou dois livros para o ensino de piano. O primeiro em 1977, *Piano Mágico 1 – Método para piano*, e o segundo em 1983, denominado *Piano Mágico A*. O primeiro livro (Cebolo, 1977) é o que se assemelha mais com um método. Aqui o autor numera uma série de aspectos a ter em conta no ensino de piano a principiantes, nomeadamente a importância dos primeiros exercícios feitos no piano para a posição das mãos e dedos e a importância de cuidar

que o aluno tenha uma boa postura corporal e uma correcta posição das mãos e dedos, dizendo sobre a posição dos dedos que estes se devem manter curvos, excepto os polegares. Para tal, o aluno deve ter as unhas cortadas rente. Ele indica também que se deve começar a tocar pelas notas ligadas e evitar movimentos desnecessários de mãos e braços. Em relação à metodologia de trabalho, Eurico A. Cebolo (1977) explica que o aluno deve habituar-se a tocar, olhando para a partitura e não para os dedos, que os exercícios devem ser praticados com uma mão de cada vez e que só quando o aluno souber tocar com as mãos separadas é que as deve juntar. O seu segundo livro (Cebolo, 1983) é especialmente dedicado a músicas portuguesas, contendo alguns nomes de canções tradicionais portuguesas bastante conhecidas, tais como: “Ó Malhão”, “Oliveira da Serra”, “Vira do Minho”, “As pombinhas da Cat’rina”, “Alecrim”, entre outras. Também contém outras canções populares estrangeiras tais como: “Noite Feliz” (Franz Gruber); “Can-Can” (Jacques Offenbach); “Hino da Alegria” (Beethoven), “When the saints go marching in” (canção inglesa), entre outras.

Maria de Loures Martins (1926 – 2009) escreveu, em 1979, o livro *Peças para Crianças: Piano*. Este livro contém três tipos de peças: canções populares portuguesas (“Papagaio louro”, “Esta palavra saudade”, “Ai que praias”, “Ó pavão”, etc.), peças para cinco notas (*Andante*, *Moderato*, *Allegretto*, etc.) e peças para quatro mãos (Martins, 1979).

Nos anos 80, Maria Fernanda Chichorro (1914 – 2004) redige o seu *Método de Piano* (1984). Composto por dois livros, sendo o segundo a continuação do primeiro, havendo no segundo uma extensão do âmbito para duas oitavas e passagem de polegar. Alarga um pouco mais o léxico musical introduzido no 1º livro.

Uma década mais tarde, Álvaro Teixeira Lopes e Vitaly Dotsenko (1994) realizam um novo projecto educativo com o seu *Manual de Piano*, estruturado em dez unidades, com aumento gradual de dificuldade e sequência didáctica. A metodologia inicial passa pela atenção à correcta postura ao piano e os primeiros exercícios são de treino auditivo, através da reprodução de ouvido de canções populares, focando-se a importância do cantar antes de tocar para poder frasear com correcção. A sequência passa por começar a tocar em *non legato* com as mãos separadas e depois faz-se a introdução ao *legato* com as mãos alternadas e tendo atenção ao movimento correcto do pulso. São gradualmente introduzidos o *staccato*, as dinâmicas e a noção de frase. Depois o aluno é incentivado a tocar com as mãos em simultâneo, começando com o movimento paralelo e peças a quatro mãos para a manutenção de uma pulsação estável e vão surgindo

peças com níveis de dificuldade crescente, implicando novas questões: a coordenação e independência de mãos, a passagem de polegar, noção de estilos musicais e pedal (Lopes e Dotsenko, 1994).

José Bettencourt da Câmara escreveu ainda em, 1998, *Histórias para piano*.

De referenciar ainda outros livros portugueses dedicados ao piano. O *Gradual*, da autoria de Eurico Thomaz de Lima (1908 – 1989), consiste numa “coleção de 28 peças para a mocidade, de dificuldade progressiva, compostas ao longo de vários anos” (Lessa, 2001: 9). A partir de 1973, o *Gradual* foi incluído nos Programas do Curso de Piano do Conservatório Nacional de Música de Lisboa (*idem*).

O *Método de piano para principiantes*, da autoria de Fernando Corrêa de Oliveira (1921 – 2004), é igualmente uma selecção de algumas peças didácticas compostas por este músico, adaptando um sistema de leitura russo.

Ao nível da composição musical dedicada a ser executada por crianças destacam-se as obras de Fernando Lopes-Graça (1906 – 1994) *Música para as Crianças*, e, mais recentemente, do seu aluno, Sérgio Azevedo (1968 –), nomeadamente através das suas canções para coro e piano.

1.3.4. Principais elementos dos métodos de iniciação ao piano

Existem elementos comuns à maioria dos métodos, que serão analisados de forma sucinta à luz da literatura actual, com o propósito de se verificar a sua utilidade. São eles: o Ritmo, a Técnica, a Criatividade, o Reportório, o Design e a Leitura.

Em relação à sequência de introdução, “uma sequência lógica na aprendizagem: ouvir – cantar – ler – escrever” (Cruz, 1995: 6). No processo de aprendizagem é fundamental começar pela audição (Willems, 1970; Gordon, 1990; Swanwick, 2000). A audição evidentemente está presente em todos os elementos que seguem e deve ser devidamente treinada em todos eles.

1.3.4.1. O Ritmo

O ritmo começou por ser ensinado contando os tempos. Esta forma de ensinar o ritmo já existia em métodos publicados antes do século XX (Uszler *et al.*, 2000). Em meados do século XX, surgiram vários sistemas de contagem. Recorreu-se muito ao uso de sílabas neutras. Por exemplo o *ta ti-ti*, como usado no método Kodály, baseado no método de leitura criado por Chevais e muito utilizado em Portugal (Faria, 1999); o *du du-de* (Grunow, 1999), entre outros. Segundo Faria (1999: 18), a silabação das figuras

rítmicas acarreta o problema grave da “consciencialização, durante a aprendizagem, de um valor absoluto para cada figura em detrimento do valor relativo que elas efectivamente têm”. Gordon também usa sílabas, nomeadamente o *bum*, *bah*. Segundo Gordon, a sílaba *bah* é a que ele mais usa porque “permite a separação das alturas de sons com os músculos da garganta, assegurando assim um maior controlo sobre a articulação” (Gordon, 1990: 73). Mas a silabação para os *macrobeats* e *microbeats* (macro e micro tempos), que ele usa, permite trabalhar o ritmo de uma outra perspectiva: sem o conhecimento da notação rítmica, algo apropriado ao desenvolvimento nas iniciações musicais (Faria, 1999). A silabação, no entanto, é válida desde que “a associação verbal seja feita com a métrica, com as *arsis* e as *tesis*, com as acentuações e o fluxo musical e não com as figuras rítmicas” (*idem*: 19).

Mas será suficiente usar um sistema de contagem como única forma de ensinar o ritmo? Será esse um contributo decisivo para a verdadeira compreensão do conteúdo rítmico? De acordo com Uszler *et al.* (2000), o movimento é muito importante na aquisição do sentido rítmico, antes ainda da discriminação do som. O ritmo deve ser experienciado e sentido em padrões e não ser meramente dissecado em figuras isoladas (*idem*). Isto é feito por imitação. “Toda a compreensão rítmica deve ser feita com a exploração dos sentidos da criança, através de actividades de movimento corporal”, tal como defendido desde Jaques-Dalcroze (Faria, 1999: 18). Como faz notar Willems (1970: 33), “o andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reacções emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no pleno sentido do termo”. A essência do ritmo é precisamente o movimento (*idem*).

Na prática, muitas vezes o ritmo é dado em simultâneo com a notação musical e a semínima é geralmente introduzida como forma de sentir uma pulsação estável (Chronister, 1996), ou como ritmo básico fundamental. Com o tempo espera-se poder introduzir outras figuras rítmicas e que a criança pequena compreenda. Mas o problema é quando a criança cai no erro de não conseguir tocar mais nada a não ser semínimas, independentemente do ritmo que está lá escrito, algo que só pode ser evitado se o sentido rítmico for trabalhado em primeiro lugar (McDonald e Ramsey, 1992; Zimmerman, 1971).

A questão da métrica é muito importante. A criança deve ser habituada a sentir bem a diferença entre a métrica binária e a ternária, que têm um balanço diferente. Isto é preconizado vários autores (Gordon, 1990; Faria, 1999).

1.3.4.2. A Técnica

A técnica “é o meio material que permite ao ser humano exprimir-se” (Willems, 1970: 164) e está muitas vezes associada à performance do Virtuoso (Uszler *et al.*, 2000). É importante ter em conta que as boas capacidades técnicas dependem antes de mais de uma boa competência auditiva (Willems, 1970). O aluno tem que ter consciência do som que produz ao piano. É importante que o professor o ensine a ouvir o que faz desde o início.

Ao nível da pedagogia do ensino da técnica é importante dar a conhecer à criança a aprendizagem de uma postura correcta ao piano, sempre permitindo a liberdade dos músculos e movimentos (Enoch, 1996). Segundo Bastien (1995) esta é a técnica básica a ser adquirida pela criança nesta idade. É também cada vez mais reconhecida a importância do movimento físico do corpo como um todo e que a mão é, por exemplo, uma extensão do braço (Jaques-Dalcroze, 1971; Enoch, 1996; Schnebly-Black e Moore, 2004). Alguns autores recomendam que as crianças pequenas se mantenham em pé enquanto tocam para sentir um bom balanço e conexão entre o ombro, cotovelo e mão (*idem*). Como notou Willems (1970: 169), “vários pianistas modernos não hesitam a preconizar uma grande colaboração do antebraço, com rotação da articulação do cotovelo, e do braço com rotação da articulação do ombro”. Muitos autores focam a importância da criança se sentar do meio do banco para a frente, com as costas direitas e os joelhos ligeiramente afastados para manter o corpo em equilíbrio (Gát, 1974). As crianças pequenas irão ainda necessitar de um banco para apoio dos pés para garantir o equilíbrio de peso corporal (Gát, 1974; Enoch, 1996).

Em relação ao toque, Bastien (1995) sugere, por exemplo, que a criança levante o antebraço e prepare o terceiro dedo para tocar, deixando-o cair num certa tecla com o peso do braço. Isto permite que a criança use os grandes músculos desde o início, tal como é recomendado pelas teorias do desenvolvimento (Bredenkamp e Copple, 2009). A articulação que a criança executa em primeiro lugar é o *non legato*. Isto faz com que a mão aja em conjunto com o antebraço, sendo direccionada pelo ombro (Uszler *et al.*, 2000), o que permite o uso do peso do braço na execução de um som de maior qualidade.

No que diz respeito à posição da mão, Gát (1974) defende que é mais importante ensinar o aluno a ter um uso activo dos dedos do que ter uma certa e determinada posição de mão. Pode até ser pouco positivo ou mesmo nefasto ensinar a pôr a mão de uma forma mecânica, na medida em que pode impedir uma forma de tocar natural e livre, pois a posição da mão é determinada pela proporção e desenvolvimento dos músculos (*idem*: 139).

Em relação à técnica digital, alguns métodos fazem secções próprias para exercícios enquanto outros consideram que a técnica se desenvolve naturalmente à medida que a dificuldade das peças vai aumentando. A partir de meados do século XX começaram a aparecer suplementos de técnica. Alguns deles acabariam por se transformar em livros isolados, tais como *Technic is Fun*, de Hirschberg's (1941) e *A Dozen A Day*, de Burnam (1950).

No caso dos iniciantes em idade pré-escolar, por vezes, encontram-se pequenos exercícios de dedos que devem ser executados sempre sob a supervisão do professor (Bastien, 1995; Enoch, 1996; Uszler *et al.*, 2000). Em relação a estes exercícios, Gát (1974) chama a atenção para a importância de nunca se deixar a criança tocar de forma mecânica e sem prestar atenção ao som que está a produzir. A musicalidade deve estar sempre presente. Numa criança desta idade é sempre importante não exigir mais do que ela pode dar, na medida em que um dos mais delicados problemas é, sem dúvida, compensar a diferença entre a mão pequena e leve da criança e as teclas pesadas dum piano que é construído em proporções para um adulto.

1.3.4.3. Criatividade

Vários autores defendem a importância da improvisação na fase inicial do estudo musical (Jaques-Dalcroze, 1971; Willems, 1970; Gát, 1974; Like, 1996; Gordon, 1990; Torres, 1998). O aluno deve improvisar com cada novo conceito aprendido. “O mais importante meio de desenvolver a capacidade da criança para expressar o seu próprio conceito musical” é a improvisação (Gát, 1974: 271). Segundo este professor de piano, a improvisação no piano deve ser precedida de improvisações vocais numa fase preparatória. Como exemplo, Gát (1974) sugere que o professor cante a primeira parte de uma melodia e deixe o aluno completá-la. No piano é igual e deve-se escolher melodias em pentacordes. Pode também ser uma forma de aprender técnica. Como faz notar Gainza (1990: 14), “a improvisação, como jogo integrador, permite ao músico, de acordo com as circunstâncias, por um lado, imitar, reproduzir, interpretar (...) e, por outro, inventar, explorar, criar”.

Os *Játékok Spiele Games* (jogos) de Gyorgy Kúrtag para Piano (1997) representam uma proposta didáctica numa abordagem contemporânea para a iniciação ao piano. São um estímulo à improvisação e à criatividade. Foram introduzidos em Portugal pela Professora Maria de Lourdes Sousa Álvares Ribeiro e são abordados na entrevista que lhe é feita no presente documento, estando a sua transcrição no Apêndice 3 deste documento.

1.3.4.4. Reportório

As canções e lengalengas relacionadas com a vida quotidiana das crianças são o reportório mais adequado para iniciar a aprendizagem (Pohlmann, 1994/95; Torres, 1998). Isto vem na linha de pedagogos, como Kodály, Jaques-Dalcroze, Orff e Suzuki que defendiam, que as canções tradicionais em língua materna são o veículo privilegiado para toda a instrução nesta fase inicial da aprendizagem (Choksy *et al.*, 1986). Há diversas razões para isto. Segundo Torres (1998) o uso das canções tradicionais permite desenvolver a memória em geral e a auditiva em particular, aumentar o vocabulário da língua materna, desenvolver o sentido estético, social e afectivo, bem como o conhecimento do património do país de origem. Assim, Torres foca a importância das canções tradicionais em língua materna na educação musical iniciante, afirmando que “língua materna e canções tradicionais estão intimamente ligadas. A acentuação natural, a melodia e o ritmo numa língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical” (Torres, 1998: 23).

Na fase pré-escolar as músicas devem ser adaptadas à tessitura pouco aguda, própria da voz infantil (*idem*). As crianças têm um registo vocal limitado num âmbito de quatro a cinco notas, normalmente entre Dó e Sol (McDonald e Simons, 1989; Campbell e Scott-Kassner, 2006). A selecção das canções e reportório deve ter isto em conta. O padrão de intervalo melódico nas canções é também importante. O padrão Sol-Mi-Lá inclui o intervalo descendente de terceira menor que é o mais facilmente reconhecido nesta faixa etária (Ramsey, 1983). Tornou-se mesmo no padrão melódico mais usado na idade pré-escolar. A partir do momento em que uma criança distingue o tamanho do intervalo e a direcção, o sentido de tonalidade emerge. Torres propõe a prática de diversas tonalidades e iniciar o mais cedo possível a “relação dominante inferior-tónica (...) passando à sensível inferior e só depois à tonalidade da escala” (Torres, 1998: 54).

O reportório deve também ser composto por outro género de músicas, nomeadamente música erudita. Esta transição deve ser feita, segundo Torres (1998),

através de obras do período clássico, com compositores como Mozart, Haydn e Beethoven. Também as músicas compostas especificamente para serem tocadas por crianças pequenas são repertório adequado, podendo-se recorrer aos compositores do país de origem.

1.3.4.5. Design

O design dos métodos de pré-iniciação ao piano são apelativos e normalmente contêm muitos desenhos que devem ser atractivos e sobretudo elucidativos de cada novo conceito musical que é introduzido (Uszler *et al.*, 2000). A notação escrita deve ser grande para que os alunos pequenos possam diferenciar bem as notas nas linhas e as notas nos espaços (Bastien, 1995; Collins, 1996; Richards, 1996). Deve ser também o mais simples possível sem demasiada informação que pode ter um efeito distractivo (Collins, 1996). A questão da cor é uma opção. Pohlmann (1994/95: 11) sugere, por exemplo, que se recorra a esquemas a preto e branco para que as crianças os possam colorir, permitindo-lhes assim também “desenvolver a coordenação dos seus pequenos músculos enquanto personalizam o livro”.

Também há métodos que recorrem a animais para introduzir conceitos de ritmo, direccionados para a faixa etária pré-escolar, tais como o *The Carabo-Cone Method Series, A Sensory-Motor Approach to Music Learning* (Carabo-Cone, 1971).

1.3.4.6. Leitura

A questão da leitura na iniciação instrumental é um pouco controversa. É importante recordar que “todos os metodólogos, de uma maneira geral, preconizam a vivência dos fenómenos musicais antes de qualquer abordagem de nível teórico” (Faria, 1999: 17). As crianças em tenra idade devem cantar, mover, ouvir e tocar de ouvido em vez de ler até alcançarem a maturidade necessária para o fazer (Chronister, 1996). É importante sempre apelar à compreensão. Na investigação conduzida por Grunow (1999) foi dado ênfase à audição no processo de aprender a ler música. De facto, se saber português não é o mesmo que conhecer as letras e saber juntá-las, também saber música não é apenas “conhecer as notas e as figuras rítmicas, conseguindo executá-las e escrevê-las correctamente (...) declinando todo o aspecto da compreensão” (Faria, 1999: 17). Pinheiro (1999: 22) afirma mesmo que lhe parece desnecessário “saber ler o grafismo musical tradicional” na iniciação instrumental em crianças. Ele insiste que começar com a leitura traz inúmeras desvantagens, tais como: “prioridade da visão em detrimento da audição”, “rigidez na interpretação artística”, “dificuldade na auto-correcção pois a relação código-som é bastante precária” e “preocupação quase exclusiva com as

notas e os ritmos, relegando para um plano bastante secundário todos os outros componentes da música como articulação, dinâmica, agógica, afinação individual e no âmbito de um conjunto” (*idem*: 24 e 25). Gordon afirma também que “a notação não ensina nada; pode apenas servir como apontamento, pode lembrar aquilo que já se consegue pensar musicalmente” (Rodrigues, 1996: 9). Em primeiro lugar, é necessário saber ouvir e só depois fazer a “associação entre o que se ouve e se compreende, com aquilo que se vê e que serve como representação” (*idem*: 9).

Em relação às formas de introduzir a leitura, existem dois principais sistemas de leitura musical: a leitura absoluta e a leitura por relatividade. Na primeira, o aluno aprende a ler o nome das notas, quer através das letras (países de cultura germânica e anglo-saxónica), quer através de sílabas (países de cultura latina, como Portugal), havendo um “Dó fixo”. Na segunda, as notas lêem-se por relatividade, referindo-se apenas a nota inicial, mediante o recurso ao “Dó móvel” (Torres, 1998). Segundo Cristina Brito da Cruz (1995), o processo que a maior parte das pessoas usa para cantar ou ouvir interiormente é a relação intervalar que permite perceber a importância relativa dos sons. A leitura por relatividade tem vantagens que permitem advogar a sua maior aplicabilidade no ensino musical de iniciantes (Cruz, 1995; Torres, 1998). Por exemplo, o aluno “não necessita estar atento aos graus fundamentais ou secundários, eles estão implícitos nas sílabas que usam” (Torres, 1998: 50). Rosa Maria Torres (1998) dá o exemplo em que o Dó corresponde à tónica, o Sol à dominante e o Fá à subdominante. Segundo a mesma autora, este sistema prepara o aluno para ler em qualquer clave. De acordo com Cruz (1995), as principais vantagens de iniciar com este sistema de leitura relativa traduz-se no facto dos alunos conseguirem compreender musicalmente as obras com muito mais facilidade e daí advir uma maior qualidade ao nível da execução e facilidade na transposição. No entanto, o sistema absoluto também é importante mais tarde, quando “surtem os conceitos da tonalidade e da prática instrumental” (Torres, 1998: 50). Portanto são dois sistemas complementares, em que um não dispensa o outro, mas a relatividade deve preceder o absoluto (Cruz, 1995; Torres, 1998). Segundo Richards (1996), a leitura musical intervalar ajuda no desenvolvimento do imaginário auditivo da relação entre os sons. Segundo este autor, aprender a ler apenas pelo nome das notas não imprime uma sensação de fluir musical.

Segundo alguns autores (Richards, 1996; Chronister, 1996) existem quatro passos fundamentais na leitura musical: a noção de direcção melódica, geografia do teclado (teclas pretas servem de referência), introdução do alfabeto musical e

aprendizagem de pontos de referência no teclado. Segundo Richards (1996), estes quatro pontos podem ser introduzidos logo na primeira aula.

Depois de terem sido analisadas algumas das filosofias mais influentes no domínio da pedagogia musical, famosas internacionalmente, e com mais aplicação directa no ensino de piano, através de alguns exemplos práticos; e de se ter efectuado uma análise aos métodos de iniciação de piano portugueses existentes actualmente, bem como os principais elementos constituintes de métodos de iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar, foi possível passar à fase seguinte: a da concretização metodológica para um estudo sobre as práticas educativas neste domínio em Portugal.

Capítulo 2 – A Metodologia Utilizada

Este capítulo tem por objectivo fornecer uma visão clara dos métodos usados na condução deste estudo.

Em primeiro lugar, são discutidas diferentes abordagens à investigação, bem como métodos de recolha de dados e justificada a escolha da metodologia adoptada. Depois procede-se à descrição da recolha de dados.

2.1. Escolha da Metodologia

Existe uma clara distinção entre duas abordagens metodológicas: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa e ambas podem ser usadas separadas ou combinadas. Os métodos de investigação quantitativos são frequentemente usados quando a investigação contém dados numéricos que precisam de ser estudados e analisados com a finalidade de alcançar um determinado objectivo. Quando se usa a abordagem quantitativa, os dados numéricos são, muitas vezes, a base do relatório e os objectivos requerem que as conclusões sejam correctas do ponto de vista estatístico (Saunders *et al.*, 2003).

A investigação qualitativa pode ser conduzida de várias formas: o método foca-se mais na análise dos dados em profundidade e os objectivos colocam a ênfase numa perspectiva de investigação e de exploração. Convém salientar que este tipo de investigação pode igualmente usar dados numéricos mas com diferentes graus e propósitos. Adicionalmente, com este tipo de investigação, as amostras são frequentemente mais pequenas e a importância de uma recolha de dados bem planeada e sistemática torna-se ainda mais evidente para evitar resultados deturpados (*idem*). A abordagem qualitativa à investigação é normalmente usada quando o objectivo é explorar comportamentos, perspectivas e experiências das pessoas estudadas. Os estudos qualitativos podem ainda ser vistos como uma forma de questionário social que foca a forma como as pessoas interpretam as suas experiências (Holloway, 1997).

Sendo o objectivo do presente estudo descrever e analisar os métodos de trabalho dos professores de iniciação ao piano em Portugal, foi escolhido um método essencialmente baseado num inquérito. No entanto, na fase exploratória, para preparar o questionário do inquérito foi necessário, para além das leituras preliminares, a realização de entrevistas de carácter exploratório a alguns pedagogos de referência na área da pedagogia de iniciação ao Piano.

2.2. Preparação da Entrada no Terreno

2.2.1. Análise de métodos de iniciação ao piano

Numa fase inicial do Projecto, como forma de ir revendo a metodologia existente para a iniciação ao Piano, foi elaborada uma lista de sete categorias a ser analisadas em métodos de iniciação ao piano seleccionados. As categorias analisadas em todos eles são as seguintes: Introdução ao Teclado / “Geografia”; Ritmo; Técnica; Abordagem à Leitura; Reportório Utilizado; Improvisação / Criatividade.

Dentro de cada um destas categorias foi elaborada uma lista de subcategorias para tornar a análise mais objectiva. Assim, focou definida a lista de categorias e subcategorias conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quadro resumo das categorias e subcategorias de análise aos métodos de iniciação ao piano

Categorias	Introdução ao Teclado / “Geografia”	Ritmo	Técnica	Abordagem à Leitura	Reportório Utilizado	Improvisação / Criatividade
Sub-categorias	Postura ao teclado	Compreensão da pulsação	Padrões para treino diário	Recurso a pré-notação	Canções tradicionais	Teclas brancas
	Noção de sons agudos e sons graves	Valores rítmicos e sequência de apresentação	Articulações	Leitura na pauta	Músicas originais	Teclas pretas
	Números dos dedos e sequência de aparição	Leitura de ritmos	Uso do pedal	Reconhecimento de intervalos e sequência de aparição	Adaptação de “Clássicos”	Livre
	Nomes das notas e sequência de aparição	Pausas	Outro	Símbolos musicais	Peças com acompanhamento	Outro
	Grupos de teclas pretas	Outro		Extensão	Outro	
	Grupos de teclas brancas			Outro		
	Extensão do teclado					
	Posições no teclado					
	Outro					

Foi ainda adicionada uma última categoria dedicada à “Multimédia” (não incluída na Tabela 1), com a subcategoria “Acompanhamento de CD”, que hoje em dia é cada vez mais vulgar, mas nem todos os métodos têm, sobretudo os mais antigos.

Procedeu-se então à selecção de dez métodos, numa abordagem multi-caso, que servem de amostra da metodologia existente em geral, para comparação destas sete categorias. Metade dos métodos analisados inserem-se numa abordagem tradicional e outra metade insere-se numa abordagem não tradicional. O objectivo é analisar os principais pontos de convergência e de divergência, na prática, nas duas abordagens, já definidas no capítulo da revisão da literatura.

Estes dez métodos de iniciação ao piano foram depois usados numa das questões do inquérito para avaliar o seu grau de notoriedade e utilização por parte dos inquiridos. Foram produzidas duas grelhas comparativas dos métodos de iniciação: uma para os tradicionais e outra para os não tradicionais. Ambas seguem nos Apêndices 1 e 2 deste documento de apoio. A análise interpretativa e comparativa das categorias nestas duas abordagens é feita no Capítulo 3, dedicado à apresentação e análise dos resultados.

2.2.1.2. Métodos de iniciação ao piano tradicionais

Segue uma breve descrição de cada método de iniciação analisado, no âmbito da abordagem tradicional e do critério subjacente à sua selecção.

1. *Easiest Piano Course – Part One*, John Thompson, 1955

Este método foi escolhido por ter sido um pioneiro na área das metodologias de iniciação ao Piano. O livro analisado foi o primeiro da série de livros escritos por John Thompson, incluídos no *Easiest Piano Course*.

É um método muito baseado na fluência em leitura por notas, contendo folhas de exercícios exclusivamente de leitura de notas na pauta, incluindo exercícios para serem realizados em voz alta. É também muito focado no ritmo e nas pausas correspondentes a cada figura (Thompson, 1955).

Ao nível da leitura começa logo com a pauta completa e vai introduzindo as notas nas duas claves em simultâneo sempre a subir (mão direita) e a descer (mão esquerda). Baseia-se na posição de Dó central, sendo esta a primeira nota a ser ensinada ao nível da leitura e execução no piano.

2. *Bastien Piano Basics: Piano Primer Level*, James Bastien, 1991

Este método foi seleccionado por ser dedicado a crianças a partir dos quatro anos de idade, sendo especificamente uma pré-iniciação ao piano.

Trata-se de um método em que os conceitos vão sendo dados de forma gradual e sempre com pequenos textos de apoio teórico dedicados ao professor. O nível pré-iniciante também inclui três livros adicionais separados dedicado à Teoria, à Performance e à Técnica.

Em termos de abordagem à leitura, este método recorre à pré-leitura que consiste basicamente no desenho de figuras rítmicas com as hastes viradas para cima e para baixo a indicar qual a mão a ser usada (Bastien, 1991).

3. *Piano Adventures, Primer level*, Nancy e Randall Faber, 1993

Este método foi escolhido por estar incluído nos mais recentes e ser escrito especificamente para as idades entre os cinco e os seis anos. Este método combina três livros: *Theory Book*, *Performance Book* e *Lesson Book*. O livro analisado foi o *Lesson Book*, pois é onde se faz o percurso evolutivo que os alunos devem seguir (Faber, 1993).

Este método, estruturado em dez unidades de aprendizagem, introduz vários conceitos. Começa pela postura ao piano e posição correcta da mão, através de imagens. Em seguida, faz uma introdução geral ao teclado focando os registos e as teclas brancas e pretas. O aluno é incentivado a produzir som, começando por tocar no Dó central com o 3º dedo (tecla branca), mantendo uma posição de mão determinada. A partir daí sugere-se que o aluno toque todas as teclas brancas no registo grave e no registo agudo, tendo como referência o Dó central.

Na abordagem à leitura, este método recorre, numa primeira fase, à pré-leitura sem pauta e com base em figuras rítmicas. Depois utiliza a leitura intervalar, mediante o reconhecimento de intervalos e, finalmente, recorre à pauta completa e à tradicional abordagem com base no Dó central, já na parte final do livro.

4. *Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course – Book 1*, Willard A. Palmer, Morton Manus, Amanda Vick Lethco, 1994

Este livro foi seleccionado por se tratar de um método de iniciação ao piano para crianças na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade e por ser um livro único

que engloba as lições, a teoria e as peças a solo. Não está estruturado em unidades. Os conceitos vão sendo dados gradualmente e, juntamente com as pecinhas para produção de som, vai-se intercalado folhas de exercícios de escrita para o aluno realizar em casa ou durante a aula. Estes exercícios de teoria podem consistir em diversas actividades, tais como: escrever linhas de compasso, hastes de figuras, contar e escrever as figuras rítmicas, à medida que estas vão sendo dadas. Outros tipos de exercícios de teoria consistem em associar dinâmicas a imagens sugestivas, colorir teclas mediante o seu nome ou preencher compassos. Inclui ainda exercícios de treino auditivo ao nível do reconhecimento de intervalos, na parte final.

Ao nível da sequência de aprendizagem, o método inicia-se com um desenho explicando a postura correcta ao piano. A produção de som inicia-se com os dedos 2 e 3, em duas teclas pretas nas duas mãos. Ao nível do ritmo sugere-se ao aluno que sinta a pulsação com base na figura semínima. Em seguida introduz conceitos de dinâmicas (*f* e *p*) e de geografia do teclado ao nível do nome das notas associados a teclas. Baseia-se na abordagem do Dó central.

Ao nível da leitura recorre a pré-notação baseada em figuras rítmicas e, a meio do livro, surge a pauta completa. Começa primeiro pela clave de Fá (Fá 2), só para a mão esquerda e com base em figuras rítmicas. Introduce em seguida a clave de Sol e treino para a mão direita. No final do livro são focados os intervalos melódicos e harmónicos, com exercícios de reconhecimento auditivo e de escrita na pauta. Introduce a pausa de semínima. Termina com ficha de revisão de todos os símbolos musicais dados (Palmer *et al.*, 1994).

5. *Succeeding at the Piano, Lesson and Technique Book – Preparatory*, Helen Marlais, 2010

Este método de iniciação é o mais recente de todos. Foi escolhido com o propósito de avaliar a evolução dos métodos dentro da abordagem tradicional, precisamente por ser o mais actual. O livro especificamente analisado foi o referente ao nível preparatório (*Lesson and Technique Book – Preparatory*).

Este método tem como objectivo providenciar uma introdução ao piano, abarcando diversos conceitos: leitura, ritmo, técnica, teoria, treino auditivo, história e composição/improvisação (Marlais, 2010a).

Ao nível da sequência de aprendizagem o método inicia com noções de postura ao piano e de posição natural da mão, incluindo sugestões de exercícios de postura e relaxamento fora do piano. Introduz logo de seguida a noção de pulsação estável baseada na semínima e sugerindo exercícios vários como os de caminhar a uma pulsação dada, de forma estável.

O livro inicia também com conhecimentos básicos relacionados com o conhecimento da geografia do teclado, estando baseado, como os outros métodos tradicionais, na noção do Dó central, referência para a divisão do teclado. A produção de som propriamente dita começa com o grupo de duas teclas pretas.

Na abordagem à leitura, há o recurso à pré-leitura, baseada em figuras rítmicas e pauta incompleta (recurso a linhas e espaços), num âmbito de Dó 2 a Sol 3 e introduzindo a pauta completa quase no final do livro e mediante o recurso a notas chave (Fá 2, Dó central e Sol 3); recurso à identificação de intervalos; vários sinais de leitura: sinal de repetição, dinâmicas forte e piano, ligaduras de duas notas e de frase, sinal de oitava, ligadura de prolongação (Marlais, 2010b).

De referir que este método, ao contrário dos outros, dá muito ênfase aos exercícios relacionados com postura: movimento de pulso, técnica *drip-drop-roll*, e muita importância à técnica diária através de um quadro semanal de exercícios a serem realizados pelo aluno diariamente. Há sempre muitos exercícios de técnica e de treino auditivo (*idem*).

2.2.1.2. Métodos de iniciação ao piano não tradicionais

Segue uma breve descrição de cada método de iniciação analisado, no âmbito da abordagem não tradicional e do critério subjacente à sua selecção.

Dos métodos não tradicionais foram analisados os seguintes:

1. *The Suzuki Method – Suzuki Piano School, Vol.1, Shinichi Suzuki, 1970*

Este método foi seleccionado por se dedicar especificamente ao ensino de piano para crianças a partir dos três anos de idade e ser oriundo de uma das mais influentes correntes pedagógicas musicais do século XX.

É um método baseado no apoio parental e na audição e repetição, semelhante ao do aprendizado da língua materna. Primeiro a criança imita o que ouve e depois atribui-

lhe um significado, a partir dos três anos de idade. Em termos físicos, nesta idade a criança usa a acção do braço em vez da acção dos dedos, cultivando a liberdade do antebraço. A leitura é introduzida mais cedo nos alunos de piano em relação aos de violino devido à maior complexidade (duas pautas). Gradualmente ele vai associando símbolos ao teclado, a leitura não deve ser introduzida de forma abrupta e nunca associada aos números de dedos. A sequência de aprendizagem deve ser seguida à risca porque foi cuidadosamente planeada ao longo do Vol.1 (Suzuki, 1970).

Como elementos chave para o sucesso da aprendizagem, são apontados os seguintes: ouvir música diariamente, incluindo as peças que está a estudar; fazer muito treino auditivo, tocando tudo de ouvido, ver muito reportório, ter muitas oportunidades de performance, fazer treino vocal, rever sempre as peças estudadas anteriormente e tocar sempre sem partitura nas aulas, como factor de desenvolvimento da memória e do ouvido. Só se deve aprender a ler depois de saber tocar (*idem*). A leitura só deve começar a ser trabalhada quando o aluno tiver dominado a técnica inicial, tiver feito treino auditivo para reconhecer um bom som e esteja sensível ao fraseado musical. Estes três objectivos ao nível da técnica, do som e da musicalidade devem ser alcançados ao longo do Vol.1, onde não existe a componente leitura.

Este método é uma abordagem não tradicional na medida em não há livros de leitura. É totalmente auditivo. Quando chegar o momento de introduzir a leitura, recorre-se a outros métodos cujo critério de selecção seja o de terem notação grande, mais facilmente perceptível para a criança pequena e nunca associando notas a dedos. Mesmo depois de saber ler, tocar de memória é o procedimento habitual nas aulas (*Suzuki Method: Talent Education Research Institute, 2011*).

2. *Music Pathways – Discovery 1A, A Course for Piano Study*, Lynn Olson, Louise Bianchi, Marvin Blickenstaff, 1972

Este método foi seleccionado por ser dedicado a crianças pequenas e providenciar uma abordagem que não é baseada na posição de Dó central. É composto por vários níveis. O livro analisado corresponde ao nível mais elementar, em que o aluno aprende a usar conceitos de ritmo, melodia, harmonia, forma, estilo e expressão (Olson, 1972).

Em termos de estrutura, o livro desenvolve uma sequência metodológica dividida em catorze capítulos, havendo em todos actividades comuns e regulares a dois níveis:

- Compor: fazer as próprias peças em casas;
- Exercícios diários: preparar o crescimento técnico.

A abordagem à leitura começa com pré-notação baseada em figuras rítmicas e é introduzida por relatividade. A pauta vai surgindo de forma gradativa. Primeiro uma linha, depois duas e assim sucessivamente. O aluno aprende a ler na pauta sem clave e isto é uma diferença fundamental em relação aos métodos tradicionais. O aluno vai assim aprendendo a distinguir os intervalos e a sua forma de escrita na pauta incompleta, começando pelos intervalos de 2^a e 3^a. De referir que os autores introduzem nesta fase notas em linhas suplementares.

3. *The Music Tree – A Plan for Musical Growth at the Piano, Time to Begin*, Frances Clark, Louise Goss e Sam Holland, 2000

A colectânea *Music Tree* foi criada nos anos 50. O livro destinado a crianças pequenas surgiu nesta época, em 1955, denominado *Time to Begin*. A edição analisada neste documento é a última, realizada em 2000.

Este método foi seleccionado por possuir um nível especificamente dedicado a crianças pequenas e por ter sido um método revolucionário na altura em que foi criado, nos anos 50. Por exemplo, no *Time to Begin*, a primeira peça - *Take Off* - destina-se a realizar um exercício de tocar com os dedos indicadores alternadamente em grupos de duas teclas pretas, em vez de começar na posição de Dó central, postura tradicional dos métodos de então e com o objectivo de introduzir a noção de pulsação estável. Nesta primeira lição, os dois únicos conceitos introduzidos são os de que a semínima tem a pulsação de um tempo e o conhecimento das noções de grave e agudo, fazendo com que a criança percorra o teclado todo. Este livro possui também notas explicativas em cada peça apresentada. Esta primeira peça é pois possível de ser tocada imediatamente porque os alunos reconhecem com toda a facilidade os grupos de duas teclas pretas ao longo do piano, sendo assim extremamente motivadora.

Ao nível da estrutura, o livro analisado é composto por nove unidades. Cada unidade tem secções finais semelhantes ao nível de leituras de ritmos e trabalho escrito de composição. A partir da unidade três integra os exercícios de aquecimento (*warm up`s*) também. Possui um livro adicional de actividades.

No tocante à leitura, há o recurso inicial a pré-notação e o aluno vai aprendendo depois a ler nas linhas, introduzindo-se linha a linha associadas aos intervalos e sem

claves, dando-se uma nota qualquer para o aluno ler por relatividade e se colocar no teclado na nota referida. Vai-se introduzindo a noção de linhas e espaços, numa abordagem à leitura por intervalos. Só no final do manual é que são apresentadas as duas claves que identificam ao aluno onde um determinado “sol” e um determinado “fá” se localizam no piano. São estas as chamadas notas-chave, a partir das quais depois os alunos vão identificando as notas e os intervalos (Clark, 2000).

4. *Music Moves for Piano – Preparatory, Marilyn Lowe, 2004*

Este método foi seleccionado para análise por duas razões: ser especificamente criado para crianças de entre os cinco e os seis anos de idade, com o objectivo de as preparar para a instrução formal de piano; e ter a particularidade de se basear em actividades de grupo nas aulas, tais como: entoação de padrões rítmicos e melódicos e movimento.

É um método exclusivamente baseado no treino auditivo, em que tudo é ensinado de ouvido, sem nenhum recurso a leitura. A única coisa que tem de visual são os desenhos de teclado e das mãos, mostrando onde e com que dedos se vai tocar e tem as música para o acompanhamento do professor (Lowe, 2004b).

Ao nível de conteúdo, são abordados os seguintes conceitos musicais (*idem*):

- Expressão musical (contrastes e variedades): articulações, dinâmicas e tempos, apenas descrevendo como o som deve soar (“separado”, “ligado”, “forte”, “piano”, “rápido”, “lento”). Inclui treino auditivo baseado em reconhecer o que é igual e o que é diferente;
- Ritmo: cantar uma introdução rítmica antes de começar a tocar, usando as sílabas DU – DE (binário) e DU – DA – DI (ternário); recurso ao movimento para sentir uma pulsação estável e a noção de continuidade;
- Melodia: conhecimento de padrões tonais, cantar afinado, reconhecer a direcção do movimento (ascendente ou descendente); reconhecer o modo maior e menor e modos gregos;
- Criatividade e improvisação: reforça os conceitos apreendidos, consiste em inventar uma história e criar uma música para a ilustrar: escolha dos registos, dinâmicas, tempo e padrões rítmicos antes de criar a música;
- Movimentos físicos no teclado: a técnica vai-se desenvolvendo de forma natural, havendo uma preocupação em ter a mão alinhada com o braço e

os dedos juntos, encorajando sempre a liberdade de movimentos ao nível dos ombros, cotovelos, pulsos e equilíbrio nos movimentos. O objectivo é saber usar a mão certa no sítio certo do teclado.

5. *Playing with Colour, Book 1, A Step-by-step Introduction to the Piano, Sharon Goodey, 2006*

Este método foi escolhido por recorrer a uma forma inovadora de introduzir a leitura: através das cores e ser especificamente dedicado a crianças pequenas, a partir dos quatro anos de idade. Cada cor representa um dedo e os conceitos vão sendo introduzidos de forma gradual (Goodey, 2010).

O método inicia com noções de geografia de teclado, associada ao conhecimento dos registos grave e agudo (tendo como referência o Dó central). Na produção de som, aparecem os desenhos de mãos em que cada dedo tem uma cor diferente e a criança, pela cor distingue o dedo e vai seguindo a notação na pauta completa desde o início, mas sem claves. Estas são substituídas pelos desenhos de mãos. Assim, quando surge o sistema, cada clave tem a sua mão, operando a distinção entre esquerda e direita. Vão-se reforçando as noções rítmicas de distinção entre as diversas figuras. Sugere-se também que a criança toque as pequenas melodias e crie um título para elas, explorando o seu lado criativo. Já no final do livro 1 são introduzidas as duas claves mas não é ainda feita a transição para a notação convencional, que só acontecerá no livro 3.

2.2.2. Entrevistas exploratórias

As entrevistas são um método qualitativo útil para a recolha de dados relevantes e válidos para as questões específicas da investigação. Existem diferentes tipos de entrevistas e é importante decidir qual o tipo mais conveniente a cada investigação (Saunders *et al.*, 2003). Os três tipos de entrevistas que existem são as estruturadas, as semi-estruturadas e as não estruturadas. As primeiras seguem um guião rígido pré-definido numa ordem definida. As entrevistas semi-estruturadas são baseadas em ideias de investigação a serem desenvolvidas mas sem uma definição de questões específicas. As não estruturadas são altamente exploratórias e podem consistir numa simples discussão espontânea com questões que surgem durante a conversa. Os diferentes tipos podem ser combinados e modificados para se adaptarem aos casos específicos (Patton, 1984).

No presente estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, mediante a criação de um guião previamente definido, que se mostrou crucial na comparação das

entrevistas realizadas. Ao mesmo tempo foi possível manter abertura e ter discussões espontâneas caso se proporcionassem. As entrevistas foram realizadas durante o mês de Dezembro de 2010 e demoraram cerca de trinta a quarenta minutos cada uma.

O objectivo destas entrevistas foi aprofundar mais a temática da iniciação ao piano e explorar eventuais temas importantes para o presente estudo e para utilizar na realização do questionário dos inquiridos. Segundo Bell (1997), as entrevistas têm duas vantagens no processo de investigação que são importantes, tais como a profundidade e a especificidade da informação fornecida.

Depois da definição dos objectivos, foi feita a selecção das personalidades, com base no critério de serem profissionais do ensino do piano com valências no domínio da criação de métodos de ensino.

Foram seleccionadas três personalidades com relevo na pedagogia do piano, duas em Portugal e uma nos EUA: Prof. Álvaro Teixeira Lopes, Prof. Maria de Lourdes Ribeiro e Prof. Marilyn Lowe.

O Professor Álvaro Teixeira Lopes é um reputado pianista e pedagogo, co-autor, com Vitaly Dotsenko, de uma ferramenta pedagógica em português destinada a iniciantes, o *Manual de Piano*.

A Professora Maria de Lourdes Ribeiro foi pioneira no nosso país no tocante à introdução dos Jogos de Kurtág, uma ferramenta pedagógica inovadora.

A Professora Marilyn Lowe é uma reputada pianista e pedagoga americana, autora de um dos principais métodos da actualidade de vanguarda, não tradicional, e especificamente desenhado para a faixa etária pré-escolar, em cooperação com o pedagogo Gordon. Tem realizado no nosso país alguns seminários de divulgação do seu método.

A transcrição das entrevistas pode ser vista no Apêndice 3 do presente documento. A análise da informação recolhida encontra-se no Capítulo 3, dedicado à apresentação e análise dos resultados.

2.3. Inquérito a Professores de Piano

Os inquéritos foram realizados a professores de piano em Portugal, com a finalidade de fazer um diagnóstico ao seu sentimento e opinião em relação a aspectos

específicos inseridos no âmbito da temática do ensino de piano a crianças entre os quatro e os seis anos de idade.

2.3.1. Etapas

A etapa dedicada à concepção do inquérito “só chegará depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita obter” (Bell, 2004: 117). Planear um inquérito levanta muitas dificuldades. Por isso, preparou-se a entrada no terreno com a análise de métodos de iniciação ao piano, tradicionais e não tradicionais, e a realização das entrevistas, com o objectivo de explorar áreas de interesse a usar no inquérito. Depois das leituras preliminares, das entrevistas e feito o plano da pesquisa, foram identificadas três áreas importantes a investigar: sequência de aprendizagem e práticas pedagógicas adoptadas, grau de conhecimento e utilização dos métodos de iniciação seleccionados na fase exploratória de pesquisa e atestar a relevância ou não da inclusão de conteúdos em português em métodos de iniciação ao piano.

Em seguida, foi necessário seleccionar o tipo de questões a incluir em cada uma das áreas seleccionadas: abertas, em lista, por categorias, em hierarquia, escala e grelha. As questões abertas são aquelas em que se deixa espaço ao inquirido para responder por palavras suas; as questões em lista apresentam uma lista de alíneas, podendo qualquer uma dela ser seleccionadas; nas questões por categoria, a resposta é apenas uma de entre um conjunto de categorias; nas perguntas do tipo escala, recorre-se ao uso de escalonamento de informação, que pode ser nominal, ordinal, de intervalo ou relacional; nas perguntas do tipo grelha, apresenta-se uma grelha onde são registadas as respostas a uma ou mais questões ao mesmo tempo (*idem*). Também se usaram pergunta do tipo misto entre a escolha múltipla, lista e resposta livre.

Feitas as questões, foi necessário proceder à sua ordenação de forma coerente, primeiro em secções e depois dentro de cada secção. Em relação à etapa da apresentação e formato, optou-se pelo formato digital *online*, recorrendo-se ao site da *Qualtrics* (<http://www.qualtrics.com/>), uma empresa privada de software de pesquisa. Antes da etapa final de divulgação, foi ainda realizado um ensaio, através de um questionário piloto para avaliar o tempo dispendido, a clareza das instruções, eventuais ambiguidades ou omissões e avaliar se o formato adoptado era apropriado. Foi necessário contactar escolas e conservatórios de música em todo o País no sentido de ter acesso aos endereços de correio electrónico de professores de piano e enviar uma

carta de apoio, juntamente com o endereço electrónico de acesso ao inquérito. A referida carta segue no Apêndice 4 deste documento.

Depois de tudo isto formalizou-se a carta de apoio que foi enviada aos contactos entretanto já recolhidos. O inquérito manteve-se disponível desde os finais de Dezembro de 2010 até meados de Fevereiro de 2011. Acederam ao *link* cinquenta pessoas, mas só trinta e quatro respostas ficaram completas e validadas.

2.3.2. Estrutura

O inquérito, subordinado à Temática: Iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos), foi estruturado em quatro secções, tendo um total de dezanove questões.

As quatro secções ficaram definidas da seguinte forma:

- Dados gerais (cinco questões);
- Sequência de aprendizagem e práticas pedagógicas (cinco questões);
- Notoriedade e índice de utilização dos principais métodos (cinco questões);
- Caracterização do reportório e relevância de conteúdos em português (quatro questões).

Na primeira secção pretende-se obter uma descrição geral da amostra.

Na segunda secção pretende-se chegar a conclusões sobre a sequência de aprendizagem adoptada pelos professores de piano portugueses nas suas aulas de iniciação, bem como saber quais as principais actividades praticadas nas mesmas.

Na terceira secção o objectivo é verificar quais os principais métodos ou materiais a que os professores recorrem e se estão satisfeitos.

Na quarta e última secção o objectivo consiste em avaliar o tipo de reportório utilizado pelos professores actualmente e se os conteúdos em português são valorizados pelos docentes portugueses ou não.

A apresentação e análise dos resultados estão descritas no Capítulo 3 deste documento. O questionário do inquérito é apresentado no Apêndice 5.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo procede-se à apresentação dos resultados obtidos através da metodologia adoptada e à sua análise.

3.1. Abordagem Tradicional vs. Não Tradicional

Em relação à primeira fase da metodologia, procedeu-se a uma análise de cinco manuais que seguem uma abordagem tradicional e de cinco manuais que seguem uma abordagem não tradicional para se perceber concretamente em que consiste a diferença ou diferenças fundamentais nas duas abordagens.

Segue um quadro resumo onde se faz uma comparação das categorias analisadas e das principais diferenças encontradas ao nível das duas abordagens estudadas: a tradicional e a não tradicional.

Tabela 2 – Quadro resumo da análise interpretativa dos métodos analisados

Categorias	Abordagem Tradicional	Abordagem Não Tradicional
Introdução ao Teclado / “Geografia”	Baseada no Dó central.	Não baseada no Dó central. Recurso a várias posições no teclado.
Ritmo	Compreensão da pulsação baseada na visualização da semínima.	Compreensão da pulsação baseada no movimento corporal.
Técnica	Baseada na articulação <i>legato</i> .	Baseada na liberdade de movimentos.
Abordagem à Leitura	Baseada em pré-notação e recurso à leitura absoluta na pauta completa.	Leitura feita por relatividade (<i>Music Pathways</i> , <i>Music Tree</i>) ou não há abordagem à leitura (<i>Suzuky Piano School</i> , <i>Music Moves for Piano</i>).
Reportório Utilizado	Baseado em canções tradicionais e músicas originais.	Baseado em canções tradicionais e músicas originais.
Improvisação / Criatividade	A maioria não introduz esta categoria.	Considerada essencial no processo de aprendizagem.
Multimédia	A maioria não introduz esta categoria.	A maioria inclui um CD de apoio ao livro.

No âmbito dos métodos tradicionais analisados, apenas o mais recente (*Succeeding at the Piano*) recorre a exercícios de improvisação e criatividade. Este método, talvez precisamente por ser o mais recente, é também o único que inclui uma parte muito dedicada ao corpo e aos movimentos, que são, de acordo com a autora, o reflexo de seis técnicas básicas, importantes a ter em conta nesta fase de aprendizagem (Marlais, 2010): posição não só das mãos e dos dedos mas também dos braços e do

corpo, numa postura global de bem-estar ao piano; o sentido do peso do braço sempre relaxado; a flexibilidade dos pulsos; as ligaduras de duas em duas notas; a sensação de transferência de peso de um dedo para o outro; a rotação das mãos, pulsos e braços; e o reforço de todos os conceitos através de actividades de escrita e composição, bem como vários exercícios de treino auditivo, que consistem basicamente em tocar de ouvido melodias familiares ao aluno. Também este é o único método que recomenda exercícios rítmicos vários como os de caminhar a uma pulsação dada, de forma estável, fazendo com que o aluno não esteja só sentado ao piano, mas possa livremente andar pela sala. É ainda o único que, em termos rítmicos, não foca as pausas.

Em termos de técnica, apenas um dos manuais foca as duas articulações: *legato* e *stacatto* (*Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course – Book 1*). Todos os outros estão exclusivamente baseados na técnica do *legato*.

Na abordagem à leitura apenas o Thompson não recorre a pré-leitura, introduzindo desde logo a leitura na pauta. Todos os outros recorrem a pré-leitura sem pauta numa fase inicial e depois à leitura na pauta completa.

Os dois métodos mais recentes (*Piano Adventures* e *Succeeding at the Piano*) são os que recorrem a multimédia, mediante o acompanhamento de CD.

Ao nível dos conteúdos, todos os métodos tradicionais abordam: Postura de sentar; distinção mão direita/esquerda; números de dedos; registos do piano (agudo/grave); grupos de teclas pretas; teclas brancas associadas às letras do alfabeto e vários valores rítmicos.

Em relação aos Métodos Não Tradicionais, as diferenças globais em relação à abordagem tradicional, notam-se sobretudo ao nível da abordagem à leitura, na inclusão e ênfase da componente de criatividade e pelo facto de não estarem baseados em posições fixas, como a de Dó central.

Uma das principais lacunas que Frances Clark sentia, por exemplo, quando utilizava o método de iniciação mais antigo e usado na altura em que começou a dar aulas – o *Teaching Little Fingers to Play*, de J. Thompson – foi a de que este apresentava muitos conceitos novos de uma só vez (Hudak, 2004). Neste primeiro livro de iniciação ao piano, “a primeira página inclui símbolos para a semínima, mínima, duas claves, linhas de compasso, sinal de compasso, números de dedos e posição de Dó central, e ainda requer existência de leitura intervalar direccionada para tocar a primeira peça” (*idem*: 2).

Ora demasiada informação, sem antes compreender os fundamentos (grave e agudo, localização no teclado e relação entre as notas) não permite ao aluno digerir convenientemente os conteúdos. E nem sequer é apropriado ao desenvolvimento (Bredenkamp e Copple, 2009).

Para além disto, nos métodos tradicionais, segundo Frances Clark, havia ainda o problema de não haver muito reforço dos conceitos apresentados, que permitisse ao aluno assimilá-los de uma forma sólida. Outros problemas, segundo esta pedagoga, consistiam ainda na ausência de materiais e exercícios que ela considerava muitos importantes no ensino do piano, tais como livros de teoria de reforço dos conceitos aprendidos e “exercícios de improvisação, composição, transposição, harmonização, treino auditivo, técnica, ou experiências de ensemble” (Hudak, 2004: 3).

Na abordagem à leitura, o recurso à notação sem pauta, primeiro, depois em pauta parcial e, só no fim, em pauta completa, permite que o aluno possa explorar o teclado desde a primeira aula e adquirir uma base de coordenação motora, sem estar preocupado com a leitura (Hudak, 2004). No entanto na abordagem não tradicional também encontramos métodos que não introduzem a leitura de todo nesta fase inicial, caso dos dois métodos analisados: o *The Suzuki Method – Suzuki Piano School*, Vol.1, da autoria de Shinichi Suzuki (1970) e, mais recentemente, o *Music Moves for Piano – Preparatory*, da autoria de Marilyn Lowe (2004). Ambos consideram que nesta fase de fundação dos conhecimentos musicais, o mais importante é treinar o ouvido e a notação é distractiva e pode ser desmotivadora.

3.2. Análise Qualitativa das Entrevistas

Foi feita uma análise qualitativa, na qual “o significado é central e o objectivo é compreender o conteúdo e a complexidade do significado”, o qual deverá ser obtido através de um “processo interpretativo baseado num envolvimento sustentado com o texto” (Smith, 1995: 18). Para tal, foram seguidos alguns conselhos dados por Smith (1995), tais como: ler as transcrições, notando aspectos interessantes nesta interpretação preliminar; anotar títulos de temas emergentes, usando palavras-chave que captem a essência do que é encontrado e produzir uma lista de temas, ordenados logicamente e com possíveis subtemas identificados.

No final deste processo analítico, o material foi convenientemente organizado, tendo sido produzido um quadro comparativo das três entrevistas. As transcrições das entrevistas seguem no Apêndice 3 deste documento.

Tabela 3 – Quadro resumo da análise interpretativa fenomenológica

Questão	Prof. Marilyn Lowe	Prof. Álvaro T. Lopes	Prof. M ^a de Lurdes
Desafio	Educar pais e professores sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.	Fazer o contacto com a música e com vários instrumentos do ponto de vista do imaginário de cada criança.	O aspecto imaginativo da infância; O prazer que os discentes mostram em aprender; A possibilidade do professor chegar ao fundo do pensar e sentir do aluno; A preparação profunda que tudo isto exige do docente.
Objectivo	Construção de uma “audiação preparatória” musical.	Captá-los para a música de uma forma geral e eles perceberem que o piano é um veículo para fazer música.	Despertar o aluno para o som do instrumento; Mostrar a ligação do som aos sinais gráficos; Fazer-lhes entender, através das vibrações simpáticas, que cada som integra em si os respectivos harmónicos.
Competência	Competência na coordenação do canto com movimento corporal e respiração.	Competência da naturalidade.	Ligação viso-motora.
Formação Musical Prévia	Sim.	Sim.	Depende do meio social da criança.
Vantagens Métodos Tradicionais	Nenhuma.	Haver uma proposta de gradualidade, de introdução de conceitos, de percurso na criança.	Entrar directamente no campo da música instrumental e de forma progressiva.
Desvantagens Métodos Tradicionais	Ensinar muitos elementos ao mesmo tempo; Ensinar notação musical antes do tempo.	A forma como os professores introduzem esses métodos às crianças.	Não integrar os esforços em relação à penetração na Música em si.
Objectivo do método criado pelo entrevistado	Desenvolver competências de audiação apropriadas à idade em questão, de acordo com o defendido por Gordon.	O aluno sentir imediatamente que o piano é um veículo de alguma coisa que ele já tem dentro dele.	Entender a respectiva globalidade e tudo o que se refere a ser feito por um MÚSICO compositor de grande qualidade.

Questão	Prof. Marilyn Lowe	Prof. Álvaro T. Lopes	Prof. M ^a de Lurdes
Aulas em grupo	Sim, porque: interacção é essencial para actividades que usem competências relacionadas com a voz e a audição; elas gostam de actividades em grupo; permite a repetição e o reforço das actividades; a brincadeira e o movimento são essenciais na aprendizagem.	Sim, porque: alarga o contexto de aprendizagem; alarga o sentido muito da camaradagem; desenvolve o sentido crítico.	Sim, porque geram interacção.
Língua materna	Não necessariamente, porque as crianças aprendem por imitação.	Sim.	Sim.
Canções Tradicionais	Sim, porque: são um repertório muito rico; contribuem para o desenvolvimento do canto, da compreensão da frase e das mudanças harmónicas; contribuem para o aumento da criatividade.	Fundamental, porque: o instrumento é um veículo para transmitir aquilo que eles já conhecem de ouvido; é preciso editar obras que estão escritas para crianças de compositores portugueses.	Essencial, porque é algo ligado às próprias raízes da raça e conotada também com a psicologia topológica.
Conselhos	Conhecer a literatura existente sobre a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem música; Aprender como se trabalha com crianças em grupos pequenos; Aprender o valor da improvisação; Saber que os métodos tradicionais de piano contradizem os actuais resultados de investigação sobre aprendizagem infantil; Compreender porque é que uma abordagem baseada na audição é importante, estudando a Teoria de Gordon.	Ter bem clara a metodologia; Fazer muita pesquisa.	Aprofundar a música através do repertório pianístico; Frequentar concertos; Ter uma boa bibliografia; Aprofundar os conhecimentos ao nível dos aspectos psicológicos e pedagógicos.

A análise deste quadro permite tirar algumas conclusões relevantes para o presente estudo. Existem muitos pontos de convergência. Por exemplo, ao nível da necessidade de uma formação musical prévia antes do ensino instrumental propriamente

dito nestas idades, os três entrevistados concordam que esta deve existir. Todos concordam que as aulas em grupo, actualmente em voga, são muito benéficas para os alunos de piano porque são motivadoras, permitem a interacção e estimulam o sentido crítico. Todos são defensores da inclusão de canções tradicionais no repertório infantil. O Prof. Álvaro afirma que isso é importante para que os alunos possam sentir que o instrumento, neste caso, o piano, é um veículo de transmissão daquilo que eles já conhecem de ouvido. Isto é, segundo este autor, extremamente apelativo.

Em relação à importância de um método ser em língua materna, apenas a Prof. Marilyn Lowe considera que este não é um requisito básico, mas na sua entrevista afirma que o professor terá que ser mediador ou tradutor na passagem de informação que não esteja em língua materna. A criança efectivamente aprende na sua língua materna e não noutra. Por isso, os outros professores consideram-na fundamental na transmissão dos conhecimentos. Se um livro estiver em língua materna isso favorece a aprendizagem sobretudo nestas idades. O Prof. Álvaro refere o exemplo russo, em que os métodos infantis em língua materna abundam e em que há grandes compositores a escrever para crianças. O mesmo deveria acontecer em Portugal, pois existem muitos bons compositores no nosso país e as composições portuguesas incutem o imaginário do próprio país, sendo por isso, de grande valor pedagógico.

Em relação às desvantagens dos métodos tradicionais, a Prof. Marilyn é a maior crítica destes métodos, focando o facto de os mesmos ensinarem muitos elementos ao mesmo tempo, o que não é apropriado ao desenvolvimento; e ensinarem a notação musical antes de as crianças terem actividades preparatórias que lhes permitam ser capazes de compreender os fundamentos musicais. Segundo esta autora, a maioria destes métodos apenas ensina notação musical, não seguindo a mais recente investigação sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem e não sendo apropriados ao desenvolvimento. A Prof. Maria de Lourdes foca o facto de estes métodos não integrarem os esforços em relação à penetração na Música em si, ou seja, não ensinarem de forma efectiva conceitos como o fraseio, a qualidade do som e a maneira de o obter, como, por exemplo, ter noções de agógica, entre outras. O Prof. Álvaro, por sua vez, tem uma postura diferente em relação a esta questão. Ele considera que não há desvantagens nos métodos tradicionais. As desvantagens são a forma como os professores introduzem esses métodos às crianças, pois, segundo este professor, um método não é para ser seguido tal e qual está escrito, ele deve servir apenas como um ponto de referência de gradualidade. Pode sempre haver necessidade de recorrer a

complementos e o professor deve ter competência para saber quando e como o fazer. Ou seja, o método é apenas uma ferramenta. O professor, em última instância é que decide o que o aluno precisa, não é o método.

Em relação aos métodos criados ou desenvolvidos pelos entrevistados, dois deles criaram métodos de iniciação ao Piano. A Prof. Marilyn é autora, em cooperação com Gordon, do método que foi analisado na primeira fase da metodologia deste estudo e que é o *Music Moves for Piano*. Este método foi criado especificamente para a faixa etária a partir dos quatro ou cinco anos de idade e é totalmente auditivo, não ensinando notação. Segundo a autora, o principal objectivo deste método é desenvolver competências de audição adaptadas à faixa etária em questão e competências performativas associadas ao uso do teclado, através de rotinas baseadas na audição, no movimento, no canto e na entoação. Por isso, é também uma proposta de aulas em grupo, muito adaptada à nossa realidade actual.

O método criado pelo Prof. Álvaro Teixeira Lopes, juntamente com o Prof. Vitaly Dotsenko, veio colmatar uma lacuna verificada na altura da sua criação, anos 90, relativa à ausência de métodos em português especificamente para piano e com uma proposta de gradualidade, que juntasse peças de compositores portugueses que já existiam, como ferramenta pedagógica. É um método que tem previsto uma parte inicial dedicada à reprodução de ouvido de canções tradicionais, que, no entanto, segundo o Prof. Álvaro, é demasiado curta no caso da sua utilização em crianças entre os quatro e os seis anos de idade, pois este método não foi especificamente escrito apenas para esta faixa etária. A parte inicial é útil, mas as seguintes já não estão adaptadas a crianças tão pequenas.

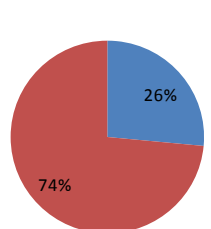
Em relação ao trabalho específico da Prof. Maria de Lourdes Ribeiro, ela foi pioneira na introdução dos *Játékok* (Jogos) de Kurtág em Portugal, tendo tido a oportunidade de contactar pessoalmente com este compositor húngaro contemporâneo. Os *Játékok* (Jogos) não são um método, como a própria afirma na sua entrevista, mas a Prof. Maria de Lourdes Ribeiro considera útil usá-los como tal. Sendo uma proposta não tradicional, o seu uso numa fase inicial de aprendizagem permite à criança entrar na música de uma forma muito mais global, usando a própria imaginação da criança ao incentivá-la a escrever as suas próprias histórias-músicas de forma livre e espontânea.

3.3. Análise Quantitativa dos Inquéritos

As respostas obtidas no inquérito estão apresentadas no Apêndice 6. Em seguida procede-se a uma análise das mesmas por cada uma das secções do inquérito.

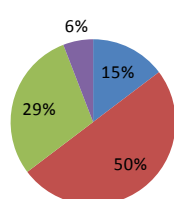
3.3.1. Dados gerais: caracterização da amostra

A amostra é composta essencialmente por mulheres (74%) e, na sua maioria, os inquiridos estão na faixa etária entre os trinta anos e os quarenta e nove anos (79%). Em relação às habilitações académicas 76% são licenciados ou têm mestrado, e a maioria (64%) tem dez ou mais anos de experiência profissional. Houve respostas de todo o Portugal Continental, excepto Região Sul, sendo o Grande Porto e Região Norte as áreas mais representadas, com 50% e 24% dos inquiridos respectivamente. Em conjunto representam uma contribuição de 66% no total das áreas mencionadas. De referir que cada inquirido poderia mencionar uma ou mais áreas de leccionação.



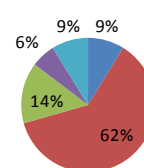
■ Masculino ■ Feminino

Ilustração 1 – Sexo



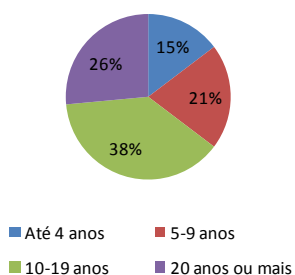
■ Até 29 anos ■ 30-39 anos
■ 40-49 anos ■ 50 anos ou mais

Ilustração 2 – Idade



■ Bacharelato ■ Licenciatura
■ Mestrado ■ Doutoramento
■ Outra

Ilustração 3 – Formação académica



■ Até 4 anos ■ 5-9 anos
■ 10-19 anos ■ 20 anos ou mais

Ilustração 4 – Experiência profissional

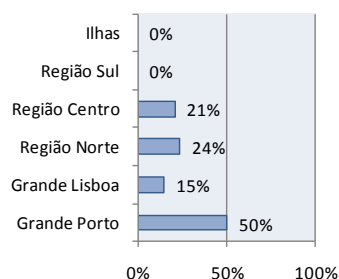


Ilustração 5 – Área(s) geográfica(s) onde lecciona [Ocorrência]

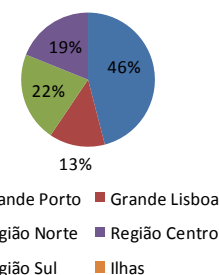


Ilustração 6 – Área(s) geográfica(s) onde lecciona [Contribuição]

3.3.2. Sequência de aprendizagem e práticas pedagógicas

Em relação à sequência das competências introduzidas pelos professores no processo de aprendizagem, feita a ponderação dos resultados, conclui-se que a audição e a coordenação motora surgem empatadas no primeiro lugar, com uma média de 2,03, numa escala de 1 (Mais Prioritário) a 5 (Menos Prioritário). Deve fazer-se notar que para 50% dos inquiridos a audição vem em primeiro lugar. Em terceiro lugar está a leitura, com uma média de 3,44. No entanto, a variância de 2,13 (a mais elevada de todas) diz-nos que há uma grande dispersão nas respostas, ou seja, os professores inquiridos dividem-se quanto à importância da leitura: uns dão-lhe a primazia e outros consideram-na em

último lugar. Em quarto e quinto lugares surgem, respectivamente a expressividade, com uma média de 3,56, e a performance com uma média 3,94.

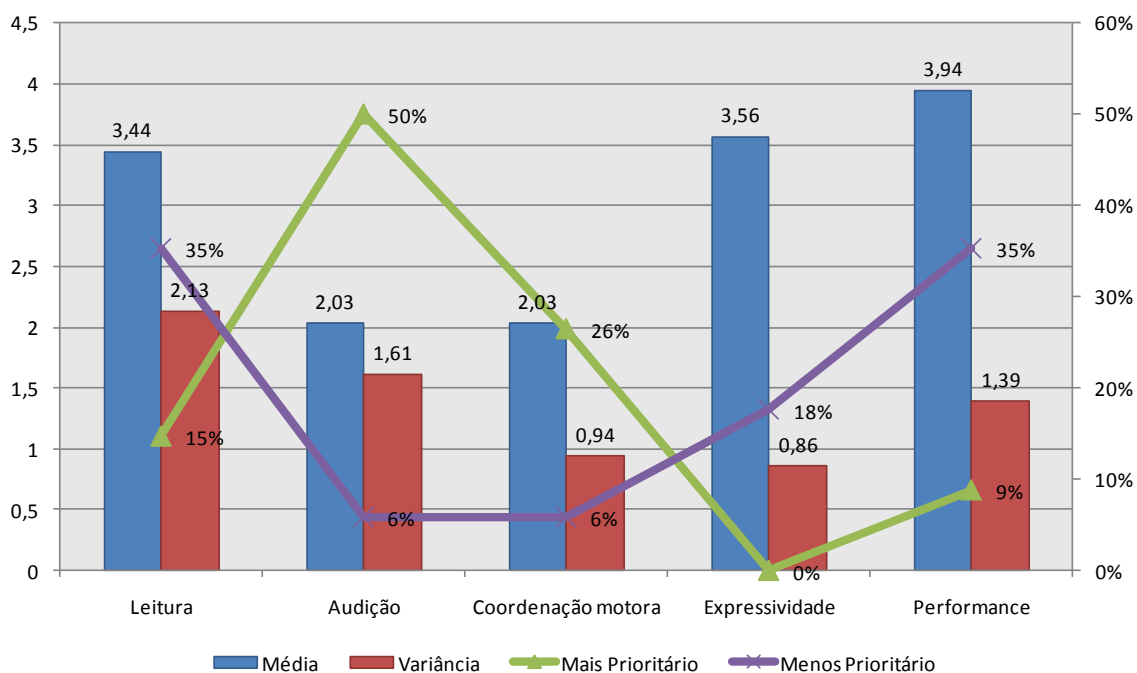


Ilustração 7 – Sequência de desenvolvimento de competências na aprendizagem

Em relação à sequência de introdução de conceitos listados, a geografia do teclado, com uma média de 1,74, numa escala de 1 (Mais Prioritário) a 6 (Menos Prioritário), é destacadamente o primeiro conceito a ser introduzido nas aulas de iniciação ao piano. De acordo, 71% dos inquiridos responderam claramente que este conceito é efectivamente o primeiro. Em segundo lugar, está o número dos dedos, com uma média de 3. Depois, em terceiro, quarto e quintos lugares, respectivamente, surgem a posição do Dó (média de 3,5), o nome das notas (média de 3,59) e noções rítmicas básicas (média de 3,88). Em último lugar, também de forma destacada, surge a leitura na pauta (média de 5,29). Para 59% dos professores inquiridos este é, de facto o conceito último a ser introduzido.

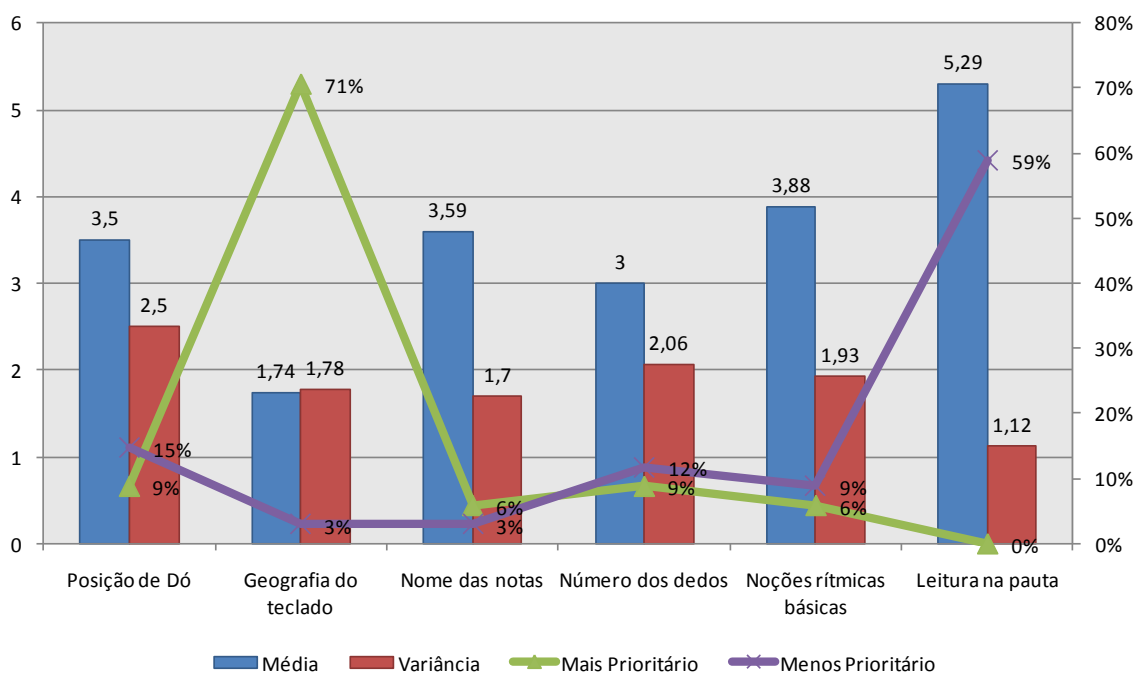


Ilustração 8 – Sequência de introdução de conceitos base na aprendizagem

Em relação à forma de introdução das noções rítmicas básicas, há uma grande divisão, mais ou menos equitativa, entre o recurso ou não à leitura. Para 47% dos inquiridos a introdução das noções rítmicas básicas é feita através da leitura, sendo que a esmagadora maioria (44%) recorre às figuras longas (semibreve, mínima e semínima). Para 53% a leitura não é utilizada. Usam metodologias baseadas na imitação de movimentos corporais, sem recurso à leitura (26%) e baseadas na vocalização de padrões, também sem recurso à leitura (24%). 3% recorre ao uso da pulsação, que também se enquadra na não utilização da leitura.

Em relação à forma de introdução à leitura na pauta, a esmagadora maioria (53%) responde que habitualmente faz a introdução à leitura na pauta, baseada no Dó central, com pauta completa. 23% dos inquiridos afirma que a introdução à leitura é baseada em pré-notação sem recurso a pauta. 18% dividem-se entre o recurso à leitura por relatividade, com ou sem pauta completa (9%), baseada na entoação do nome das notas, com ou em pauta (6%) e leitura com cores (3%). De realçar que 6% dos inquiridos não faz introdução à leitura nesta faixa etária.

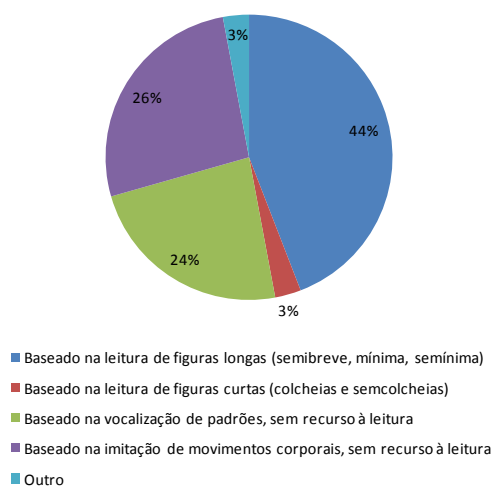


Ilustração 9 – Modo como introduz as noções rítmicas básicas

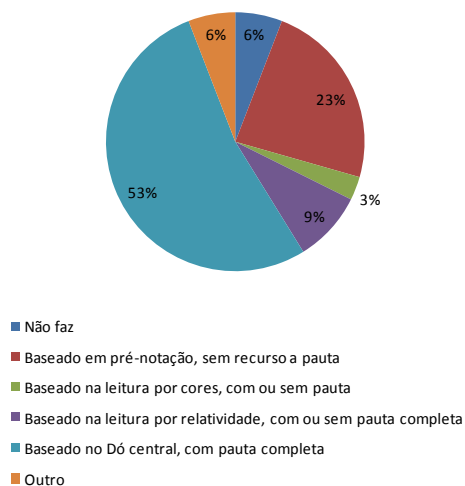


Ilustração 10 – Modo como introduz a leitura na pauta

Finalmente, em relação à frequência com que é praticada cada uma das actividades listadas nas aulas de piano de iniciação em crianças pequenas, as actividades que são praticadas mais vezes pelos professores são as seguintes: em primeiro lugar, com uma média de 3,68 numa escala de 1 (Nunca) a 5 (Sempre), surgem os exercícios de cantar e tocar de ouvido melodias simples; seguidamente, a curta distância e empatados com uma média de 3,65, aparecem os exercícios técnicos para o desenvolvimento motor e os exercícios de movimento físico para a assimilação da noção de pulsação estável. Os exercícios de cantar e tocar de ouvido melodias simples são sempre praticados por 24% dos professores inquiridos. As actividades raramente praticadas são: exercícios de audição de grandes compositores (média de 2,38) e actividades diversas com recurso às novas tecnologias (internet, multimédia, etc.) (média 2,21). 21% dos inquiridos assumem que nunca praticam exercícios de audição de grandes compositores e 29% nunca praticam actividades diversas com recurso às novas tecnologias. Todas as outras são praticadas “de vez em quando”: exercícios de leitura e escrita de símbolos musicais e actividades criativas baseadas em improvisação. De notar que os exercícios de leitura e escrita apresentam a maior variância (1,1), ou seja, há entre os professores uma grande disparidade na frequência com que praticam estas actividades.

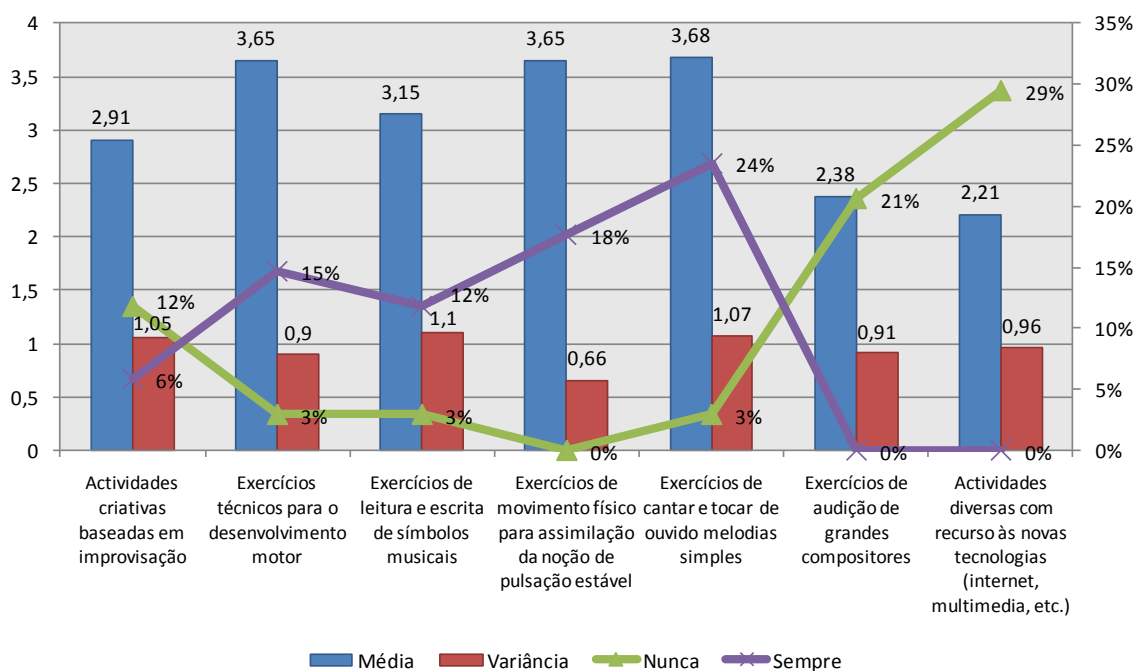


Ilustração 11 – Frequência com que pratica diferentes actividades

3.3.3. Notoriedade e índice de utilização dos principais métodos

Nesta secção começou-se por apresentar uma grelha com dez métodos de iniciação ao Piano, para avaliar o seu grau de conhecimento e de utilização nas aulas por parte dos inquiridos. Considerando as opções apresentadas, o método com maior grau de notoriedade entre os inquiridos é o *Easiest Piano Course* de J. Thompson, com uma média de 4,18 numa escala de 1 (Não conheço) a 5 (Conheço perfeitamente e uso actualmente nas minhas aulas). Não há nenhum inquirido que não conheça este método ou que não tenha ouvido falar nele. 82% dizem ter experiência na aplicação prática deste método, sendo que 35% o usam actualmente. Este método, para além de ser o mais conhecido é também o mais usado de entre as dez opções apresentadas. O segundo método com maior grau de notoriedade, com média de 3,29 e a uma distância significativa do Thompson, é o *Bastien Piano Basics*, de Bastien. 21% usam-no actualmente e 32% já o usaram no passado. *Succeeding at the Piano*, de Helen Marlais, *Playing with Colour*, de Sharon Goodey e *Piano Adventures*, da Faber estão entre os métodos menos conhecidos. Mais de 50% dos inquiridos afirma nunca ter sequer ouvido falar nestes últimos. Todos os outros métodos, apesar de serem conhecidos têm uma baixa utilização prática.

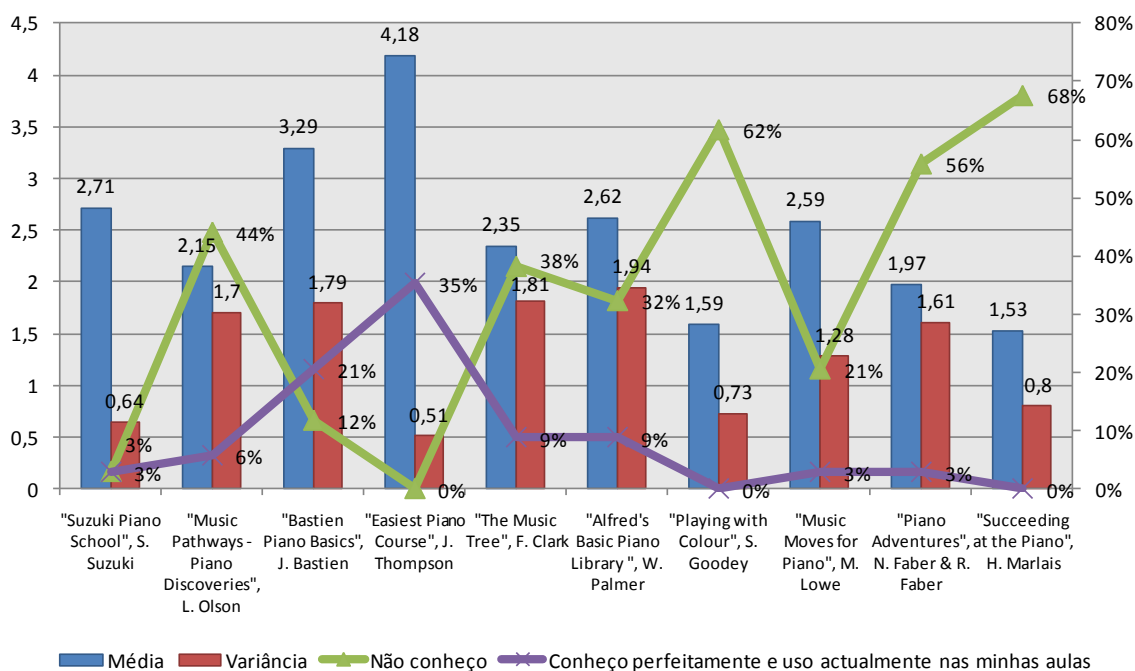


Ilustração 12 – Notoriedade dos métodos

Para além das dez opções, colocou-se uma questão em aberto que permitia aos inquiridos escreverem o nome do método e autor(es) que efectivamente usam nas suas aulas, na eventualidade do mesmo não fazer parte da lista referida. Esta questão, por ser aberta, implicou a necessidade de se fazer uma interpretação e classificação das respostas. Dos 34 inquiridos, houve 21 respostas validadas a esta questão, tendo sido mencionados 39 métodos dos quais 17 distintos. O método mais referido é o *Piano Lessons*, dos autores Philipp Keveren, Fred Kern, Mona Regino e Barbara Kraeder, da *Hal Leonard Student Piano Library*. Segue-se o Método de Piano de Hervé e Pouillard. Estes métodos, em conjunto, são utilizados em 2011 por 50% dos inquiridos.

Tabela 4 – Quadro resumo da interpretação e classificação das respostas à pergunta nº12

#	Método	Autor(es)	Resposta	% (a)	% (b)
1	"Piano Lessons"	P. Keveren <i>et al.</i>	10	48%	29%
2	"Piano Divertido"	A. Coelho	1	5%	3%
3	"Michael Aaron Piano Course"	M. Aaron	2	10%	6%
4	"Tuneful Graded Studies"	D. Bradley	1	5%	3%
5	"Piano Steps"	E. Burnam	1	5%	3%
6	"The Russian School of Piano Playing"	A. Nikolaev	3	14%	9%
7	"Método de Piano"	C. Hervé e J. Pouillard	7	33%	21%
8	"Manual de Piano"	A. Lopes e V. Dotsenko	2	10%	6%
9	"First Album for Piano"	B. Mason	1	5%	3%

#	Método	Autor(es)	Resposta	% (a)	% (b)
10	"70 Keyboard Adventures with the Little Monster"	Breitkopf	1	5%	3%
11	"Método Russo"	O. Getalova e I. Virnaja	2	10%	6%
12	"Klavierspielen mit der Maus"	B. Schwedhelm	1	5%	3%
13	"Piano Time"	P. Hall	2	10%	6%
14	"O Meu Piano É Divertido"	A. Botelho	2	10%	6%
15	"Méthode de Piano pour Débutants"	L. Papp	1	5%	3%
16	"Método Europeu de Piano"	F. Emonts	1	5%	3%
17	"Método Finlandês"	E. Sarmanto	1	5%	3%

(a) Percentual obtido considerando um total de 21 respostas válidas.

(b) Percentual obtido considerando um total de 34 respostas possíveis.

A análise consolidada das questões 11 e 12 permite avaliar o cenário global respeitante à utilização de metodologias. A primeira coisa que sobressai é que há uma grande dispersão, sendo que 48% dos métodos usados estão incluídos na categoria "Outros", referente a 25 métodos diferentes nomeados pelos inquiridos. Os restantes 52% dividem-se por quatro métodos, sendo o método de Thompson, com uma utilização de 17% dos inquiridos, o método mais usado.

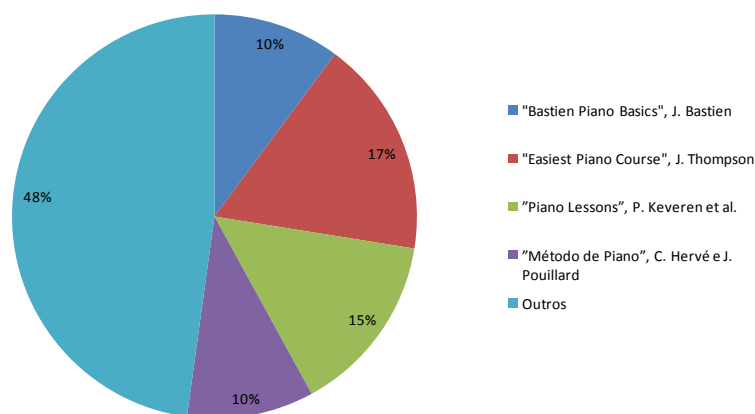


Ilustração 13 – Utilização dos métodos

Em relação às características mais apreciadas nos métodos usados, há duas características que se evidenciam: simplicidade e clareza de conteúdos e sequência de aprendizagem eficaz. Estas duas são muito apreciadas por 74% dos inquiridos e em conjunto contribuem com 51% no total de características mencionadas. Os inquiridos valorizam, em terceiro lugar, o reportório variado e de qualidade (68%). Em quarto, a boa introdução à leitura (41%). Quer o design atractivo (15%) quer o recurso ao uso de novas

tecnologias (12%) foram considerados os menos relevantes de entre as sugestões apresentadas.

A característica menos apreciada, com 59% das respostas, é a inexistência de conteúdos em português. As segundas menos apreciadas (47%) são a associação de notas a dedos e treino auditivo pouco exercitado. Estas três respostas em conjunto contribuem com 62% no total de características mencionadas. Não considerando outros, a opção com menos respostas (21%) foi o ênfase excessivo na leitura.

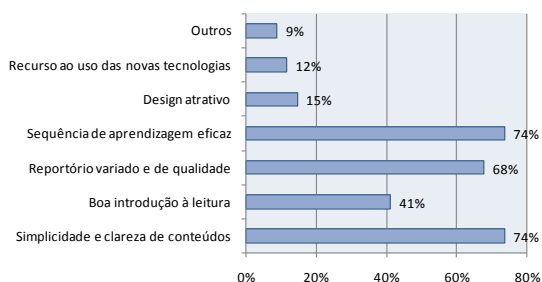


Ilustração 14 – Características mais apreciadas no(s) método(s) [Ocorrência]

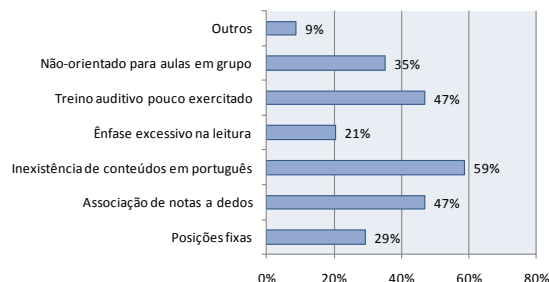
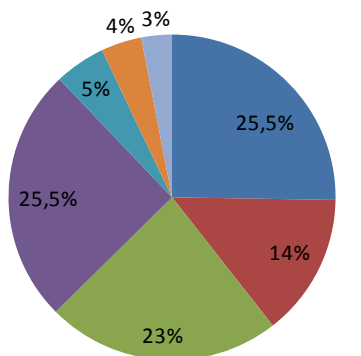
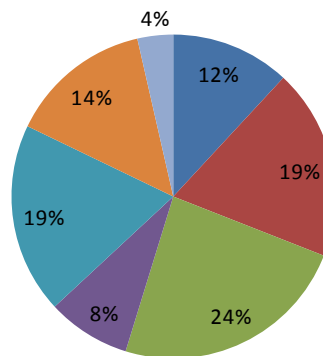


Ilustração 15 – Características menos apreciadas no(s) método(s) [Ocorrência]



- Simplicidade e clareza de conteúdos
- Boa introdução à leitura
- Reportório variado e de qualidade
- Sequência de aprendizagem eficaz
- Design atrativo
- Recurso ao uso das novas tecnologias
- Outros

Ilustração 16 – Características mais apreciadas no(s) método(s) [Contribuição]



- Posições fixas
- Associação de notas a dedos
- Inexistência de conteúdos em português
- Ênfase excessivo na leitura
- Treino auditivo pouco exercitado
- Não-orientado para aulas em grupo
- Outros

Ilustração 17 – Características menos apreciadas no(s) método(s) [Contribuição]

Em relação ao grau de concordância com as aulas em grupo, há uma tendência para a não concordância, sendo que 61% dos inquiridos discorda das aulas em grupo ou discorda fortemente. Apenas 18% concordam e nenhum concorda fortemente.

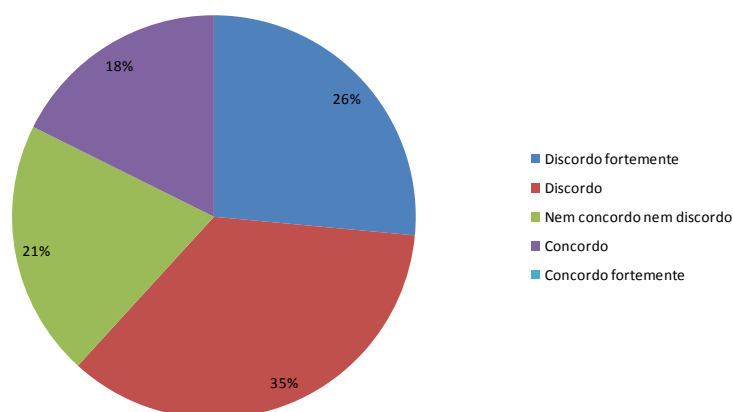


Ilustração 18 – Grau de concordância com as aulas em grupo

3.3.4. Reportório e relevância de conteúdos em português

Em relação ao reportório tipo a ser inserido em manuais de iniciação ao Piano para a faixa etária pré-escolar, 21% dos inquiridos considera que o reportório deve ser simples, não abdicando da capacidade de leitura. 12% considera que o reportório deve ser ensinado de ouvido, sem recurso à leitura. A esmagadora maioria (68%) defende a utilização de um reportório misto entre as opções anteriores.

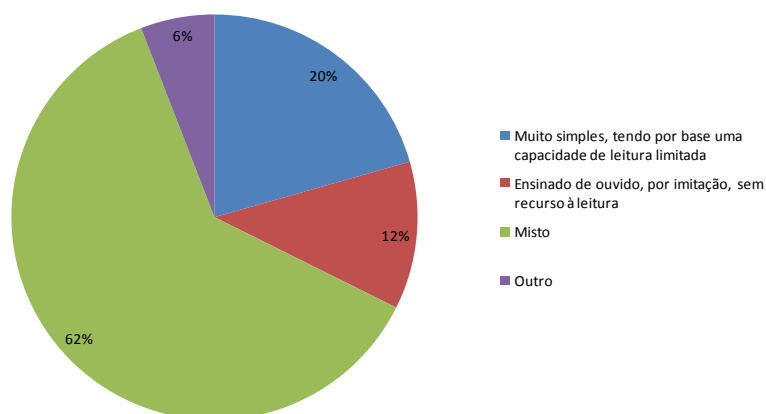


Ilustração 19 – Reportório tipo

Quando questionados sobre a frequência de utilização nas aulas de canções populares portuguesas, 9% nunca ou raramente usa canções populares portuguesas nas suas aulas. Outros 9% dos inquiridos usa sempre. Os restantes 82%, a esmagadora maioria, usa de vez em quando ou muitas vezes. Os que reponderam raramente ou nunca nesta questão, justificam da seguinte forma: 67% não usa porque não acha interessante e os restantes 33% não usa porque não conhece manuais com este tipo de reportório.

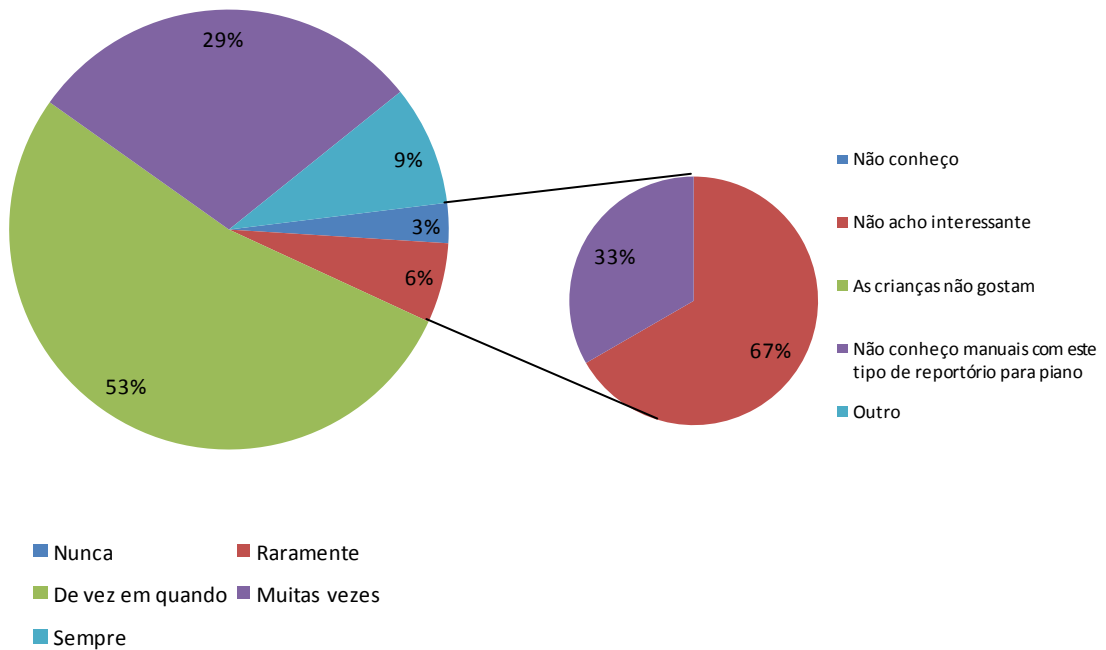


Ilustração 20 – Frequência com que usa repertório tradicional português

Finalmente, em relação ao grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com repertório tradicional português, demonstrado pelos inquiridos, a maioria (82%) acha interessante, sendo que 53% acham mesmo muito interessante ou extremamente interessante. Apenas 18% têm interesse nulo ou acham a ideia pouco interessante.

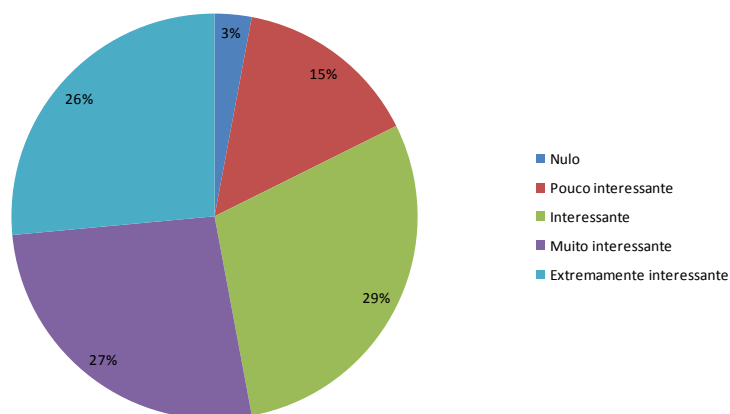


Ilustração 21 – Grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com repertório tradicional português

Capítulo 4 – Discussão

Este capítulo pretende fazer uma análise crítica das principais ideias sugeridas pela literatura e pelos resultados obtidos na metodologia usada no presente estudo. Desta reflexão surgirá duas coisas importantes: 1) as repostas às questões específicas colocadas no início deste trabalho e descritas na Introdução do presente documento; e 2) a definição do modelo que consiste na definição da abordagem geral para um método de iniciação ao piano para a idade pré-escolar, inserido na realidade portuguesa. Será uma proposta genérica mas ao nível dos fundamentos básicos que deverão sustentar a escolha dos conteúdos e materiais que deverão fazer parte de um método. A criação efectiva ao nível dos detalhes de conteúdos e materiais, bem como de design e concretização prática não são objecto deste estudo. É um trabalho que fica em aberto para o futuro.

4.1. Implicações Patentes na Literatura

Em relação à revisão da literatura, a principal implicação de tudo o que foi referido é, sem dúvida, a adopção da abordagem do som antes do símbolo, que deriva precisamente da Teoria de Piaget (Campbell e Scott-Kassner, 2006). Nesta abordagem, é importante que a criança tenha acesso a uma série de experiências musicais baseadas na audição, no canto e no movimento. Só depois desta base preliminar é que deve ser introduzida a notação ou o símbolo (*idem*). Ao nível da maturidade musical, existem autores como Greenberg (1979) e Romanek (1974) que sugerem que os primeiros aspectos a serem interiorizados são os de pulsação e tempo. Sendo assim, o ritmo, baseado no movimento, é o primeiro conceito que deve ser introduzido. Isto está sustentado na Teoria de Piaget, conforme referido, e também nas teorias dos grandes pedagogos do século XX, tais como Jacques-Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Suzuki e Gordon. Todos eles focam que a criança primeiro aprende através dos seus sentidos. Deste modo, experiências musicais iniciais podem consistir em, por exemplo, entoar ritmos com movimento de caminhada ou corrida, entre outros deste género (Moorhead e Pond, 1977). A dança é um outro tipo de movimento muito expressivo, com a qual as crianças se desenvolvem desde muito cedo. No entanto, a manutenção de uma pulsação estável, se bem que possa existir de forma inconsciente, na realidade depende muito da maturidade física e de coordenação de movimentos (McDonald e Simons, 1989). De acordo com diversos autores (Bastien, 1995; Uszler *et al.*, 2000), a ferramenta mais usual no controlo de uma pulsação estável é o acto de bater palmas. Para além disto, outras estratégias são também contar e entoar. Quando as crianças manifestam problemas a

este nível, isso não significa que a sua percepção seja pobre, pois durante esta fase etária o metabolismo é mais acelerado e isso pode afectar a regularidade da pulsação, havendo sempre uma tendência para se moverem em tempo rápido (McDonald e Ramsey, 1992). O recurso à linguagem também se verifica no ensino do ritmo. De acordo com a investigação efectuada por Feierabend *et al.* (1998), as líricas das canções contribuem para um melhor reconhecimento melódico por parte das crianças desta idade. Em relação à duração das figuras rítmicas estas devem ser introduzidas em padrões e não de forma isolada e devem primeiro ser sentidas e só depois lidas, estando assim de acordo com o desenvolvimento e a forma de aprendizagem das crianças (Campbell e Scott-Kassner, 2006). Uszler *et al.* (2000) reforçam esta ideia da experiência antes do símbolo, advogando o desenvolvimento da competência auditiva e do movimento corporal na aquisição do sentido rítmico. A transmissão do ritmo de forma auditiva e directa, sem o auxílio de componentes visuais está também patente em Orff, Kodály e Gordon. O ritmo é um conceito que inclusivamente deve ser ensinado de forma isolada. Bastien (1995) pede aos professores que façam com que a criança conte o ritmo antes de tocar. Isto está apoiado na literatura em autores que recomendam o isolamento do ritmo em relação à componente melódica e que o mesmo seja dado em primeiro lugar (Greenberg, 1979; Romanek, 1974).

Em relação à métrica, segundo Campbell e Scott-Kassner (2006), esta é perceptível desde uma tenra idade, mas as crianças só estão preparadas para a compreender em termos de notação mais tarde. Em relação à notação rítmica há vários sistemas, incluindo a notação colorida. Rogers (1996) investigou o efeito deste género de notação e concluiu que ele cria mais ligação afectiva por parte da criança, mas não encontrou evidências de que fosse decisivo para o maior sucesso da leitura.

Em relação ao som, é considerado fundamental a discriminação sonora de diversos aspectos: registo (agudo, médio, grave), direcção (subir, descer, permanecer), movimento (seguido, intervalar ou repetitivo) e tamanho dos intervalos (grandes, médios, pequenos) (Campbell e Scott-Kassner, 2006). Outros aspectos mais complexos incluem ainda as noções de tonalidade, frase, escala e diferença entre modos maior e menor. Estes aspectos podem ser bem compreendidos por crianças de seis ou sete anos de idade, pois nesta idade elas começam a desenvolver um sentido de tonalidade (*idem*). Os professores de piano devem tentar desenvolver ao máximo a compreensão do som por parte das crianças e para tal devem recorrer a várias abordagens; apenas fazer a associação da pauta com o teclado, por exemplo, não é suficiente (Moorhead e Pond,

1977). No entanto, devido à já mencionada característica de centralização, a criança irá ter dificuldade em se focar em mais do que um elemento de cada vez. Regra geral, os primeiros elementos a serem mais facilmente percebidos são a dinâmica e o timbre (Campbell e Scott-Kassner, 2006). Depois começa a desenvolver-se a noção do som e do ritmo e a harmonia vem em último lugar na sequência de aprendizagem relativa à idade (*idem*).

A improvisação revela-se uma parte importante da aprendizagem no sentido em que permite alcançar o objectivo da exploração do som e da descoberta, que, por sua vez, permite desenvolver a facilidade e a flexibilidade na manipulação da linguagem musical (*ibidem*). Por exemplo, para fazer uma reflexão e revisão de noções apreendidas, pode-se pedir à criança que não sabe ler nem escrever que escreva a música com as suas próprias ideias de notação. Este tipo de notação inventada num processo de composição único permite às crianças expressarem-se e ler música de forma informal (Gromko e Poorman, 1998).

Em relação ao desenvolvimento motor e à preparação da criança para tocar piano, a maturidade física e a consequente coordenação e precisão crescente ao nível dos movimentos é um factor fundamental na melhoria das competências motoras (Campbell e Scott-Kassner, 2006). As competências performativas nas crianças pequenas podem desenvolver-se com muita rapidez a partir do momento em que elas estão preparadas ao nível do seu desenvolvimento ou seja “quando elas chegaram ao estágio motor e perceptivo exigido para uma performance bem sucedida” (*idem*: 219). Para o desenvolvimento motor, torna-se importante providenciar à criança actividades que lhe permitam desenvolver mais os músculos da mão, tais como desenhar, pintar, trabalhar com objectos pequenos, entre outros (Bredekamp e Copple, 1997). Aplicando isto ao estudo do piano, as crianças podem ser estimuladas a fazer pequenos exercícios de dedos muito simples que as podem ajudar a desenvolver este tipo de movimentos de maior controlo e precisão. Mas não esquecer que é fundamental partir do som e não dos dedos, como muitas vezes acontece (Willems, 1970).

4.2. Implicações da Metodologia Usada

Em relação aos métodos de iniciação analisados nas duas abordagens, em ambas pretende-se que os alunos usem primeiro os seus grandes músculos, o que é compatível com a prática apropriada ao desenvolvimento. No entanto, pode-se dizer que

a abordagem não tradicional está mais de acordo com a prática apropriada ao desenvolvimento, ao envolver a criança em várias modalidades de ordem sensorial.

A questão da leitura é inserida nas duas abordagens, embora de forma distinta. Em ambas pode existir o recurso à pré-leitura, mas na abordagem não tradicional a leitura é introduzida por relatividade. Como foi focado na revisão da literatura, segundo Cristina Brito da Cruz (1995), a leitura deve basear-se na relação intervalar que permite perceber a importância relativa dos sons. Por isso, a leitura por relatividade é mais adaptada a uma boa compreensão musical, em relação à leitura absoluta, que deve ser introduzida mais tarde e não na fase inicial. Há métodos que preconizam ainda o não recurso à leitura numa fase inicial, mas isso é uma prática que não é de todo existente em Portugal, de acordo com os resultados dos inquéritos. Os professores, de uma maneira geral, valorizam esta questão e consideram importante a sua introdução numa fase inicial. No entanto, no domínio das competências listadas, pode-se concluir que a leitura é a competência que gera menos consenso entre os inquiridos. A questão da leitura é realmente fracturante. De notar que os exercícios de leitura e escrita praticados nas aulas de iniciação ao piano apresentam a maior variância e respostas, o que denota que a questão da leitura é, de facto, muito controversa. Os professores dão importância, mas não estão totalmente de acordo. Em relação à forma de introdução à leitura na pauta, a esmagadora maioria (53%) responde que habitualmente faz a introdução à leitura na pauta, baseada no Dó central, com pauta completa, usando, portanto, o sistema absoluto. Apenas 9% afirma recorrer à leitura por relatividade. Pode-se inferir que há uma abordagem tradicional no ensino de piano no nosso país.

Em relação aos métodos usados pelos professores de piano nas suas aulas, antes de mais, sobressai a diversidade de respostas, quando questionados em aberto sobre o(s) método(s) usado(s). Há um grande número de métodos referenciados e, em geral, os inquiridos usam mais do que um método, o que pode significar que não há um método que tenha em si todos os conceitos necessários à aprendizagem das crianças pequenas e que também não há uma escola portuguesa e nem uma forma de trabalhar que gere efectivamente consenso. Importa fazer uma reflexão sobre este aspecto. Sendo a primeira infância uma fase da vida tão essencial na fundação da vida adulta, não deveria haver um maior consenso na forma de ensinar esta faixa etária? Será que falta preparação técnica e científica para isso? Será que só agora é que se começa a tomar consciência desta realidade? São questões que ficam em aberto.

Em relação a uma das questões mais actuais no ensino de piano, que são as aulas em grupo, nota-se que os professores, na sua maioria, têm relutância nesse tipo de aulas. Isto pode ter as mais variadas razões. O único ponto discordante entre o que é referenciado pelos pedagogos nas três entrevistas realizadas e que contrasta com a opinião dos inquiridos no inquérito realizado a professores de piano portugueses é precisamente a questão das aulas em grupo. Os pedagogos defendem por unanimidade as vantagens de tais aulas, ao contrário dos inquiridos, que, na sua maioria manifestam discordância em relação à realização das aulas em grupo. Isto pode dever-se ao facto de não haver ainda formação específica para leccionar aulas em grupo para professores de piano e muito poucos materiais de apoio, sendo certo que nenhum em língua portuguesa. Portanto esta questão das aulas em grupo é certamente uma questão actual e pertinente no actual contexto do ensino de música instrumental em Portugal e um método de ensino deverá contemplar este aspecto, para colmatar a falta de materiais de apoio.

Por último, é de salientar que os inquiridos demonstram que gostariam de ter mais conteúdos em português, como material de apoio nas suas aulas. A característica menos apreciada pelos inquiridos foi precisamente a inexistência de conteúdos em português. O único método em português que alguns inquiridos chegaram a mencionar foi o *Manual de Piano*, da autoria de Álvaro Teixeira Lopes e Vitaly Dotsenko. De resto, não foi referido conhecimento e utilização de mais nenhum método em português, sendo certo que também existem poucos e são todos mais antigos do que o mencionado supra. Portanto, um novo método em português, adaptado à actualidade, teria certamente, uma boa aceitação.

4.3. Respostas às Questões Principais deste Estudo

Na Introdução deste documento foram colocadas três questões que pretendem dar resposta à problemática central e às quais foram obtidas respostas concretas, depois dos dados empíricos fornecidos pelas respostas ao inquérito.

1 – Existe um método de ensino de piano em Portugal para a iniciação de crianças entre os quatro e os seis anos de idade que seja sistemático e consensual entre os professores?

Esta questão tinha como principal objectivo fazer uma contextualização da temática da iniciação pré-escolar ao piano existente em Portugal. O que se pode concluir das respostas obtidas é que as metodologias ou métodos a que os professores recorrem para iniciação são muito variadas. Há, como foi dito, um grande número de métodos

referenciados como usados nas aulas e, em geral, os inquiridos usam mais do que um método. Isto pode ter vários significados. O principal é que não há um método que tenha em si todos os conceitos necessários à aprendizagem das crianças pequenas. Por isso, pode-se dizer que não há uma forma de trabalhar que gere efectivamente consenso. A resposta à questão é negativa. Não existe actualmente um método de ensino de piano em Portugal para a iniciação de crianças entre os quatro e os seis anos de idade que seja efectivamente sistemático e consensual entre os professores. O trabalho é realizado de forma instintiva e pouco sistematizada.

2 – O que é considerado fundamental e prioritário num método de iniciação ao piano por professores de piano em Portugal?

Os professores referem que as características que mais apreciam nos métodos usados são a simplicidade e clareza de conteúdos e uma sequência de aprendizagem eficaz. Por outro lado, a característica menos apreciada pelos inquiridos nos referidos métodos usados é a inexistência de conteúdos em português. As principais necessidades podem-se enquadrar nestas três características. A questão da leitura é particular porque é a que gera maiores níveis de discordância, mas é evidente que a maioria introduz a leitura nas suas aulas de iniciação. Na sequência de aprendizagem adoptada a maioria coloca a leitura em terceiro lugar, a seguir à audição à coordenação motora. A expressividade e a performance estão ao último lugar. Também a forma de introdução das noções rítmicas básicas, embora se verifique uma grande divisão mais ou menos equitativa entre o recurso ou não à leitura, para a maioria dos inquiridos a introdução das noções rítmicas básicas é feita através da leitura, sendo que a esmagadora maioria (44%) recorre às figuras longas (semibreve, mínima e semínima). Portanto, de tudo isto, pode-se concluir que a introdução à leitura é sentida também como uma necessidade.

3 – Há espaço para um método em português?

Quando questionados sobre o seu grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com reportório tradicional português, a maioria dos inquiridos respondeu que acha interessante e mesmo muito interessante. Por isso, um projecto novo, em português, devidamente fundamentado e adaptado à actualidade seria certamente muito bem acolhido.

4.4. Proposta para um Modelo

Depois de feita uma reflexão sobre a actual forma de trabalhar dos professores portugueses e sobre as boas práticas existentes na literatura sobre esta temática, importa desenhar um modelo decorrente de toda a investigação efectuada e que surge como uma proposta geral de fundamentação teórica para um futuro método de iniciação ao piano especificamente destinado à faixa etária pré-escolar e inserido na realidade portuguesa.

4.4.1. Linhas gerais orientadoras

A sequência de aprendizagem deve ser a seguinte: ouvir – falar/cantar (imitar) – mover – tocar – criar (improvisar) – ler e escrever.

Em geral, deverão ser focadas actividades adaptadas para aulas individuais e em grupo. Todas as aulas devem conter várias actividades e jogos, pois a aprendizagem deve ser muito expansiva nestas idades e incluir sempre o factor “Brincar”, pois este é um óptimo veículo de desenvolvimento da auto-regulação e das competências linguística, cognitiva e social (Bredenkamp e Copple, 2009). Como referem Davidson e Macpherson (2007), o processo de aprendizagem para as crianças nesta faixa etária deve colocar a ênfase em tornar a música divertida, tendo um carácter essencialmente exploratório.

As actividades definidas devem ser inseridas nas grandes temáticas seleccionadas e serem apropriadas ao desenvolvimento, de acordo com as boas práticas adoptadas pela Prática Apropriada ao Desenvolvimento (Bredenkamp e Copple, 2009).

Para esta faixa etária, a reflexão final sobre o que é mais importante resultou na definição de três objectivos basilares que são os seguintes. Em primeiro lugar, o desenvolvimento auditivo. O início da aprendizagem está na audição. A aprendizagem de ouvido, por imitação e repetição, é a forma mais natural das crianças nestas idades aprenderem. A percepção auditiva existe desde tenra idade e, por isso, é das competências mais importantes a ser desenvolvida também nas aulas de piano. É fundamental dar aos alunos um ambiente musical variado, estimulando-os a ouvir, cantar e tocar de ouvido e por imitação. De referir que, segundo um estudo elaborado por Rodrigues (2010: 21), “a utilização de palavras numa melodia cantada interfere no reconhecimento dessa mesma melodia”. Por isso, segundo Gordon (1990) é importante incluir no treino auditivo melodias simples sem recurso a palavras. É também necessário incrementar os níveis de motricidade largos associados ao processo de audição, através do recurso ao movimento. Em segundo lugar, o desenvolvimento da técnica performativa. A criança deve ser incentivada a ir desenvolvendo as primeiras competências técnicas no

instrumento de forma muito natural, mas sempre tendo em conta que as boas capacidades técnicas dependem, antes de mais, de uma boa competência auditiva. Em terceiro lugar, o desenvolvimento da criatividade. A criatividade é importante em todos os aspectos da vida da criança e na música também. A improvisação deve ser usada em todas as aulas, associada ao desenvolvimento auditivo e ao desenvolvimento da técnica.

Tudo o resto são actividades secundárias, incluindo a questão da leitura. Não se deve dar ênfase à leitura nesta fase inicial e a mesma só deve ser introduzida quando a criança demonstrar ter adquirido competências básicas de coordenação necessárias para tal (Davidson e Mcpherson, 2007). Numa fase inicial, uma boa forma de introduzir o conceito de notação é incentivar a criança a inventar a sua própria notação (*idem*). Em seguida pode-se introduzir a leitura de forma formal através de uma abordagem inicial por relatividade, mas já numa fase final da sequência de aprendizagem e somente quando a criança mostre maturidade para isso. A leitura por relatividade, ao focar-se na relação intervalar, permite perceber a importância relativa dos sons e prepara o aluno para ler em qualquer clave. Não esquecer que é sempre necessário tentar ter um conhecimento específico de cada criança, para conhecer bem a individualidade própria de cada uma, porque diferentes personalidades implicam diferentes abordagens à aprendizagem, conforme as boas práticas definidas pela Prática Apropriada ao Desenvolvimento (Bredenkamp e Copple, 2009). Convém ter sempre em atenção de que uma boa preparação auditiva, combinada com actividades de cantar, ouvir e mover, providencia uma sólida fundação para a futura leitura musical.

4.4.2. Conteúdos programáticos

É no âmbito das três áreas-chave definidas que se devem enquadrar os conceitos programáticos a serem introduzidos. As várias facetas da música devem ser introduzidas de forma simples e apelativa. São elas, em termos gerais, o ritmo, as dinâmicas, o tempo, a duração, a noção de frase e forma, o som, a melodia e a expressão criativa. A criança deve ter oportunidade de sentir cada um destes aspectos de forma muito natural e inconsciente. A abordagem para tornar isso possível tem que ser feita através do movimento. O movimento permite à criança usar todas as suas faculdades na aprendizagem, usar a criatividade, ter consciência do espaço, desenvolver capacidades motoras e de coordenação, bem como de atenção e de concentração, desenvolver um sentido de consciência corporal, expressar sentimentos, desenvolver a capacidade auditiva e processos de pensamento, perceber nuances de ritmo e de altura e desenvolver técnicas de expressão musical. Tudo isto é fundamental que seja assimilado

e vivido pela criança antes de ser consciencializado. O conhecimento do desenvolvimento psico-motor da criança irá permitir ao professor de piano saber quais as melhores actividades para propor às crianças nestas idades, apropriadas ao seu desenvolvimento.

Segue, nas secções abaixo, um conjunto de propostas de actividades e exemplos de práticas pedagógicas por cada uma das áreas-chave seleccionadas.

4.4.2.1. Treino auditivo

Este componente é transversal ao ensino e aprendizagem de todos os conteúdos, devendo ser realizada em todas as aulas, com base em múltiplas actividades. Segue apenas uma lista de algumas delas com exemplos práticos associados.

- Utilização de lengalengas (tradicional portuguesas) para introduzir noções rítmicas longas e curtas: a criança diz uma lengalenga associada a um determinado ritmo;
- Utilização de nomes de animais associados a padrões rítmicos: a criança diz, em voz alta, nomes de animais, associados a ritmos, enfatizando as sílabas correspondentes à palavra;
- Discriminação melódica: sentir se sons sobem ou descem;
- Utilização de pequenas melodias tradicionais familiares à criança, no âmbito de um intervalo de quinta: pedir à criança para imitar, cantando e, em seguida, tocando de ouvido; pedir-lhe para tocar a mesma melodia começando em teclas diferentes, o que pode ser feito só com um ou dois dedos (introdução à transposição);
- Detectar mudanças no contorno melódico de melodias e padrões rítmicos: pedir à criança que ouça e verifique se as melodias ou ritmos executados pelo professor são iguais ou diferentes, dando-se uma noção basilar de forma;
- Completar frases, dando-lhes um fim (noção de tónica e dominante): pedir à criança para ouvir uma pequena frase musical e pedir-lhe para imitar e improvisar um final;
- Usar a mesma canção para execuções diferenciadas a vários níveis: pedir ao aluno que cante em diferentes andamentos, com diferentes dinâmicas e articulações.

4.4.2.2. Técnica

Em termos de técnica, é fundamental ensinar ao aluno noções de postura e relaxamento ao piano, nomeadamente uma forma de sentar relaxada, colocar a mão da forma mais natural possível, sem forma mecânica pré-definida e promover a flexibilidade de todos os movimentos. É fundamental também trabalhar a psicomotricidade ao nível da coordenação motora dos movimentos largos e a interação da respiração com o gesto. Simultaneamente é importante ir providenciando estímulos no sentido do desenvolvimento da motricidade fina, de acordo com o nível de evolução e maturidade de cada aluno.

Um outro aspecto a ser trabalhado é a sensação de transferência de peso corporal. Uma das formas de o fazer é, por exemplo, tocar grupos de teclas pretas em todos os registos do teclado, algo que promove a liberdade de movimentos e promove uma boa conexão entre o corpo e as mãos.

Segue uma lista de alguns exercícios úteis no desenvolvimento de todos estes aspectos.

- Providenciar uma maior noção do corpo, através de exercícios de relaxamento, controle de movimentos e coordenação motora: sentado, pedir ao aluno para sentir o peso dos braços, deixando-os cair sobre os joelhos;
- Permitir a vivência da pulsação e do fluir musical: pedir à criança para associar movimentos de marcha às canções;
- Explorar todo o teclado: percorrer todo teclado através dos dedos 2 e 3 a pressionarem em simultâneo todos os grupos de duas teclas pretas;
- Desenvolver a motricidade fina: usando dedos dois e três e um exercício rítmico dado, pede-se ao aluno que percorra o teclado em várias oitavas.

4.4.2.3. Criatividade

As técnicas de improvisação são técnicas de resolução de problemas e de pensamento intuitivo e indutivo. Devem ser usadas em todas as aulas para cimentar os conceitos apreendidos e fazer com que o aluno dê um sentido ao que aprendeu de forma criativa. Tudo isto deve ser combinado com coordenação física e espacial como, por exemplo, tocar com mãos alternadas (esquerda, direita, cruzadas) ou juntas (movimento paralelo, contrário, oblíquo), tal como o pedagogo Jaques-Dalcroze defende nas suas obras.

Como refere Swanwick (2000: 9), “a composição é, pois, uma necessidade educacional e não uma actividade opcional para quando houver tempo”. Este aspecto é um pouco negligenciado nas aulas de iniciação ao piano em Portugal, conforme mostram os resultados do inquérito. Mas a sua importância é de tal ordem, que devia ser praticada em todas as aulas.

Segue uma lista de formas simples de iniciar a temática da improvisação.

- Criar melodias simples: usando duas teclas pretas, com ritmo ou sem ritmo, criar melodias simples, associadas a um tema que o aluno goste;
- Cimentar dinâmicas: usando duas teclas brancas, criar pequenas frases com dinâmicas contrastantes;
- Cimentar a noção de ritmos longos e curtos: usando todo o teclado, pedir ao aluno para criar motivos melódicos de diferentes durações, eventualmente associados com silêncios;
- Cimentar a noção de articulações: usando grupos de três teclas pretas, criar pequenas frases com diferentes articulações;
- Cimentar a noção de intervalos: usar intervalos variados na criação de uma música;
- Desenvolver o imaginário associado à música: pedir ao aluno para criar uma história e depois fazer uma música associada;
- Desenvolver o uso do teclado todo e operar uma síntese de diversos conceitos: recorrer a *clusters*, associados a padrões de altura, duração tempo, rítmicos, dinâmicos e de articulações.

4.4.3. Reportório

O material inicial e basilar da educação instrumental consiste nas canções. O canto tem efectivamente um lugar privilegiado na educação musical dos alunos principiantes porque “ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (Willems, 1970: 23). As canções e lengalengas relacionadas com a vida quotidiana das crianças são o reportório mais adequado para iniciar a aprendizagem (Pohlmann, 1994/95; Torres, 1998). Também autores como Kodály, Jaques-Dalcroze, Orff e Suzuki defendem que as canções tradicionais em língua materna são o veículo privilegiado para toda a instrução nesta fase inicial da aprendizagem (Choksy *et al.*, 1986).

A este propósito é de realçar o trabalho de Rosa Maria Torres (1998) sobre a importância das canções tradicionais em língua materna na educação musical iniciante. De facto, há uma ligação muito importante entre as canções tradicionais e a língua materna pois como afirma a autora, a “acentuação natural, a melodia e o ritmo numa língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical” (Torres, 1998: 23).

No piano, o aluno deve procurar tocar de ouvido algumas canções que eventualmente conheça, “ainda que seja só com um dedo” (Willems, 1970: 26). Depois pode continuar com canções na extensão de quinta, bom suporte para o exercício dos cinco dedos, que é a “primeira posição da mão sobre o teclado” (*idem*). Mas o cantar deve sempre preceder o tocar, conforme a sequência metodológica já referida no início deste capítulo.

Conclusões

Este estudo aporta algumas contribuições positivas, nomeadamente conhecimento empírico para uma análise mais fiel da realidade pedagógica portuguesa no domínio da iniciação ao piano com crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Esta faixa etária é muito específica e muito especial, sobre a qual ainda muito falta para descobrir, mas que, sem dúvida, terá cada vez mais protagonismo em termos pedagógicos no futuro. Por isso, este estudo é bastante oportuno na medida em que faz uma reflexão sobre a importância desta temática actualmente e para o futuro.

Tem, no entanto, algumas limitações. Em relação aos resultados da análise de dados dos inquéritos, impõe-se desde logo uma crítica à amostra, que podia ter mais representação de outras zonas geográficas do país. Este estudo é válido para Portugal Continental, excluindo a zona sul, que não tem representatividade na amostra. Além disto, de notar ainda que está muito mais reflectida a zona norte do país.

Este estudo cria as condições e propõe um modelo geral a ser seguido num método de iniciação ao piano, mas não o implementa. Deste modo, num futuro, desejavelmente próximo, poderá ser dada sequência a este Projecto Educativo através da concretização efectiva de um livro, com reportório em português, adaptado para as crianças pequenas. De acordo com o inquérito realizado, os professores portugueses sentem falta de mais materiais na língua materna e é fundamental estimular o espírito empreendedor para a concretização de projectos práticos que cumpram essa função. Assim sendo, o próximo passo é a criação de um método e a pilotagem do mesmo em aulas em grupo e individuais.

Bibliografia e Referências

- Andress, B. (1986). "Toward an integrated developmental theory for early childhood music education". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 10-17.
- Bastien, J. (1991). *Bastien Piano Basics: Piano Primer Level*. San Diego, CA: Kjos Music Co.
- Bastien, J. (1995). *How to teach piano successfully* (3ª ed.). San Diego, CA: Kjos Music Company.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berk, L. (2000). *Child Development* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bomtempo, J.D. (1979). *Elementos de Música e Método de Forte-piano*. Lisboa: Dir.-Geral do Património Cultural.
- Brainerd, C. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bredenkamp, S.; Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S.; Copple, C. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Campbell, P.; Scott-Kassner, C. (2006). *Music in Childhood: From Preschool through the elementary grades*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Carabo-Cone, M. (1971). *The Carabo-Cone Method Series, A Sensory-Motor Approach to Music Learning*. New York: MCA Music.
- Cebolo, E. (1977). *Piano Mágico 1 – Método para piano*. Porto: E. A. Cebolo.
- Cebolo, E. (1983). *Piano Mágico A*. Porto: E. A. Cebolo.
- Chen-Hafteck, L. (1997). "Music and language development in early childhood: integrating past research in the two domains". *Early Child Development and Care*, 130, 85-97.
- Chichorro, M. (1984). *Método de Piano*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Choksy, L.; Abramson, R.; Gillespie, A.; Woods, D. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chronister, R. (1996). Naming notes is not reading – A sequential approach to music reading. In J. Lyke, Y. Enoch e G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Clark, F.; Goss, L.; Holland, S. (2000). *The Music Tree – A Plan for Musical Growth at the Piano, Time to begin*. USA: Summy-Birchard, Inc.

- Collins, A. (1996). Some Whys, Hows and Whats of Preschool Piano. In J. Lyke; Y. Enoch e G. Haydon. (Eds.), *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Cory, C. (1977). *The Primer Pianist*. Ohio: The Heritage Music Press.
- Cruz, C.B. (1995). "Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon – Uma Abordagem Comparativa". *Revista da APEM*, 87, 4-9.
- Da Câmara, J.B. (1998). *Histórias para piano*. Lisboa: Ed. Salamandra.
- Davidson, J.; McPherson, G. (2007). Playing an Instrument. In Gary McPherson (ed.), *The Child as Musician – A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press
- De Abreu, M. (1998). "Jacques Dalcroze, o Pai da Rítmica (1865 – 1950)". *Revista da APEM*, 98, 10-15.
- Deliege, I; Sloboda, J. (1996). *Musical Beginnings: Origins and Development of Music Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Enoch, Y. (1996). Technical development for elementary students. In J. Lyke, Y. Enoch e G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Faber, N.; Faber, R. (1993). *Piano Adventures Lesson Book Primer Level*. Florida: The F.J.H. Music Company, Inc.
- Faria, C. (1999). "Mesa Redonda – Ritmo – Breve Abordagem sobre o Ensino da Figuração Rítmica". *Revista da APEM*, 102, 17-19.
- Fein, G. (1981). "Pretend play in Childhood: An integrative review". *Child Development*, 52 (4), 109-118.
- Feierabend, J.; Saunders, T.; Holahan, M.; Getnick, P. (1998). "Song recognition among preschool-age children: An investigation of words and music". *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 351-359.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement, Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Van Nuys, CA: Summy-Birchard Inc.
- Fino, C.N. (2001). "Vygostsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas". *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 273-291.
- Flohr, J. (2004). *Musical Lives of Young Children*. Pearson Prentice Hall.
- Gainza, V. (1990). "Fundamentos da Improvisação Musical – Síntese de experiências". *Revista da APEM*, 67, 13-16.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed.

- Gát, J. (1974). *The Technique of Piano Playing* (4ªEd.). Tradução: István Kleszky. Londres e Wellingborough: Collet's Lda.
- Goodey, S. (2006). *Playing with Colour, Book 1, A step-by-step introduction to the piano*. Suffolk: Printwise.
- Goodey, S. (2010). *Playing with Colour, Book 1*. Acedido em 20 de Setembro, 2010, no website: <http://www.playingwithcolour.co.uk/book1.shtml>.
- Gordon, E. (1990). *Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, O. (1999). "Edgar Willems e os Princípios de Piano". *Revista da APEM*, 100, 14-17.
- Greenberg, M. (1979). *Your children need music*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Gromko, J.; Poorman, A. (1998). "Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use". *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 16-23.
- Grunow, R. (1999). "Making connections between early childhood music and beginning instrumental music". *Early Childhood Connections*, 5 (4), 13-24.
- Hallam, S. (2001). "The development of metacognition in musicians: Implications for education". *B J Music*, 18, 27-39.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. London: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.; Zimmerman, M. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Heyge, L. (2002). The well-prepared beginner: Prepared in body, mind, spirit, and family. *Early Childhood Connections*, 8 (1), 28-33.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. United Kingdom: Blackwell Science Ltd.
- Houlahan, M.; Tacka, P. (2009). *From Sound to Symbol – Fundamentals of Music*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hudak, A. (2004). *A personal portrait of Frances Oman Clark through the eyes of her most prominent students and collaborators*. Tese de Doutoramento em Artes Musicais apresentada à Universidade do Texas.

- Ignico, A. (1994). "Early childhood physical education: Providing the foundation". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65 (5), 28-30.
- Jaques-Dalcroze, E. (1971). *Eurhythmics, Art and Education*. New York: Ed. Cynthia Cox, Arno Press. trans. Frederick Rothwell.
- Jordan-DeCarbo, J.; Nelson, J. (2002). Music and early childhood education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Kiehn, M. (2003). "Development of music creativity among elementary school students". *Journal of Research in Music Education*, 51 (4), 278-288.
- Kindermusik (2011). Kindermusik, The International Language of Learning. Acedido em 8 de Abril de 2011, no website: <http://www.kindermusikeurope.com/>.
- Kindermusik Portugal (2011). Música e Movimento em Inglês. Acedido em 8 de Abril de 2011 no website: <http://www.kindermusik-portugal.com/en-index>.
- Kuhl, P. (1994). "Learning and representation in speech and language". *Current Opinion in Neurobiology*, 4: 812-22.
- Kúrtag, G. (1997). *Játékok Spiele Games V for Piano*. Hungria: Ed. Musica Budapeste.
- Lessa, E. (2001). "Eurico Thomaz de Lima (1908-1989) – Pianista, Pedagogo e Compositor". *Revista Educação Musical*, 111, 8-9.
- Like, J. (1996). Selecting a piano series and supplementary music. In J. Lyke, Y. Enoch e G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*, Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Lopes, A.; Dotsenko, V. (1994). *Manual de Piano*. Lisboa: Ministério da Educação, Dptº. do ensino Secundário.
- Lowe, M. (2004a). *Music Moves for Piano, Book 1, Teacher Lesson Plans*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Lowe, M. (2004b). *Music Moves for Piano - Preparatory Book*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Marlais, H. (2010a). *Succeeding at the Piano – Preparatory Book*. Acedido em 20 de Setembro, 2010, no website: <http://www.helenmarlais.com/satp.htm>.
- Marlais, H. (2010b). *Succeeding at the Piano – Lesson and Technique Book - Preparatory*. Florida: The F.J.H.Music Company Inc.
- Martins, M. (1979). *Peças para crianças: piano*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- McDonald, D.; Simons, G. (1989). *Musical growth and development birth through six*. New York: Schirmer.

- McDonald, D.; Ramsey, J. (1992). *Awakening the artist: Music for young children*. In B. L. Andress e L. M. Walker (Eds.), *Readings in Early Childhood Music Education*. Reston, VA: MENC.
- Meryl's Music and Arts Center (2010). "Music Moves for Piano Ages 4-5-6". Acedido em 20 de Dezembro, 2010, no website: <http://merylsmusicandarts.com/vlt7069.htm>.
- Mills, J. (1995). *Music in the Primary School*. UK: Cambridge University.
- Moorhead, G.; Pond, D. (1977) *Music of Young Children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation Advancement of Music Education.
- Musikgarten (2011). Philosophy. Acedido em 8 de Abril de 2011 no website: <http://www.musikgarten.org/philosophy.cfm>.
- Olson, L.; Bianchi, L.; Blickenstaff, M. (1972). *Music Pathways – Discovery 1A, A Course for Piano Study*. New York: Carl FisCher, Inc.
- O'Neill, S.; McPherson, G. (2002). *Motivation. The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Oxford Dictionaries online* (2011). *Method*. Acedido em 30 de Março de 2011 no website: <http://oxforddictionaries.com/?attempted=true>.
- Palmer, W.; Morton, M.; Lethco, A. (1994). *Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course – Book 1*, Van Nuys, CA: Alfred Music Publishing.
- Patton, M. (1984). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, Sage Publishing Inc: California.
- Paynter, J. (2000). "Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical". *Revista Educação Musical*, 106, 4-8.
- Pinheiro, J. (1999). "A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente – uma abordagem diferente". *Revista da APEM*, 100, 19-25.
- Pohlmann, L. (1994/95). "Who needs music readiness?" *The California Music Teacher*, 18(2), 9-11.
- Pond, L.; Harrison, C. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Philadelphia: Open University Press.
- Rabin, R. (1996). *At the Beginning – Teaching Piano to the Very Young Child*. New York : Simons e Schuster Macmillan.
- Ramsey, J. (1983). "The effects of age, singing ability, and instrumental experiences on preschool children's melodic perception". *Journal of Research in Music Education*, 31, 133-145.
- Richards, W. (1996). Music reading at the piano. In J. Lyke, Y. Enoch, G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes Publishing.

- Rodrigues, H. (1996). "Entrevista a Edwin Gordon". *Revista da APEM*, 90, 7-11.
- Rodrigues, H. (1997). "Música para os pequeninos – Elementos da perspectiva de Edwin Gordon". *Revista da APEM*, 95, 16-18.
- Rodrigues, H. ; Rodrigues, P. (2010). "Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade : palavra ou melodia?". *Revista da APEM*, 134, 11-22.
- Rogers, G. (1996). "Effect of colored rhythmic notation on music-reading skills of elementary students". *Journal of Research in Music Education*, 44 (1), 15-25.
- Rogers, M. (2004). *Teaching approaches in Music Theory*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Romanek, M. (1974). "A self-instructional program for musical concept development in preschool children". *Journal of Research in Music Education*, 22 (2), 129-135.
- Saunders, M.; Lewis, P; Thornhill, A. (2003). *Research Method for Business Students*. (3ª Ed.). London: Prentice Hall.
- Schnebly-Black, J.; Moore, S. (2004). *Rhythm One on One – Dalcroze activities in the private music lesson*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing, Inc.
- Simões, J. (1954). *Bébé quer tocar piano* (2ª Ed.). Lisboa: Sasseti.
- Simões, R. (1988). *Canções para a Educação Musical* (7ªEd.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured Interviewing and Qualitative Analysis. In Smith, Harvé e Van Langehove (eds), *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- Suzuki, S. (1970). *The Suzuki Method - Suzuki Piano School*, vol. 1 e vol.2. Illinois: Summy-birchard Company, Inc.
- Suzuki Method: Talent Education Research Institute. (2011). Acedido em 15 de Março de 2011, no website: http://www.suzukimethod.or.jp/english/E_mthd111.html.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- The Gordon Institute for Music Learning (2011). Edwin Gordon. Acedido em 15 de Março de 2011, no website: <http://www.giml.org/gordon.php>.
- The Willems International Music Education Association (2011). Edgar Willems (1890–1978). Acedido em 20 de Março de 2011 no website: <http://www.aiem-willems.org/monde/index.php?page=frameset&lang=us>.
- Thompson, J. (1955). *Easiest Piano Course – Part One*. Cincinnati, OH: The Willis Music Company.
- Tillman, J. (1991). "Para um modelo de desenvolvimento da criatividade musical das crianças". *Revista da APEM*, 68, 11-18.

- Tomatis, A. (1977). *The Conscious Ear: My Life of Transformation through Listening*. Station Hill Press.
- Torres, R.M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Caminho.
- Uzler, M.; Gordon, S; McBride-Smith, S. (2000). *The Well-Tempered Keyboard Teacher* (2^aed.). New York: Schirmer Books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, M. Jon-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds. Trans.). Cambridge, A: Harvard University Press.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica.
- Zimmerman, M.P. (1971). *Music characteristics of children*. Reston, VA: MENC.
- Zimmerman, M.P. (1986). "Music development in middle childhood: A summary of selected research studies". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 18-35.

Apêndice 1 – Comparação de Métodos de Iniciação Tradicionais

Grelha Comparativa de Métodos de Iniciação Tradicionais (1/2)

	Nome do Método				
	<i>Easiest Piano Course - Part One</i> , John Thompson (1936)	<i>Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course - Book 1</i> , W. Palmer et al. (1994)	<i>Bastien Piano Basics: Piano Primer Level</i> , James Bastien (1991)	<i>Piano Adventures, Primer level</i> , Nancy e Randall Faber (1993)	<i>Succeeding at the Piano, Lesson and Technique Book - Preparatory</i> , Helen Marais (2010)
1. Introdução ao teclado / "Geografia"					
· Postura ao teclado	não	referência à postura correcta da mão, através de um desenho	referência à correcta posição das mãos	referência à forma de sentar e posição da mão	exercícios de postura e relaxamento fora do piano
· Noção de sons agudos e sons graves	sim, associada às claves	sim, associada ao desenho do teclado	sim, associada ao teclado e às claves	associada ao teclado e às claves	associada ao teclado e às claves
· Números dos dedos e sequência de aparição	por ordem	2,3; 4, 1, 5	2,3; 4, 1, 5	antes das notas	antes das notas, começa com 2 e 3
· Nomes das notas e sequência de aparição	por ordem	comparação com as primeiras sete notas do alfabeto em inglês (A B C D E F G)	por ordem	Dó, Sol (dir), Fá (esq), ré, mi, fá (dir), si, lá, sol (esq)	por ordem
· Grupos de teclas pretas	começa com o grupo de 2	começa com o grupo de 2	dois grupos quase ao mesmo tempo	começa pelas teclas brancas	começa pelo grupo de duas teclas pretas
· Grupos de teclas brancas	associadas aos grupos de teclas pretas	associadas aos grupos de teclas pretas	associadas aos grupos de teclas pretas	começa pelas teclas brancas	associadas aos grupos de teclas pretas
· Extensão do teclado	fá 2 - sol 3	fase inicial: todo	fase inicial: todo	fase inicial: todo	fase inicial: todo
· Posições no teclado	dó central	Dó central: 2 polegares no Dó central (depois dos dedos, ritmos e notas); cada mão num dó diferente	dó M; sol M	dó central	dó central
· Outro					
2. Ritmo					
· Compreensão da pulsação; noção de tempo	baseada na semínima	baseada na semínima	baseada na semínima	baseada na semínima	baseada na semínima
· Valores rítmicos e sequência de apresentação	1. semibreve, 2. mínima, 3. semínima, 4. mínima com ponto	1. semínima 2. mínima 3. semibreve 4. mínima com ponto	1. semínima 2. mínima 3. semibreve 4. mínima com ponto 5. colcheia	1. semínima 2. mínima 3. semibreve 4. mínima com ponto	1. semínima 2. mínima 3. semibreve 4. mínima com ponto
· Leitura de ritmos	sim	bater o ritmo e contar em voz alta, exercícios de escrita das figuras e tempos	apenas um no início	leitura, batimentos e escrita das figuras	leitura e batimentos; recurso a lengalengas rítmicas (actividades)
· Pausas	pausas de todas figuras apresentadas	pausa de semínima	pausas de todas figuras apresentadas	pausa de semínima	não
· Outro					
3. Técnica					
· Padrões para treino diário	não	não	não	não	sim, aquecimentos para o corpo e dedos
· Articulações	<i>legato</i>	<i>legato</i>	<i>legato</i> e <i>staccato</i>	<i>legato</i>	<i>legato</i>
· Uso do Pedal	não	não	não	introduz o pedal no final do livro, único	introduz o pedal no final do livro, único
· Outro		treino auditivo: reconhecer intervalos			exercícios de relaxamento: peso, pulso flexível, movimento de rotação; exercícios de treino auditivo

Grelha Comparativa de Métodos de Iniciação Tradicionais (2/2)

	Nome do Método				
	<i>Easiest Piano Course - Part One</i> , John Thompson (1936)	<i>Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course - Book 1</i> , W. Palmer et al. (1994)	<i>Bastien Piano Basics: Piano Primer Level</i> , James Bastien (1991)	<i>Piano Adventures, Primer level</i> , Nancy e Randall Faber (1993)	<i>Succeeding at the Piano, Lesson and Technique Book - Preparatory</i> , Helen Marais (2010)
4. Abordagem à Leitura					
· Recurso a pré-notação	não	sim, com base em figuras rítmicas	sim, com base em figuras rítmicas	sim, com base em figuras rítmicas	sim, para além das figuras rítmicas, usa também linhas e espaços (antes da pauta)
· Leitura na pauta	logo no início	a meio do livro, pauta completa e começa primeiro pela clave de fá (fá2), só para a mão esquerda	pouco depois da parte rítmica	sim, começa na unidade 4 (total de 10 unidades)	apenas começa na unidade 8 (total de 11 unidades)
· Reconhecimento de intervalos e sequência de aparição	não	só depois de introduzir músicas nas duas pautas simultaneamente (parte final): 2as, 3as melódicos e harmónicos	só depois de introduzir músicas nas duas pautas : 2as, 3as, 4as, 5as	5as, 2as, 3as, 8as	2as, 3as, 4as, 5as, 8as
· Símbolos musicais por ordem de aparição	compasso, ligadura de prolongação	barra de compasso, <i>p</i> , <i>f</i> , sinal de repetição, barra final, tempo de compasso (4/4; 3/4), <i>mf</i> , <i>legato</i> associado à ligadura de frase, ligadura de prolongação	sinal de repetição, barra final, tempo de compasso (2/4; 3/4; 4/4), <i>f</i> , <i>p</i> , ligaduras de frase e prolongação, suspenso e bemol	compasso, <i>mf</i> , <i>f</i> , <i>p</i> , ligadura, sinal de repetição, pausa de semínima	barra dupla, sinal de repetição, <i>f</i> , <i>p</i> , ligadura (frase e prolongação), barra de compasso, frase, sinal de oitava, <i>moderato</i> (andamento)
· Extensão		fá 2 - sol 3	dó 2 - ré 4	dó 2 - sol 3	dó 2 - sol 3
· Outro	exercícios de solfejo com palmas	exercícios de solfejo com palmas	noção de acorde		noção de melodia, tema, emoções
5. Reportório Utilizado					
· Canções Tradicionais	sim	Old St. Nicholas (Natal); Old MacDonald	sim	americanas	americana: Yankee Doodle (só esta)
· Músicas Originais	sim	sim	sim	sim	sim
· Adaptação de "Clássicos"	sim	não	não	Hino da alegria (Beethoven)	Haydn, tema do concerto para trompete; Hino da alegria (Beethoven); Barcarola (Offenbach)
· Peças com Acompanhamento	sim	sim	sim	sim	sim
· Outro					
6. Improvisação/Criatividade					
· Teclas Brancas	não	não	não	não	sim
· Teclas Pretas	não	não	não	não	sim
· Livre	não	não	não	não	sim
· Outro					actividades de compor pequenos excertos com um tema ou associados a determinadas notas
7. Multimedia					
· Acompanhamento de CD	não	não	não	sim	sim

Apêndice 2 – Comparação de Métodos de Iniciação Não Tradicionais

Grelha Comparativa de Métodos de Iniciação Não Tradicionais (1/3)

	Nome do Método				
	The Suzuki Method - Suzuki Piano School, Vol.1, Shinichi Suzuki (1970)	Music Pathways - Discovery 1A, A Course for Piano Study , Lynn Olson et al. (1972)	The Music Tree – A Plan for Musical Growth at the Piano, Time to begin , Frances Clark et al. (2000)	Playing with Colour, Book 1, A step-by-step introduction to the piano , Sharon Goodey, 2006	Music Moves for Piano - Preparatory, Marilyn Lowe (2004)
1. Introdução ao teclado / “Geografia”					
· Postura ao teclado	muito importante, uso de cadeiras ajustáveis e degraus para apoiar os pés e uso da acção do braço; incentivo ao uso de movimentos rápidos	referência à postura correcta da mão, através de um desenho	não	não	não
· Noção de sons agudos e sons graves	sim, de forma auditiva	sim	sim, a 1ª coisa	associados ao dó central	sim, de forma auditiva
· Números dos dedos e sequência de aparição	começa com o polegar da mão direita e depois todos por ordem; na mão esquerda começa pelo quinto dedo	começa com clusters (todos os dedos); depois isoladamente: 1-5 (intervalo harmónico de quinta), 3, 4-2 (intervalo harmónico de terceira)	antes do nome das notas; começa com o dedo 2, depois 3, 4 (de forma simétrica), não usa os dedos 1 e 5	em vez dos números, usa o desenho de uma mão com uma cor para cada dedo; começa com a mão direita; mais tarde, na notação sem cor é que introduz os números dos dedos	aparece sempre o desenho da mão a indicar o dedo que vai ser usado; começa com clusters (todos os dedos com a mão fechada); depois 3, 2, 1; não usa os dedos 4 e 5
· Nomes das notas e sequência de aparição	não	por ordem	por ordem, relacionadas com grupos de teclas pretas	Dó, Ré, Mi, Fá, Si, Sol e Lá	não
· Grupos de teclas pretas	não foca os grupos; as teclas pretas são usadas quando sai da tonalidade de Dó M	sim, apenas para distinguir os sítios no teclado; mas começa a usar as teclas brancas	começa a tocar no grupo de duas teclas pretas	inicia com o grupo de duas teclas pretas para descobrir o dó central, ré e mi e, depois, o grupo de três para descobrir as notas Fá e Si;	sim, começa por tocar clusters com a mão fechada no grupo de três teclas pretas
· Grupos de teclas brancas	começa com exercícios no dó4	começa pelas teclas brancas	usadas logo no início	começa pelas teclas brancas	usadas só depois de várias peças nas teclas pretas
· Extensão do teclado	mi1-lá5	fase inicial: todo	fase inicial: todo	sol2-sol3	todo
· Posições no teclado	dó grave, central e agudo	dó em vários sítios (linhas suplementares)	nenhuma específica	dó central	nenhuma específica
· Outro					
2. Ritmo					
· Compreensão da pulsação; noção de tempo	baseada na audição exaustiva das peças	baseada na noção visual de tempos curtos e longos	baseada nos acompanhamentos do professor, recurso a exercícios de caminhar	treino auditivo e reconhecimento visual dos tempos no compasso	recurso ao movimento
· Valores rítmicos e sequência de apresentação	(tocar de ouvido) semicolcheias, colcheias, semínimas, mínimas, semibreves	1. semínima 2. mínima 3. mínima com ponto	1. semínima 2. mínima 3. mínima com ponto 4. semibreve	1. semínima 2. mínima 3. mínima com ponto 4. semibreve 5. colcheias	sentir a divisão binária e ternária
· Leitura de ritmos	não	bater palmas e dizer em voz alta com TAH	leitura e batimentos; recurso a lengalengas rítmicas	reconhecer ritmos dados nas peças apresentadas	entoar ritmos mas não ler: DU – DE (binário) e DU – DA – DI (ternário)
· Pausas	sim, de forma auditiva	pausas de todas figuras apresentadas	não	pausas de todas figuras apresentadas	sentir auditivamente
· Outro	não há nenhuma informação abstracta	sentir diferença entre binário e ternário auditivamente	introduz tempos de compasso menos usados (5,6,7,)		não há nenhuma informação abstracta

Grelha Comparativa de Métodos de Iniciação Não Tradicionais (2/3)

	Nome do Método				
	The Suzuki Method - Suzuki Piano School, Vol.1, Shinichi Suzuki (1970)	Music Pathways - Discovery 1A, A Course for Piano Study , Lynn Olson et al. (1972)	The Music Tree – A Plan for Musical Growth at the Piano, Time to begin , Frances Clark et al. (2000)	Playing with Colour, Book 1, A step-by-step introduction to the piano , Sharon Goodey, 2006	Music Moves for Piano - Preparatory, Marilyn Lowe (2004)
3. Técnica					
· Padrões para treino diário	conceito de <i>beginning technique</i> , usado nas variações das músicas aprendidas; recurso a exercícios de tonalização em todas as aulas, para desenvolver som legato	sim, em todos os capítulos	sim (<i>warm up's</i>)	exercícios de leitura à primeira vista	não
· Articulações	<i>legato</i> , ensinado de forma auditiva	<i>legato, staccatto</i>	<i>legato</i> associado à lig. de frase	<i>staccatto e legato</i>	<i>staccatto e legato</i> , ensinadas de forma auditiva
· Uso do Pedal	não, para não comprometer o som"limpo"	não	não	não	não
· Outro		clusters para uma boa posição de mão			guiar o aluno no sentido do relaxamento físico; uso de clusters
4. Abordagem à Leitura					
· Recurso a pré-notação	não	sim, com base em figuras rítmicas	sim, com figuras rítmicas e introduz a pauta linha a linha	não	não
· Leitura na pauta	só começa depois da criança alcançar uma boa técnica inicial, uma boa sonoridade e sensibilidade ao fraseado (vol.2); não há livros de leitura, recorre-se a outros métodos cujo critério de selecção seja o de terem notação grande	sim, introdução de linha a linha e, inicialmente, leitura por relatividade, sem pautas completas e sem claves (baseada na visualização de intervalos de 2ª e 3ª)	noção de espaço e linha a partir da unidade 4; leitura por relatividade; só introduz o dó central e a pauta com claves na última unidade	notas em pautas desde o início mas, em vez das claves, recorre ao desenho das mãos com dedos coloridos	não
· Reconhecimento de intervalos e sequência de aparição	não	5as, 3as, 2as, 4as	2as (em linhas e espaços), 3as, 4as, 5as	5as	não
· Símbolos musicais	nenhum	<i>p, f</i> , ligadura de prolongação, linhas de compasso, tempos de compasso (3/4; 2/4), barra de fim	<i>p, f</i> , ligadura de frase, sinal de oitava, compassos e barra dupla, tempo de compasso, clave de fá e de sol	pauta, lig. de frase, sinal de staccatto, barra de compasso e tempos (2,4,3), barra dupla, sustenido, sinal de repetição, ligadura de prolongação, bemol, números dos dedos, claves em simultâneo	nenhum
· Extensão	não se aplica	dó1- dó5	fá2-sol3	sol2-sol3	não se aplica
· Outro		usa primeiro os dós extremos e não o registo central		Reconhecimento visual de padrões melódicos e rítmicos e treino auditivo de compasso binário e ternário; noção de acorde	toda a leitura é considerada informação não essencial

Grelha Comparativa de Métodos de Iniciação Não Tradicionais (3/3)

	Nome do Método				
	The Suzuki Method - Suzuki Piano School, Vol.1, Shinichi Suzuki (1970)	Music Pathways - Discovery 1A, A Course for Piano Study , Lynn Olson et al. (1972)	The Music Tree – A Plan for Musical Growth at the Piano, Time to begin , Frances Clark et al. (2000)	Playing with Colour, Book 1, A step-by-step introduction to the piano , Sharon Goodey, 2006	Music Moves for Piano - Preparatory, Marilyn Lowe (2004)
5. Reportório Utilizado					
• Canções Tradicionais	"Twinkle", "Ligtly Row", "Mary had a little lamb" (várias)	"Yankee Doodle", "Old MacDonald"	"Old Macdonald"	"Twinkle Twinkle"; "Yankee Doodle"; "Jingle Bells"; "God Save The Queen"	sim, sobretudo melodias de cinco notas para usar o âmbito da mão
• Músicas Originais	sim	sim	sim	sim	sim
• Adaptação de "clássicos" (quais)	Allegreto, Creny	não	Hino da alegria (Beethoven)	não	não
• Peças com Acompanhamento	não	sim	sim	não	todas
• Outro	reportório baseado em canções tradicionais				
6. Improvisação/Criatividade					
• Teclas Brancas	não	sim	sim	sim	sim
• Teclas Pretas	não	sim	sim	sim	sim
• Livre	não	sim	sim	sim	sim
• Outro		exercícios de composição baseados em cada conceito novo aprendido	compor primeiro nas teclas pretas (grupos de duas) e, depois, aplicando os conhecimentos	ouvir as músicas e dar-lhe um título; compassos em branco para preencher com ritmo dado	com base em padrões rítmicos e melódicos dados
7. Multimedia					
• Acompanhamento de CD	sim	não	sim	não	sim

Apêndice 3 – Transcrição das Entrevistas

Entrevista ao Prof. Álvaro Teixeira Lopes

Objectivo: especificar qual deverá ser a melhor abordagem de iniciação ao piano destinada a crianças em idade pré-escolar.

1. Por favor, providencie um pequeno parágrafo biográfico, mencionado a criação da sua ferramenta pedagógica, com a finalidade de ser incluído no meu Documento de Apoio ao Projecto Educativo.

“Em relação à minha formação académica, foi feita no Conservatório de Música do Porto, que era a única instituição que formava músicos na altura. Eu acabei o meu curso em 1981, no Porto. Depois fui bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian. Estudei em Viena com Badura Skoda e Manuel Flores, durante quatro anos, como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian e do Governo austríaco. Depois, como bolseiro da fundação do Ministério da Cultura, estudei em Paris durante mais três anos onde fiz o meu diploma de concertista e pedagogo. Vim para Portugal e comecei imediatamente a ensinar. Portanto, fiz concurso para o Conservatório de Música do Porto, onde comecei a dar aulas e depois daí fui convidado para ir para a Universidade de Aveiro onde me mantenho, ...não sei..., há cerca de vinte e cinco anos e, na qual tenho formado e trabalhado muito em questões ligadas à pedagogia além da questão mais artística, mais de performance. Dos meus trabalhos de pedagogia tenho realizado um trabalho muito forte na realização de estágios, na realização de inúmeras acções didácticas como formador em conservatórios e academias de música no país todo.

O *Manual de Piano* foi um convite do Ministério da Cultura, na altura, com Vitaly Dotshenko, para elaborar e uma série também nos cadernos pedagógicos, organizados pela Universidade de Aveiro, em colaboração com a Academia de Música e Dança do Fundão. Depois, pronto, isto tudo de uma forma sucinta, é um bocadinho um traçado do meu percurso como professor, tendo neste momento no terreno, sobretudo na zona centro, grande parte dos professores que são de Coimbra, de Aveiro, das academias de música dessa zona, passaram pela Universidade e, portanto, foram meus alunos, tanto em Piano, como meus orientandos de estágio.”

2. Qual considera ser o maior desafio em trabalhar com crianças na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade?

“Para mim, esta não é a faixa ideal, para ter piano. Mas há casos que sim. Depende de caso para caso. Depende muito da formação da mão de cada miúdo, da forma como eles funcionam mentalmente, se terão já disponibilidade para se dedicar de uma forma mais especial ao instrumento ou, se para eles, não funcionará melhor despertar-lhes o interesse e o prazer de fazer música em conjunto. Eu acho que sim, porque depois, o problema em relação ao piano e em relação a outros instrumentos também, é que é um instrumento que exige, do ponto de vista físico, que haja alguma consistência e robustez para enfrentar um instrumento destes, tão grande em relação a eles, com teclas tão grandes em relação aos dedos tão pequenos e às vezes com quatro, cinco anos, ainda é difícil eles terem essa capacidade. Portanto, eu poria a faixa etária um bocadinho mais para a frente, cinco, seis, por aí fora.

Eu acho sempre que deverá, numa fase inicial, até aos cinco, seis anos, sobretudo, mais do que o contacto com o piano, deve ser o contacto com a música e com vários instrumentos do ponto de vista do imaginário, do experimentar, sim, do fazer a música de uma forma lúdica, do fazer música de uma forma não pensada, de fazer música integrada nas artes numa forma mais geral, no movimento, no canto.”

3. Na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade qual considera ser o principal objectivo da aprendizagem do piano?

“Nesta faixa etária, o principal objectivo é, sem dúvida nenhuma, captá-los para a música de uma forma geral e eles perceberem que o piano é um veículo para fazer música, como o canto é e pode ser outro instrumento. Portanto, essa é a função principal, em funcionar muito pelo ouvido, no início, e que o ouvido os leve a perceber que facilmente o instrumento é um mecanismo transmissor, um veículo.”

4. Qual é a competência que considera mais importante a adquirir pelo aluno nesta faixa etária?

“É a competência da naturalidade, portanto, em que um miúdo vá para o piano e que, naturalmente consiga transmitir uma canção que conhece de ouvido, uma canção que o professor inventou, alguma coisa que ele próprio improvisou, etc. É importante, sim, que essa transmissão, ao começar a ser feita, seja feita com algum rigor técnico. Ou seja, aos poucos e sem eles darem conta os professores devem começar a introduzir as noções de posição ao piano, sobre uma forma de articular, mas, ao tocar uma nota, porque não tocar desta forma? Porque não tocar com a pontinha do dedo, etc. Isto começa a ser natural e, portanto, começam-se a organizar tecnicamente sem dar conta, não é? Sempre de uma forma natural, no início. Eu acho que, lá está, há uma série de competências que são dadas não só através do piano mas com uma formação musical mais geral, que é a noção de pulsação, que é a noção de afinação, de cantar intervalos, de conseguir reproduzir uma melodia, de conseguir ligar o movimento corporal a um ritmo que eles ouvem do ponto de vista exterior, que é saber reproduzir um ritmo ou reproduzir uma melodia. Isto pode ser através de palmas, através do piano, através de um instrumento qualquer e através, sobretudo, do seu próprio instrumento que é o canto.”

5. Considera importante que as crianças desta idade tenham uma formação musical prévia antes de começarem a ter aulas de piano?

“Com esta idade sim. Portanto, se me aparecer um aluno com quatro anos eu acho que o ideal é ele antes ter esta tal formação, digamos, musical, esta fruição musical. Se me aparecer um aluno de seis anos para começar, acho que faz todo o sentido começar logo com o piano, se ele gostar do instrumento, ao mesmo tempo que começa com a parte de iniciação musical, com essa parte mais abrangente.”

6. Quais são, em sua opinião, as principais vantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“As vantagens são enormes, desde que seja um método bem feito, há uma proposta de gradualidade, de introdução de conceitos, de percurso na criança que é forçosamente positiva, não é? Portanto, ao se fazer um método, essa metodologia de organizar um método, o que é que tenta quem faz? Tem um pensamento por trás e uma organização que é, traça objectivos e depois desses objectivos tenta que os alunos os consigam atingir através de uma série de ferramentas. Essas ferramentas prevêm a gradualidade, a introdução de novas coisas aos poucos, de uma forma inteligente, e têm

em atenção também a idade das crianças. É completamente diferente uma pessoa que começa a aprender piano aos dez, outra que começa aos seis, outra que começa aos dezassete. Portanto, aí temos que adaptar métodos de iniciação diferentes, formas de abordagem diferentes, adaptadas ao pensamento que o indivíduo tem aos cinco, ou que tem aos dez, ou que tem aos vinte.”

Tem algum exemplo de algum método que use?

“Há imensos. Se nós pegarmos no *Microkosmos* de Bártok, é um método extremamente interessante, mas que se adapta muito mais a um adulto do que a uma criança porque é menos apelativo. Agora não deixa de ter previsto e pensado por trás uma metodologia que leva as pessoas a conseguir ter resultados a longo prazo. Agora temos que pensar nestas faixas etárias na parte do apelativo, que é fundamental.”

Ou seja, o grafismo? Também está-se a referir a isso?

“Também. Pronto, isso são coisas mais do ponto de vista gráfico, mais do que do ponto de vista de conceito musical propriamente dito. Quando falo de conceito, o apelativo é o quê? É eu se pegar, e foi o princípio orientador um bocado do “Manual de Piano”, que na altura fiz com Vitali Dotsenko, a principal orientação é: quando um miúdo começa a estudar, a tocar piano, ele sentir imediatamente que o piano é um veículo de alguma coisa que ele já tem dentro dele, que há uma canção que ele conhece. Portanto, ao ele reproduzir no piano qualquer coisa que ele conhece e que canta, ele vai achar imensa piada, porque vai ver que consegue, através deste instrumento, do piano, ainda por cima, que é um instrumento que ele acha solene, importante, grande, grandioso, que ele achou que nunca conseguia tocar; ele de repente consegue tocar muito facilmente uma canção que já conhece. Portanto, isto é muito apelativo. Se eu o for por a fazer o primeiro número do *Microkosmos* de Bártok ele vai achar seco, não vai achar piada nenhuma, vai achar um puro exercício técnico. Tem mais a ver com isso.”

7. Quais são, em sua opinião, as principais desvantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“Não há desvantagens. As desvantagens são a forma como as pessoas, os professores, introduzem esses métodos às crianças. Um método, tal como o nosso “Manual de Piano” ou outro qualquer, não é para ser seguido tal como está escrito. Portanto, só um mau pedagogo é que começa no número um, número dois, número três,

número quatro, número cinco, número seis.... Nem eu próprio nunca, que fiz aquele método, dei o método dessa forma. Portanto, eu uso o método como, esse é o tal ponto de referência de gradualidade, como uma série de peças que me vão dar jeito para estudar mãos alternadas ou *staccato* ou passagem de polegar ou isto ou aquilo, mas depois, complemento, alargo, em casos em que os miúdos precisem. Por exemplo, numa faixa destas, em relação ao *Manual de Piano*, a fase inicial de reprodução de ouvido é demasiadamente curta. Portanto, é um exemplo, temos que ir buscar muitas outras coisas. Temos nós que inventar muitas outras melodias para eles saberem reproduzir e, noutros casos, em curto, algumas fases em alunos que tenham capacidade de andar mais para a frente mais rapidamente. Portanto, qualquer método usado de uma forma taxativa, tal como está escrito, é mau porque todos os alunos são diferentes uns dos outros. Portanto, o professor é que tem que estar atento a ver o que é que ele precisa e não é o método que lhe vai dizer o que é que ele precisa, é o professor. Portanto, o método é realmente uma ferramenta.”

8. Qual o principal objectivo da criação do seu método?

“O principal objectivo da criação do *Manual de Piano*, foi, na altura, isto foi feito há bastantes anos, já não me lembro muito bem quando, anos noventa, por aí... não havia nada em Portugal que tivesse estes princípios que eu tenho enumerado, ou seja, que falasse, do ponto de vista instrumental. Havia muitas outras coisas noutros campos. Do ponto de vista pianístico, não havia nada que levasse as crianças a tocar as “Pombinhas da Catrina” ou a tocar o “Balão do João” ou todas essas coisas que acontecem. Não havia nenhum método ou nenhum livro que juntasse, no mesmo objecto, uma série de peças sobretudo de compositores portugueses. Houve uma série de pecinhas que ninguém conhecia que não estavam editadas, que ninguém conhecia. Eu realço sempre, por exemplo, uma série de peças do Mário Neves, que estão no Manual, que foi uma personalidade fantástica, que neste momento poucas pessoas se lembrarão, mas foi o fundador da Academia de Espinho e que ensinava piano e, exactamente por causa desta falha, ele próprio escrevia as peças para os miúdos. E são peças giríssimas e, do ponto de vistas metodológico, fantásticas. Portanto, não era uma pessoa que era compositor mas era um pedagogo que precisava de ter utensílios e precisava de os usar com os miúdos. Portanto, as pessoas escreviam essas peças para dar aos miúdos. E nós fomos buscar, tanto de pessoas, por exemplo, como o Mário Neves, que não era compositor, era pedagogo. Mas tem peças de Luís Costa, para criancinhas que começam, tem peças

de Croner de Vasconcelos, tem peças de Fernando Lopes-Graça que escreveu, que eu aliás fiz a revisão dessa obra, o *Álbum para Crianças*, que é mais um método cuja edição foi feita pela musicoteca. Algumas dessas peças estão incluídas no *Manual de Piano*, ainda na altura não estava editado o *Álbum para Crianças* do Graça.”

Acha importante então que as crianças comecem pelas canções populares portuguesas?

“Fundamental. Quem tem uma história muito grande nesse aspecto são os russos, com quem eu aprendi imenso na altura, até pelo contacto com o Vitaly. Eles estão habituados, eles têm imensos métodos infantis, têm grandes compositores russos, ou tinham, a escrever para crianças. Nós não temos, porque não os temos incentivado suficientemente. Portanto, eles usam muito tudo o que vem do imaginário comum, a nível das canções populares, etc., que eles trabalham e conhecem desde que nascem e usam-nas depois para lhes servir de introdução ao instrumento. Lá está, que eles sintam que o instrumento é um veículo para transmitir aquilo que eles já conhecem de ouvido, que lhes dê esse carácter lúdico.”

A língua materna é sempre apelativa?

“Claro, claro. Absolutamente.”

9. Considera que as aulas em grupo beneficiam os alunos nesta fase de iniciação? Porquê?

“Claro. Eu acho que tem que se complementar sempre, mas não é só nesta fase de iniciação. Desde que se começa a estudar o instrumento....o estudo do instrumento é um ensino demasiadamente individual, é individualista, e que está muito baseado numa relação professor/aluno. É preciso alargar estes contextos. É preciso que as aulas sejam dadas, que haja um complemento de uma aula individual com uma aula de conjunto. Eu, das minhas experiências mais importantes para a minha formação como pianista e, aliás também como professor, porque conheci imenso reportório, foram os anos que vivi em Paris, em que todas as semanas tinha uma aula individual e uma aula em conjunto. A aula em conjunto era uma aula em que estávamos todos os alunos do mesmo professor e que todos tocávamos como se fosse em concerto, só que eram aulas públicas, em forma de *masterclass*. Eu assistia ao meu professor a desmontar, digamos, cada uma das obras, que ia ouvindo. Portanto, eu tocava uma sonata de Beethoven, mas nós

éramos cerca de trinta e, se calhar, dez estavam a tocar as sonatas de Beethoven, e ao mesmo tempo que tocava uma, estava a ver e a ouvir trabalhar mais nove. Tudo isto faz parte, depois, de uma construção que é fundamental na formação de um pianista, sobretudo porque temos um repertório brutal. Depois também alarga o sentido muito da camaradagem. Há um sentido de classe, há um sentido de crescimento de classe em comum. Eu sinto isso muito com os meus alunos. Nenhum deles vive isoladamente. Todos eles vivem porque sabem que fazem parte de um conjunto, de uma equipe. Eles vão a um concurso, mas vão dois ou três, apoiam-se, ajudam-se, ouvem-se uns aos outros. Se eu não estou presente por uma razão qualquer eles próprios se ajudam, se apoiam, quase são professores uns dos outros. Além de que é muito mais fácil, muitas vezes, nós vermos e ouvirmos problemas noutra pessoa do que em nós próprios. Se nós tivermos de fora a ouvir alguém tocar, é muito mais fácil nós dizermos: “não, atenção, porque aquilo ali não funciona o pulso, ele tem os ombros demasiadamente subidos, a articulação não está igual...”. Portanto, ao observarmos isto, e depois, ao ouvirmos o professor a dizer isto nós estamos a desenvolver o nosso sentido crítico, pedagógico e a crescer, tanto nós como pianistas ou como músicos e como professores também.”

10. Considera ser uma vantagem a existência de um método totalmente em língua portuguesa?

“Sim, acho que sim, pelas razões que já falamos, não é?”

11. Considera importante que um livro de iniciação ao piano utilize repertório tradicional do país de origem? Porquê?

“Claro. Também por todas as razões que já falamos, além de que eu acho que é preciso editar obras que estão escritas para crianças de compositores portugueses, que tem muito a ver com o nosso imaginário.”

Quer dar exemplos?

“Ai, há muitos, mas neste momento mesmo! Há pessoas que têm uma obra enorme para crianças. Há um livro, por exemplo, do José Bettencout da Câmara, que ninguém conhece, escrito para miúdos. Há o compositor Sérgio Azevedo que tem um repertório enorme escrito para miúdos que ninguém conhece. Há o Lopes-Graça que tem

o *Álbum para Crianças*, que ninguém conhece, que já foi editado mas que depois desapareceu. O que é que há mais? Há muita coisa... Há muita coisa. Houve um desafio há uns anos muito engraçado lançado por, penso que era uma espanhola, que é o *Álbum de Collien*, que fez a recolha de uma série de compositores espanhóis e portugueses com peças para, eu não diria tanto para crianças, são peças um pouco complicadas, algumas até bastante difíceis, e que ela foi buscar obras a compositores contemporâneos mesmo e constituiu um reportório bastante interessante. Chama-se *Album de Collien* e dos portugueses tem Jorge Peixinho, tem João Pedro Oliveira, tem... Quem é que tem mais? Tem tanta gente. Tem Constança Capdeville, por exemplo, que é uma pessoa que tem obras para piano que não estão editadas; Amílcar Vasques Dias, que aliás tem algumas que também estão editadas no *Manual de Piano* e tem outras para crianças. É uma pena não se conseguir pôr esta gente toda, ou pelo menos, alguns deles, os que se interessarem, a compor para essa faixa etária. Há agora até, em Âncora, que tem um Concurso Ibérico, que tem uma tradição já forte de ter peças impostas e ser dedicadas a compositores portugueses e espanhóis, que este ano vai ser dedicado ao compositor Pedro Santos e ele próprio escreveu uma série de pecinhas para miúdos, coisas muito simples até aos seis anos, de um sistema... Portanto isto é relativamente fácil de organizar.”

12. Qual o principal conselho que daria a alguém que pretenda criar uma ferramenta pedagógica de iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar?

“O conselho é esse. Quer dizer, há duas coisas aqui. Uma é: tem que ser muito clara na cabeça de quem faz o método, a metodologia. Ou seja, eu muitas vezes dizia aos meus alunos, quando fazia a parte de pedagogia, que, por exemplo, no *Manual de Piano*, o mais importante é ler o índice porque o índice dá-nos a ideia dessa gradualidade. Quando eu proponho ali fazer só canções de ouvido; depois só tocar as mãos de forma alternada; depois introduzir as crianças ao *legato*; só muito depois disso, começar a tocar as duas mãos ao mesmo tempo; depois começar a introduzir figuras rítmicas ou elementos rítmicos mais complexos; depois começar a fazer a passagem de polegar; depois começar a introduzir a polifonia; depois começar a introduzir a harmonia... quer dizer, tudo isto tem que ser pensado. Há uma razão para que seja isto depois disto e o errado das pessoas que ensinam, muitas vezes, é não saber quando e como se introduzem esses conceitos às pessoas e são introduzidos de formas profundamente erradas.”

Essa sequência baseou-se também na sua experiência como professor?

“Sim. Na minha experiência como professor, sem dúvida e na experiência de outros colegas, na forma como os outros manuais estão organizados. Para fazer este manual eu fiz um trabalho de pesquisa enorme. Tudo o que havia em França, tudo o que havia na Rússia, na altura, que havia...há milhares de coisas. No Brasil, há coisas interessantíssimas e nos países de Leste, na Hungria... há imensa coisa feita. E perceber qual é a metodologia de cada uma dessas pessoas ou qual foi e depois criar a nossa, não é? Independentemente disso e com aquilo que eu penso, há sem dúvida, conceitos e formas de pensar que são as minhas e não são provavelmente coincidentes com as dos outros. Algumas serão, outras não.”

Entrevista à Prof. Maria de Lourdes Ribeiro

Objectivo: especificar qual deverá ser a melhor abordagem de iniciação ao piano destinada a crianças em idade pré-escolar.

1. Por favor, providencie um pequeno parágrafo biográfico, mencionado a o seu trabalho com os Jogos de Kurtág em Portugal.

“Quando o Ministério da Cultura de Paris me integrou no Júri do Concurso para professores de piano dos conservatórios de França, pude verificar as possibilidades dos Jogos de Kurtág em relação à sua utilização pedagógica a nível de crianças. Isso entusiasmou-me e assim trouxe-os para Portugal e usei-os como método, integrando-os numa experimentação científica comparativa. Por outro lado, dirigi vários seminários sobre essa matéria”.

2. Qual considera ser o maior desafio em trabalhar com crianças na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade?

“Os grandes desafios quando se trabalha com alunos de quatro a seis anos são, sobretudo, o aspecto imaginativo da infância; o prazer que os discentes mostram em aprender; a confiança nos adultos que lhes apresentam convicções e lhes falam verdade; a possibilidade do professor chegar ao fundo do pensar e sentir do aluno sem esbarrar em preconceitos; a preparação profunda que tudo isto exige do docente.”

3. Na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade qual considera ser o principal objectivo da aprendizagem do piano?

“O principal objectivo, na faixa etária dos quatro e os seis anos, depende muito de cada criança pois, se o pai de W.A.Mozart tivesse dado ao seu filho Iniciação Musical, talvez a criança se tivesse sentido estiolada. Felizmente, assim não foi. Hoje em dia as condições são diferentes e o ensino colectivo é quase sempre indispensável, ora isso

modifica o esquema de base. Penso ser importante a noção de que a iniciação musical e a iniciação pianística têm características e objectivos diferentes. No segundo caso considero essencial despertar o aluno para o som do instrumento em si, mostrar-lhe a ligação do som aos sinais gráficos e fazer-lhes entender, através das vibrações simpáticas, que cada som integra em si os respectivos harmónicos.”

4. Qual é a competência que considera mais importante a adquirir pelo aluno nesta faixa etária?

“As competências mais importantes serão: a ligação viso-motora e, consequentemente, a noção de subida e descida do som conectada com os aspectos gráficos e musicais. Mas tudo isto deve integrar-se no contexto musical.”

5. Considera importante que as crianças desta idade tenham uma formação musical prévia antes de começarem a ter aulas de piano?

“A iniciação musical anterior à iniciação pianística pode ser útil mas, nesse âmbito tudo depende do meio social e de vários elementos conectados com, por exemplo, o acompanhamento em casa, as possibilidades de estudo, etc.”

6. Quais são, em sua opinião, as principais vantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“O prazer de entrar directamente no campo da música instrumental e o ganhar vantagem no contexto musical e instrumental por começar cedo e talvez mais progressivamente.”

7. Quais são, em sua opinião, as principais desvantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“No meu entender as desvantagens estarão ligadas ao problema da iniciação pianística por vezes estar mal estruturada e não integrar os esforços em relação à penetração na Música em si (fraseio, qualidade do som, maneira de o obter, saber como

a agógica pode servir a comunicação sónica, etc.). O professor pode conhecer muitos métodos mas o importante é ter método nas suas actividades de docente.”

8. De que forma o seu trabalho musical com recurso aos Jogos de Kurtág poderia ser enquadrado num manual de pré-iniciação ao piano?

“Os Jogos de Kurtág não foram elaborados como método, ou seja, como caminho a seguir, mas considero útil usá-los como tal. Daí ter tido dois encontros (na Hungria e Holanda) com esse grande compositor, para poder captar os seus ensinamentos e conselhos. Seria muito útil integrar algumas das suas páginas num método de iniciação pianística para que as crianças pudessem entender a respectiva globalidade e tudo o que se refere a ser feito por um Músico compositor de grande qualidade. Os resultados de introduzir essa “alavanca” no início da aprendizagem mostraram que os alunos tinham maior rendimento com esse esquema do que através do ensino tradicional. Para mim tornou-se uma descoberta extraordinária. Em pouco tempo foi possível coleccionar quarenta histórias-músicas improvisadas pelas crianças, pois os Jogos de Kurtág introduzem os alunos na música através de tudo o que é global, nomeadamente em relação a aspectos de matéria musical, de esquemas sonoros e descritivos, espaços da sala e instrumento, interacção social e, ainda, no que se refere à própria imaginação. Assim, também algumas histórias-músicas improvisadas por alunos introduzidas num possível método, poderiam trazer vantagens a discentes, docentes e à música.”

9. Considera que as aulas em grupo beneficiam os alunos nesta fase de iniciação? Porquê?

“As aulas em grupo tornam-se de grande utilidade, sobretudo através da interacção que geram, mas a componente individual também deve ser respeitada tanto para o bem do professor, que poderá penetrar mais fundo no conhecimento da personalidade do aluno, como para benefício da sensibilidade do discente, que é a porta aberta mais directa para o entendimento musical.”

10. Considera ser uma vantagem a existência de um método totalmente em língua portuguesa?

“Para crianças dos quatro a seis anos a única hipótese é utilizar um método que se inscreva na língua materna dos alunos.”

11. Considera importante que um livro de iniciação ao piano utilize reportório tradicional do país de origem? Porquê?

“Considero essencial utilizar reportório nacional, mas hoje em dia pode tornar-se difícil. De facto, aconteceu-me há anos tentar uma sessão a partir da canção “Foi na loja do mestre André...”. Isso aconteceu numa fase em que os meus pequeninos sabiam tocar essa moda no piano. Falei com a professora de canto coral para colaborarmos nesse projecto. Porém ela não conhecia a canção, apesar de ser licenciada em Educação Musical! Fiquei admiradíssima, pois andei na escola estatal no início da década de 1940 e foi aí que aprendi grande parte do nosso reportório popular de canto infantil, e isso apesar de se tratar de uma escola urbana. Para mais, neste caso até se tratava de docentes do ensino primário curricular que, portanto, nem sequer tinham preparação musical. A razão dessa inclusão do reportório na área da iniciação pianística deve ser algo ligado às próprias raízes da raça e conotada também com a psicologia topológica.”

12. Qual o principal conselho que daria a alguém que pretenda criar uma ferramenta pedagógica de iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar?

“Aprofundar a música através do reportório pianístico, mesmo quando se trata de uma mini pecinha infantil, ao nível da sua análise e execução; frequentar concertos, apetrechar-se de uma boa bibliografia, aprofundar os conhecimentos ao nível dos aspectos psicológicos em jogo. Convém ainda observar com cuidado as regras psico-pedagógicas que hoje em dia estão muito estudadas.”

Entrevista à Prof. Marylin Lowe¹

Objectivo: especificar qual deverá ser a melhor abordagem de iniciação ao piano destinada a crianças em idade pré-escolar.

1. Por favor, providencie um pequeno parágrafo biográfico, mencionado a criação da sua ferramenta pedagógica, com a finalidade de ser incluído no meu Documento de Apoio ao Projecto Educativo.

Lowe possui graus académicos conferidos pelo Knox College, Galesburg, Illinois, Universidade de Indiana e Bloomington, onde recebeu um grau de M.M. em Piano “with Honors”, tendo estudado com Menahem Pressler. Ela completou estudos adicionais em órgão e no programa doutoral de teoria musical. Em 2007, a Associação de Professores de Música do Missouri concedeu-lhe o título de “Teacher of the Year” (Professora do ano). É também membro honorário da AIGAM, Roma, Itália; certificada como professora de piano pela Associação Nacional de Professores de Música (Music Teachers National Association) e é membro da EPTA (European Piano Teachers Association). Lowe é membro também do Gordon Institute of Music Learning. Lowe tem actuado como organista, directora de coro e de coro infantil, no domínio da música sacra. Ao nível da comunidade, fez parte da direcção da Springfield Area Music Teachers Association, Piano Forum, Springfield Symphony, Missouri Music Teachers Association e Springfield Area Arts Council. Lowe vive e ensina piano actualmente em Springfield, Missouri.

Marilyn Lowe é autora, em cooperação com Gordon, do método para piano denominado *Music Moves for Piano*, uma abordagem à instrução pianística baseada na audição. Ela dá workshops de composição, improvisação e audição aplicada à instrução do piano nos EUA e Europa.

2. Qual considera ser o maior desafio em trabalhar com crianças na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade?

¹ Tradução livre da autora deste documento.

“Para mim, o maior desafio é educar os pais e os professores acerca do currículo musical baseado na pesquisa efectuada no âmbito da Teoria da Aprendizagem Musical (Gordon) e nos resultados da minha experiência ao ensinar estas crianças desta faixa etária. Do meu ponto de vista, as expectativas em relação às aulas de piano para a idade pré-escolar devem ser reexaminadas à luz da pesquisa actual existente sobre esta matéria. Os resultados estão disponíveis através dos alunos avançados que iniciaram os seus estudos com o *Music Moves for Piano*. Um professor de piano que conheça como as crianças aprendem e se desenvolvem deve aplicar esse conhecimento nas suas aulas. Vou dar exemplos. As crianças aprendem através do movimento corporal. O professor deve aprender como ensinar a criança enquanto ela se move. As crianças pequenas (4/5 anos) nem sempre estão interessadas em aprender pequenas peças. É muito importante que o professor aceite isto e aprenda a ensinar coisas como: geografia do teclado, cantar e entoar com movimento corporal e improvisações baseadas em padrões. Estes conceitos serão depois aplicados às pequenas peças que eles vão aprender. As crianças adoram pintar e imaginar histórias. O professor de piano pode pedir à criança que invente uma história, faça um desenho e depois crie uma música ilustrativa.”

3. Na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade qual considera ser o principal objectivo da aprendizagem do piano?

“O principal objectivo deve ser a construção de uma “audiação preparatória” musical interna de construção de vocabulário ao nível de padrões tonais e rítmicos, com movimento corporal, que lhes permita aprender como pensar musicalmente. Este vocabulário deve ser aplicado ao teclado para improvisação, performance de pequenas peças e reconhecimento do que se ouve quando se faz audição musical. As crianças pequenas devem familiarizar-se com os sons do teclado e a sua geografia, bem como com os sons contrastantes da música (igual/diferente), criados por diferenças introduzidas a vários níveis: tempo, métrica, tonalidade, registo, dinâmicas e articulação. Assim, o vocabulário musical consiste em conseguir ouvir vários elementos a ter em conta nos vários domínios musicais: ritmo (métrica, padrões, movimento corporal, usando os movimentos de esforço de Laban e movimentos de sentir a pulsação); som (ouvir diferentes tonalidades, reconhecer tonalidades maiores e menores harmónicas, reconhecer padrões tonais funcionais ao nível da tónica e da dominante); dinâmica

(âmbito desde o *pp* ao *ff*); articulações (separado e ligado); textura (uma mãos, duas mãos separadamente, *clusters*, etc.) e âmbito no teclado (diferentes registos).

As crianças pequenas devem aprender a cantar (tonal) e entoar (ritmo) e, eventualmente, coordenar movimento corporal e respiração com ambas as actividades. Elas devem também improvisar, usando a voz. A improvisação musical pode ser comparada com a conversação na linguagem.

Não se deve ensinar as crianças sobre direcção (para cima/para baixo), noções de agudo/grave, nomes das teclas, números de dedos ou mão esquerda/direita. Também não deve haver nenhuma referência a notação tradicional.

Do ponto de vista técnico, as crianças devem, em primeiro lugar usar o movimento de antebraço, através da execução de *clusters* ou quando simplesmente se movem de uma tecla para outra, usando sempre o dedo do meio. As crianças não devem ser solicitadas a tocar numa posição de cinco dedos fixa. Isto cria tensão que é, depois, muito difícil de retirar.

Devido à natureza física da pequena mão nestas idades, a improvisação deve ser em teclas aleatórias (sem produção tonal), usando pequenos padrões rítmicos. As peças de performance devem ser executadas em teclas de fácil memorização (brancas e pretas), criadas em duas pequenas frases, com finais que podem ser diferentes ou iguais. Esta abordagem audiatória permite executar música sem notação.”

4. Qual é a competência que considera mais importante a adquirir pelo aluno nesta faixa etária?

“As crianças devem adquirir padrões rítmicos e tonais funcionais ao nível do vocabulário musical, que lhes permitam cantar/entoar e ouvir de forma a poderem usá-los para improvisarem, com a sua voz ou através do teclado, e para actividades auditivas. Devem gradualmente adquirir competência na coordenação do canto com movimento corporal e respiração. Isto é uma preparação para a instrução formal que se segue a esta audição preparatória.”

5. Considera importante que as crianças desta idade tenham uma formação musical prévia antes de começarem a ter aulas de piano?

“O ideal seria a criança ter formação musical apropriada desde o seu nascimento. Se isto não aconteceu, o professor de piano deve, de forma cuidadosa e intencional, incorporar, nas suas aulas, actividades apropriadas para o desenvolvimento de ritmo, tonal, movimento corporal e respiração. Mesmo que a criança não tenha tido acesso a formação musical durante a primeira infância, é importante continuar o mesmo tipo de actividades nas aulas para reforçar as noções referidas. Este ciclo de aprendizagem nunca termina - apenas se torna mais complexo. A audição preparatória deve preceder a instrução formal. É o estágio da instrução informal. Esta sequência de aprendizagem deve existir independentemente da idade.”

6. Quais são, em sua opinião, as principais vantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“Os métodos tradicionais de piano são essencialmente recursos para o professor ou para os pais que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a forma de aprender música das crianças pequenas. A maioria tem como principal objectivo ensinar a notação musical. Do meu ponto de vista, não existe nenhuma vantagem no seu uso. Estes métodos aplicados a crianças entre os quatro e os seis anos de idade não são baseados na mais recente investigação sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem. As actividades são inapropriadas e não incorporam actividades essenciais para crianças destas idades. Inclusivamente eles definem o tom errado para a aprendizagem musical.”

7. Quais são, em sua opinião, as principais desvantagens dos métodos de iniciação ao piano?

“As desvantagens são muitas. Existe um grande número de elementos musicais que são ensinados ao mesmo tempo, não se tendo em conta o princípio segundo o qual o aluno nesta idade apenas aprende uma coisa de cada vez. A notação musical é apresentada muito antes da criança ser capaz de a compreender efectivamente. Estes iniciantes necessitam de aprender muitos fundamentos musicais e *como e o que* ouvir na música e ainda como se adaptar fisicamente ao teclado ANTES de ser expectável a sua leitura musical, através da notação. Os métodos tradicionais falham também na medida

em que não estão de acordo com a teoria da aprendizagem musical. Há uma série de actividades preparatórias necessárias antes de introduzir a notação, tais como: actividades de improvisação e criatividade, construir competências ao nível da execução e performance e adquirir um vocabulário ao nível de padrões rítmicos e melódicos que seja funcional e inserido num contexto tonal e métrico. Muitos erros acontecem quando se ensina a criança a ler a notação antes de ela conseguir pensar de forma abstracta, o que acontece por volta dos onze anos de idade. Erros rítmicos, de altura do som, de dedilhação e musicais, que depois levam a que o tempo da aula seja preenchido com correcções.”

8. Qual o principal objectivo da criação do seu método?

“O meu método pretende desenvolver competências de audição apropriadas à idade em questão, de acordo com o defendido por Dr. Edwin E. Gordon na sua pesquisa comprovada através da Teoria da Aprendizagem Musical, juntamente com competências performativas. Um outro objectivo é também estabelecer rotinas associadas ao teclado, através das peças que os alunos aprendem de ouvido, ouvindo um CD e notação por imitação (“rote notation”).

As competências de audição são desenvolvidas através de actividades criativas e de performance que usam os padrões que formam a linguagem musical necessária à compreensão musical. Elas são desenvolvidas assim que a criança consiga mover-se, cantar e entoar bem por ela própria. Algumas crianças estão preparadas para estas actividades aos cinco anos de idade. Mas os professores de piano não estão muito habituados a mover-se, cantar e entoar nas suas aulas. Mas esta abordagem providencia fundamentos sólidos para toda a aprendizagem musical futura.”

9. Considera que as aulas em grupo beneficiam os alunos nesta fase de iniciação? Porquê?

“Sim. As crianças aprendem umas com as outras. A interacção é essencial para actividades que usem competências relacionadas com a voz e a audição. As crianças ajudam-se umas às outras e aprendem quando criam ou improvisam. Elas gostam de actividades em grupo. A constituição de grupos permite a repetição e o reforço das actividades. Portanto, as crianças aprendem internamente e a música tem um valor

intrínseco para elas. A aprendizagem musical é social. O professor deve aprender a organizar o grupo de pequenos alunos, que pode estar em constante movimento. O que pode parecer um caos pode na realidade ser um ambiente activo de aprendizagem. Veja-se por exemplo alguns pensadores criativos, como o ambiente de trabalho de Pixar. A brincadeira e o movimento são essenciais na aprendizagem.”

10. Considera ser uma vantagem a existência de um método totalmente escrito em língua materna?

“As instruções ou são compreendidas na linguagem em que estão escritas ou são traduzidas. A abordagem pela audição, os seus conceitos e sequência de aprendizagem devem fazer sentido em qualquer língua. No *Music Moves for Piano* as instruções são simples e repetitivas para que adultos e crianças as possam ler e compreender. Nos livros *Keyboard Games*, escritos especificamente para alunos com idades entre os quatro e os cinco anos, mas também podendo ser usados por todos os iniciantes, a notação por ouvido e os CDs são muito fáceis para todos compreenderem. As crianças podem mudar os títulos para a sua língua materna, se assim o desejarem. Os elementos musicais são universais.

Como as crianças aprendem por ouvido, imitação e audição, apenas o professor precisa de compreender a planificação e directivas que podem precisar duma tradução. Para as peças de performance, a notação de ouvido (“rote notation”) usada nos livros do *Music Moves for Piano Keyboard Games* é “universal.” Qualquer aluno, de qualquer país, pode olhar para as imagens que mostram dedos, mãos e teclas a usar, e compreender.

O processo de aprendizagem que acontece através destas imagens é importante para desenvolver a leitura e competências performativas. Estas figuras de pré-notação mostram:

- a) Qual a mão que o aluno tem que usar. Hábito aprendido: a noção de que o que cada mão está a tocar é importante.
- b) Qual o dedo a usar. Hábito aprendido: dedilhação é importante.
- c) Qual o sítio no teclado para a execução da peça. Hábito aprendido: orientação no teclado, registo, som e colocação de dedos é importante.”

11. Considera importante que um livro de iniciação ao piano utilize reportório tradicional do país de origem? Porquê?

“Por reportório tradicional presumo que se refira às canções populares. Durante as actividades de canto, sim, as canções com as quais as crianças estão familiarizadas podem ser usadas. A dificuldade é que a maioria das crianças não conhece canções populares de nenhum país, nem mesmo do seu próprio país. Mas as canções populares são um reportório muito rico que deveria ser mais divulgado. No entanto, as canções populares de alguns países são também muito rítmicas e têm um alargado âmbito melódico, o que as torna, por vezes, difíceis para serem absorvidas com rigor pelas crianças desta idade. No método *Music Moves for Piano*, são usadas canções populares de muitos países. Mas elas são cuidadosamente seleccionadas de forma a tornarem-se boas peças para execução. As crianças aprendem que: “se consegues cantá-lo, consegues tocá-lo”. Por isso, a complexidade das canções é cuidadosamente sequenciada. Estas canções no *Music Moves for Piano* são usadas para muitas tarefas de improvisação, tais como harmonização e estilos de acompanhamento; entoação da tonalidade, métrica, melodia e ritmo e criação de *medleys* e improvisações. Estas canções contribuem ainda para o desenvolvimento do canto, da compreensão da frase e das mudanças harmónicas. Através do uso das canções populares familiares ao aluno, o professor pode orientá-lo no sentido do aumento da criatividade e os alunos ficam mais à vontade quando fazem os seus próprios trabalhos musicais.

O professor deve cantar a canção para a criança enquanto ela faz actividades de movimento e de audição. As actividades auditivas consistem em cantar a tónica quando o professor pára de cantar, ouvir as diferenças e as semelhanças entre duas frases e ouvir os tons iniciais e finais, por exemplo. As actividades de movimento libertam o corpo e desenvolvem um sentido de estilo musical.

O reportório para o iniciante em idade pré-escolar não deve incluir o escrito por compositores clássicos. Deve antes ser baseado em peças muito curtas e simples. Devem também possibilitar ao aluno uma familiarização com o teclado, as dinâmicas os contrastes no tempo e as articulações. Do ponto de vista técnico, pode-se recorrer a uma mão sozinha ou às duas separadas ou juntas, devendo-se usar os dedos do meio inicialmente ou então o cluster.”

12. Qual o principal conselho que daria a alguém que pretenda criar uma ferramenta pedagógica de iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar?

“1) Conhecer a literatura existente sobre a forma como as crianças se desenvolvem a vários níveis: mental, físico e emocional;

2) Conhecer a literatura existente sobre como as crianças pequenas aprendem música, como por exemplo os livros de Edwin E. Gordon, publicados pela GIA Music, Inc.

3) Aprender como se trabalha com crianças em grupos pequenos, quando se ensina o material apropriado para a aprendizagem musical.

4) Aprender o valor da improvisação. Através das actividades de improvisação, as crianças podem usar o que sabem para criar algo novo. Isto é semelhante ao que se faz quando se estabelece uma conversação. A audição é reforçada através da improvisação.

5) Saber que os métodos tradicionais de piano contradizem os actuais resultados de investigação e não têm em consideração a forma como as crianças aprendem música. Uma abordagem baseada na audição é muito diferente dos métodos actualmente dominantes.

6) Estudar a Teoria da Aprendizagem Musical do Dr. Edwin E. Gordon's para compreender porque é que uma abordagem baseada na audição é importante.

7) Frequentar *workshops* e seminários dados por líderes experientes em Teoria da Aprendizagem Musical.

8) Discutir a Teoria da Aprendizagem Musical e Piano com professores que usem actualmente os livros do *Music Moves for Piano Keyboard Games*.”

Apêndice 4 – Carta de Apoio ao Inquérito

Caro Colega,

Estou actualmente a desenvolver um Projecto Educativo no âmbito da conclusão do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional na Universidade de Aveiro, relacionado com a temática da melhor metodologia a adoptar em aulas de iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar.

Neste contexto, entendi que era importante fazer uma sondagem às práticas pedagógicas e às reais necessidades e expectativas dos professores de piano nesta área muito específica da aprendizagem, um pouco por todo o país.

É, pois, neste âmbito que venho solicitar-lhe a sua colaboração, através do uso de algum do seu tempo, para responder ao inquérito que junto anexo, com o qual pretendo conhecer melhor a visão que tem deste tipo de ensino – do modo como é feito e do modo como deveria ser feito – para que eu possa desenvolver um projecto educativo o mais ajustado à realidade existente neste domínio em Portugal actualmente.

Certa da sua colaboração, queira aceitar os meus melhores cumprimentos,

Sónia Almeida

Apêndice 5 – Questionário do Inquérito

UA - Mestrado em Música para o Ensino Vocacional

Projecto Educativo

Temática: Iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos)

QUADRO I – Dados gerais

1. Sexo

- Masculino
- Feminino

2. Idade

- Até 29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50 anos ou mais

3. Formação académica (Nota: Se responder "Outra", por favor especifique qual.)

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

4. Experiência Profissional

- Até 4 anos
- 5-9 anos
- 10-19 anos
- 20 anos ou mais

5. Área(s) geográfica(s) onde lecciona

- Grande Porto
- Grande Lisboa
- Região Norte
- Região Centro
- Região Sul
- Ilhas

QUADRO II – Sequência de aprendizagem, e práticas pedagógicas

6. Por favor ordene de forma crescente as competências abaixo listadas de acordo com o ênfase por si dado ao seu desenvolvimento no decurso das várias fases do processo de aprendizagem. (Nota: 1 – Primeira competência a ser dado ênfase ao seu desenvolvimento... 5 – Última competência a ser dado ênfase ao seu desenvolvimento.)

	1	2	3	4	5
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Performance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação motora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Por favor ordene de forma crescente os conceitos abaixo listados de acordo com a sequência por si adoptada na sua introdução nas aulas. (Nota: 1 - Primeiro conceito a ser introduzido... 6 - Último conceito a ser introduzido.)

	1	2	3	4	5	6
Geografia do teclado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura na pauta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noções rítmicas básicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição de Dó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nome das notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Número dos dedos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Por favor indique o modo como habitualmente faz a introdução das noções rítmicas básicas. (Nota: Se responder "Outro", por favor especifique qual.)

- Baseado na leitura de figuras longas (semibreve, mínima, semínima)
- Baseado na leitura de figuras curtas (colcheias e semicolcheias)
- Baseado na vocalização de padrões, sem recurso à leitura
- Baseado na imitação de movimentos corporais, sem recurso à leitura
- Outro

9. Por favor indique o modo como habitualmente faz a introdução à leitura na pauta. (Nota: Se responder "Outro", por favor especifique qual.)

- Não faz
- Baseado em pré-notação, sem recurso a pauta
- Baseado na leitura por cores, com ou sem pauta
- Baseado na leitura por relatividade, com ou sem pauta completa
- Baseado no Dó central, com pauta completa
- Outro

10. Por favor indique a frequência com que pratica nas suas aulas cada uma das actividades abaixo listadas.

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre
Actividades criativas baseadas em improvisação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios técnicos para o desenvolvimento motor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios de leitura e escrita de símbolos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios de movimento físico para assimilação da noção de pulsação estável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios de cantar e tocar de ouvido melodias simples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios de audição de grandes compositores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades diversas com recurso às novas tecnologias (internet, multimédia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

QUADRO III – Notoriedade e índice de utilização dos principais métodos

11. Por favor indique qual o seu grau de conhecimento dos métodos abaixo listados.

	Não conheço	Apenas conheço de nome	Conheço razoavelmente mas nunca usei nas minhas aulas	Conheço bem e já usei nas minhas aulas	Conheço perfeitamente e uso actualmente nas minhas aulas
"Suzuki Piano School", S. Suzuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Music Pathways - Piano Discoveries", L. Olson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Bastien Piano Basics", J. Bastien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Easiest Piano Course", J. Thompson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"The Music Tree", F. Clark	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Alfred's Basic Piano Library", W. Palmer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Playing with Colour", S. Goodey	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Music Moves for Piano", M. Lowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Piano Adventures", N. Faber e R. Faber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Succeeding at the Piano", H. Marlais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Caso esteja a usar algum método não enumerado na listagem acima, por favor especifique o respectivo nome e autor(es).

13. Por favor indique quais as características (até ao máximo de 3) que mais aprecia no(s) método(s) que usa.

- Simplicidade e clareza de conteúdos
- Boa introdução à leitura
- Reportório variado e de qualidade
- Sequência de aprendizagem eficaz
- Design atrativo
- Recurso ao uso das novas tecnologias
- Outro 1
- Outro 2
- Outro 3

14. Por favor indique quais as características (até ao máximo de 3) que menos aprecia no(s) método(s) que usa,

- Posições fixas
- Associação de notas a dedos
- Inexistência de conteúdos em português
- Ênfase excessivo na leitura
- Treino auditivo pouco exercitado
- Não-orientado para aulas em grupo
- Outro 1
- Outro 2
- Outro 3

15. Considerando as especificidades destas crianças e a envolvente sócio-económica, por favor indique qual o seu grau de concordância com as aulas em grupo (até ao máximo de 4 alunos)?

- Discordo fortemente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo fortemente

QUADRO IV – Reportório e relevância de conteúdos em português

16. Por favor indique como deverá ser o reportório tipo.

- Muito simples, tendo por base uma capacidade de leitura limitada
- Ensinado de ouvido, por imitação, sem recurso à leitura
- Misto
- Outro

17. Por favor indique a frequência com que costuma recorrer nas suas aulas ao uso de canções populares portuguesas.

- Nunca
- Raramente
- De vez em quando
- Muitas vezes
- Sempre

18. Se respondeu "Raramente" ou "Nunca" na questão acima, por favor indique qual o principal motivo.

- Não conheço

- Não acho interessante
- As crianças não gostam
- Não conheço manuais com este tipo de repertório para piano
- Outro

19. Por favor indique qual o seu grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com repertório tradicional português.

- Nulo
- Pouco interessante
- Interessante
- Muito interessante
- Extremamente interessante

FIM. Obrigada pela colaboração!

Apêndice 6 – Resultados do Inquérito

UA - Mestrado em Música para o Ensino Vocacional

Projecto Educativo

Temática: Iniciação ao piano para crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos)

QUADRO I – Dados gerais

1. Sexo

#	Opção	Respostas	%
1	Masculino	9	26%
2	Feminino	25	74%
	Total	34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	2
Média	1.74
Variância	0.20
Desvio padrão	0.45
Total de respostas	34

2. Idade

#	Opção	Respostas	%
1	Até 29 anos	5	15%
2	30-39 anos	17	50%
3	40-49 anos	10	29%
4	50 anos ou mais	2	6%
	Total	34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	4
Média	2.26
Variância	0.62
Desvio padrão	0.79
Total de respostas	34

3. Formação académica (Nota: Se responder "Outra", por favor especifique qual.)

#	Opção	Respostas	%
1	Bacharelato	3	9%
2	Licenciatura	21	62%
3	Mestrado	5	15%
4	Doutoramento	2	6%
5	Outra	3	9%
	Total	34	100%

Outra
Curso Superior de Piano
Último ano de licenciatura
Formação Complementar

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	5
Média	2.44
Variância	1.10
Desvio padrão	1.05
Total de respostas	34

4. Experiência Profissional

#	Opção		Respostas	%
1	Até 4 anos		5	15%
2	5-9 anos		7	21%
3	10-19 anos		13	38%
4	20 anos ou mais		9	26%
	Total		34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	4
Média	2.76
Variância	1.03
Desvio padrão	1.02
Total de respostas	34

5. Área(s) geográfica(s) onde lecciona

#	Opção		Respostas	%
1	Grande Porto		17	50%
2	Grande Lisboa		5	15%
3	Região Norte		8	24%
4	Região Centro		7	21%
5	Região Sul		0	0%
6	Ilhas		0	0%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	4
Total de respostas	34

QUADRO II – Sequência de aprendizagem, e práticas pedagógicas

6. Por favor, ordene de forma crescente as competências abaixo listadas de acordo com o ênfase por si dado ao seu desenvolvimento no decurso das várias fases do processo de aprendizagem. (Nota: 1 – Primeira competência a ser dado ênfase ao seu desenvolvimento... 5 – Última competência a ser dado ênfase ao seu desenvolvimento.)

#	Opção	1	2	3	4	5	Respostas
1	Leitura	5	4	8	5	12	34
2	Audição	17	6	6	3	2	34
3	Coordenação motora	9	19	4	0	2	34
4	Expressividade	0	4	13	11	6	34
5	Performance	3	1	3	15	12	34
	Total	34	34	34	34	34	-

Estatística	Leitura	Audição	Coordenação motora	Expressividade	Performance
Valor Mínimo	1	1	1	2	1
Valor Máximo	5	5	5	5	5
Média	3.44	2.03	2.03	3.56	3.94
Variância	2.13	1.61	0.94	0.86	1.39
Desvio padrão	1.46	1.27	0.97	0.93	1.18
Total de respostas	34	34	34	34	34

7. Por favor ordene de forma crescente os conceitos abaixo listados de acordo com a sequência por si adoptada na sua introdução nas aulas. (Nota: 1 – Primeiro conceito a ser introduzido... 6 – Último conceito a ser introduzido.)

#	Opção	1	2	3	4	5	6	Respostas
1	Posição de Dó	3	9	4	9	4	5	34
2	Geografia do teclado	24	2	4	2	1	1	34
3	Nome das notas	2	7	4	12	8	1	34
4	Número dos dedos	3	12	10	4	1	4	34
5	Noções rítmicas básicas	2	3	10	4	12	3	34
6	Leitura na pauta	0	1	2	3	8	20	34
	Total	34	34	34	34	34	34	

Estatística	Posição de Dó	Geografia do teclado	Nome das notas	Número dos dedos	Noções rítmicas básicas	Leitura na pauta
Valor mínimo	1	1	1	1	1	2
Valor máximo	6	6	6	6	6	6
Média	3.50	1.74	3.59	3.00	3.88	5.29
Variância	2.50	1.78	1.70	2.06	1.93	1.12
Desvio padrão	1.58	1.33	1.31	1.44	1.39	1.06
Total de respostas	34	34	34	34	34	34

8. Por favor, indique o modo como habitualmente faz a introdução das noções rítmicas básicas. (Nota: Se responder "Outro", por favor especifique qual.)

#	Opção	Respostas	%
1	Baseado na leitura de figuras longas (semibreve, mínima, semínima)	15	44%
2	Baseado na leitura de figuras curtas (colcheias e semicolcheias)	1	3%
3	Baseado na vocalização de padrões, sem recurso à leitura	8	24%
4	Baseado na imitação de movimentos corporais, sem recurso à leitura	9	26%
5	Outro	1	3%
	Total	34	100%

Outro

Pulsação

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	5
Média	2.41
Variância	1.89
Desvio padrão	1.37
Total de respostas	34

9. Por favor indique o modo como habitualmente faz a introdução à leitura na pauta. (Nota: Se responder "Outro", por favor especifique qual.)

#	Opção	Respostas	%
1	Não faz	2	6%
2	Baseado em pré-notação, sem recurso a pauta	8	24%
3	Baseado na leitura por cores, com ou sem pauta	1	3%
4	Baseado na leitura por relatividade, com ou sem pauta completa	3	9%
5	Baseado no Dó central, com pauta completa	18	53%
6	Outro	2	6%
	Total	34	100%

Outro

Começo por desenhar as claves e desenhar o fá da clave de fá e o sol da clave de sol. Isto durante algumas aulas, juntamente com a posição destas referências no teclado, até estar mecanizado. Depois explico que para subir ou descer uma nota se passa da linha para o espaço. Neste momento os alunos já fizeram bastantes exercícios de conhecimento do teclado e da posição relativa das notas, pelo que costuma ser relativamente simples passar a leitura para som. Começo sempre por ler a cantar antes de tocar, para criar hábitos de audição interior.

Baseada na entoação do nome das notas, sem ou com pauta.

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	6
Média	3.97
Variância	2.33
Desvio padrão	1.53
Total de respostas	34

10. Por favor indique a frequência com que pratica nas suas aulas cada uma das actividades abaixo listadas.

#	Opção	Nunca	Raramente	De vez em quando	Muitas vezes	Sempre	Respostas	Média
1	Actividades criativas baseadas em improvisação	4	5	17	6	2	34	2.91
2	Exercícios técnicos para o desenvolvimento motor	1	3	8	17	5	34	3.65
3	Exercícios de leitura e escrita de símbolos musicais	1	9	12	8	4	34	3.15
4	Exercícios de movimento físico para assimilação da noção de pulsação estável	0	1	16	11	6	34	3.65
5	Exercícios de cantar e tocar de ouvido melodias simples	1	3	10	12	8	34	3.68
6	Exercícios de audição de grandes compositores	7	11	12	4	0	34	2.38
7	Actividades diversas com recurso às novas tecnologias (internet, multimédia, etc.)	10	10	11	3	0	34	2.21

Estatística	Actividades criativas baseadas em improvisação	Exercícios técnicos para o desenvolvimento motor	Exercícios de leitura e escrita de símbolos musicais	Exercícios de movimento físico para assimilação da noção de pulsação estável	Exercícios de cantar e tocar de ouvido melodias simples	Exercícios de audição de grandes compositores	Actividades diversas com recurso às novas tecnologias (internet, multimédia, etc.)
Valor mínimo	1	1	1	2	1	1	1
Valor máximo	5	5	5	5	5	4	4
Média	2.91	3.65	3.15	3.65	3.68	2.38	2.21
Variância	1.05	0.90	1.10	0.66	1.07	0.91	0.96
Desvio padrão	1.03	0.95	1.05	0.81	1.04	0.95	0.98
Total de respostas	34	34	34	34	34	34	34

QUADRO III – Notoriedade e índice de utilização dos principais métodos

11. Por favor indique qual o seu grau de conhecimento dos métodos abaixo listados.

#	Opção	Não conheço	Apenas conheço de nome	Conheço razoavelmente mas nunca usei nas minhas aulas	Conheço bem e já usei nas minhas aulas	Conheço perfeitamente e uso actualmente nas minhas aulas	Respostas	Média
1	"Suzuki Piano School", S. Suzuki	1	13	16	3	1	34	2.71
2	"Music Pathways - Piano Discoveries", L. Olson	15	8	4	5	2	34	2.15
3	"Bastien Piano Basics", J. Bastien	4	7	5	11	7	34	3.29
4	"Easiest Piano Course", J. Thompson	0	0	6	16	12	34	4.18
5	"The Music Tree", F. Clark	13	6	8	4	3	34	2.35
6	"Alfred's Basic Piano Library", W. Palmer	11	5	7	8	3	34	2.62
7	"Playing with Colour", S. Goodey	21	7	5	1	0	34	1.59
8	"Music Moves for Piano", M. Lowe	7	9	10	7	1	34	2.59
9	"Piano Adventures", N. Faber e R. Faber	19	4	5	5	1	34	1.97
10	"Succeeding at the Piano", H. Marlais	23	6	3	2	0	34	1.53

Estatística	"Suzuki Piano School", S. Suzuki	"Music Pathways - Piano Discoveries", L. Olson	"Bastien Piano Basics", J. Bastien	"Easiest Piano Course", J. Thompson	"The Music Tree", F. Clark	"Alfred's Basic Piano Library", W. Palmer	"Playing with Colour", S. Goodey	"Music Moves for Piano", M. Lowe	"Piano Adventures", N. Faber e R. Faber	"Succeeding at the Piano", H. Marlais
Valor mínimo	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
Valor máximo	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
Média	2.71	2.15	3.29	4.18	2.35	2.62	1.59	2.59	1.97	1.53
Variância	0.64	1.70	1.79	0.51	1.81	1.94	0.73	1.28	1.61	0.80
Desvio padrão	0.80	1.31	1.34	0.72	1.35	1.39	0.86	1.13	1.27	0.90
Total de respostas	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

12. Caso esteja a usar algum método não enumerado na listagem acima, por favor especifique o respectivo nome e autor(es).

Resposta de texto livre	
Hal Leonard	
Piano Divertido de A. Coelho, Piano Lessons, M. Aaron, Melodic studies de Bradley	
"Piano steps" - Edna Mae Burnam; "Método Russo" - Nikolaev; Método de Debutantes - Hervé et Pouillard; "Grade One" - Michael Aaron; Manual de Piano - A.Teixeira Lopes; 101 first studies - Hervé et Pouillard	
First Album for piano (B. K. Mason), 70 Keyboard Adventures with the little monster (Breitkopf)	
O meu primeiro ano de piano - Hervé/Pouillard; Russian School of Piano Playing, da Boosey & Hawkes.	
Método russo- O getalova, I. Virnaja.; Piano lesson's I, II, Hal Leonard Piano Library	
Manual Russo, O.Getalova, I.Virnaja; Piano Lesson's I, II, Hal Leonard Student	
Hervé/Pouillard	
Não tenho, actualmente, alunos destas idades	
Piano Lessons - Hal Leonard	
Piano Lessons Book 1 - Book/CD Pack: Hal Leonard Student Piano Library by Phillip Keveren, Mona Rejino, Fred Kern, and Barbara Kreader	
"Piano Lessons" Hal Leonard Student	
"Klavierspielen mit der Maus" de Bettina Schwedhelm; "Piano Lessons", editora Hal Leonard	
Leonard student piano library e Piano time de Pauline Hall (Oxford)	
Leonard student piano library ; piano time de Pauline Hall (Oxford)	
Piano Lessons de Philipp Keveren e Fred Kern.	
Hervé et Pouillard "manual de piano"/Alice botelho - O meu piano é divertido/Manual de Piano de Ministério da Educação	
Pouillard, Zongoria-Lajos Paap	
C. Herve e J. Pouillard - Ed. Lemoine	
Meu piano é divertido	
"Método Europeu para pianforte", Fritz Emonts; Método Finlandes de Eeva Sarmanto	
"The russian school of piano playing", A. Nikolaev	

Estatística	Valor
Total de respostas	22

13. Por favor indique quais as características (até ao máximo de 3) que mais aprecia no(s) método(s) que usa.

#	Opção	Respostas	%
1	Simplicidade e clareza de conteúdos	25	74%
2	Boa introdução à leitura	14	41%
3	Reportório variado e de qualidade	23	68%
4	Sequência de aprendizagem eficaz	25	74%
5	Design atrativo	5	15%
6	Recurso ao uso das novas tecnologias	4	12%
7	Outro 1	2	6%
8	Outro 2	1	3%
9	Outro 3	0	0%

Outro 1	Outro 2	Outro 3
Sistemas não tonais	Apelo à imaginação/improvisação	
Sugestões de "jogos" agradáveis para as crianças		

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	8
Total de respostas	34

14. Por favor indique quais as características (até ao máximo de 3) que menos aprecia no(s) método(s) que usa.

#	Opção	Respostas	%
1	Posições fixas	10	29%
2	Associação de notas a dedos	16	47%
3	Inexistência de conteúdos em português	20	59%
4	Ênfase excessivo na leitura	7	21%
5	Treino auditivo pouco exercitado	16	47%
6	Não-orientado para aulas em grupo	12	35%
7	Outro 1	2	6%
8	Outro 2	1	3%
9	Outro 3	0	0%

Outro 1	Outro 2	Outro 3
A combinação destes 2 métodos evita estas características.		
Reportório pouco cativante	Todas as actividades serem demasiadamente complexas para iniciação	

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	8
Total de respostas	34

15. Considerando as especificidades destas crianças e a envolvente sócio-económica, por favor indique qual o seu grau de concordância com as aulas em grupo (até ao máximo de 4 alunos).

#	Opção		Respostas	%
1	Discordo fortemente		9	26%
2	Discordo		12	35%
3	Nem concordo nem discordo		7	21%
4	Concordo		6	18%
5	Concordo fortemente		0	0%
	Total		34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	4
Média	2.29
Variância	1.12
Desvio padrão	1.06
Total de respostas	34

QUADRO IV – Reportório e relevância de conteúdos em português

16. Por favor indique como deverá ser o reportório tipo.

#	Opção	Respostas	%
1	Muito simples, tendo por base uma capacidade de leitura limitada	7	21%
2	Ensinado de ouvido, por imitação, sem recurso à leitura	4	12%
3	Misto	21	62%
4	Outro	2	6%
	Total	34	100%

Outro

Em princípio deve ser ensinado de ouvido, por imitação, sem leitura, mas há crianças com muita curiosidade em aprender a ler, e desde que não perturbe a sua evolução pianística (motora, auditiva, expressiva), não vejo que possa fazer mal aprender a ler.

De acordo com a evolução do aluno

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	4
Média	2.53
Variância	0.80
Desvio padrão	0.90
Total de respostas	34

17. Por favor, indique a frequência com que costuma recorrer nas suas aulas ao uso de canções populares portuguesas.

#	Opção	Respostas	%
1	Nunca	1	3%
2	Raramente	2	6%
3	De vez em quando	18	53%
4	Muitas vezes	10	29%
5	Sempre	3	9%
	Total	34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	5
Média	3.35
Variância	0.72
Desvio padrão	0.85
Total de respostas	34

18. Se respondeu "Raramente" ou "Nunca" na questão acima, por favor indique qual o principal motivo.

#	Opção	Respostas	%
1	Não conheço	0	0%
2	Não acho interessante	2	67%
3	As crianças não gostam	0	0%
4	Não conheço manuais com este tipo de reportório para piano	1	33%
5	Outro	0	0%
	Total	3	100%

Outro

Estatística	Valor
Valor mínimo	2
Valor máximo	4
Média	2.67
Variância	1.33
Desvio padrão	1.15
Total de respostas	3

19. Por favor, indique qual o seu grau de interesse na existência de um método totalmente em língua portuguesa e com reportório tradicional português.

#	Opção	Respostas	%
1	Nulo	1	3%
2	Pouco interessante	5	15%
3	Interessante	10	29%
4	Muito interessante	9	26%
5	Extremamente interessante	9	26%
	Total	34	100%

Estatística	Valor
Valor mínimo	1
Valor máximo	5
Média	3.59
Variância	1.28
Desvio padrão	1.13
Total de respostas	34