



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# O ensino do piano no conservatório: técnica na resolução de problemas performativos

Mestrado em Ensino de Música

Valter Alexandre Beijinha Fralda

**Orientadores**

Professora Doutora Patrizia Giliberti

Professora Luísa Tender

Janeiro de 2015





Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# O ensino do piano no conservatório: técnica na resolução de problemas performativos

Valter Alexandre Beijinha Fralda

## Orientadores

Professora Doutora Patrizia Giliberti

Professora Luísa Tender

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Patrizia Giliberti e Co-Orientação da Especialista Professora Luísa Tender, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2015



## Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor José Francisco Bastos Dias de Pinho

Vogais

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB

Professora Doutora Patrizia Giliberti

Professora de Piano do Conservatório de Música de Matera (Itália) e do Eborae  
Mvsica (Évora)



## **Dedicatória**

Aos meus pais,irmã,avós e namorada.





## **Agradecimentos**

Prof<sup>ª</sup>. Patrizia Giliberti e Prof<sup>ª</sup>. Luísa Tender

Prof. António Bettencourt e Prof<sup>ª</sup>. Sandra Bettencourt

Dr<sup>ª</sup>. Helena Zuber e Prof<sup>ª</sup>. Susana Nogueira

João Lourenço e Fátima Simões



## **Resumo**

Este relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, da Escola de Artes Aplicadas (ESART), relativo ao ano letivo de 2013/2014. Aquela foi realizada no Conservatório Regional de Évora *Eborae Musica*, e teve como Prof. Cooperante e Orientadora a Dr<sup>a</sup>. Patrizia Giliberti e Co-Orientadora a Especialista Prof<sup>a</sup>. Luísa Tender. Nesta Prática de Ensino Supervisionada, o grupo escolhido para a investigação foi o grupo do Básico. O tema escolhido foi “O ensino do piano no conservatório: técnica na resolução de problemas de performance”, onde foram observadas deficiências técnicas dos alunos para as quais se criaram exercícios específicos para a sua resolução, tendo como grupo de estudo o Básico. O relatório divide-se em quatro partes: Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada, Enquadramento teórico, Estudo empírico e Conclusão.

## **Palavras-chave**

Piano, técnica, exercícios, conservatório, performance.



## **Abstract**

This academical work reports my Supervised Teaching Practice, of School of Applied Arts (ESART), concerning the academic year 2013/2014. That was held at the Regional Conservatory of Music *Eborae, Évora*, and had as Professor Cooperative and Supervisor Dr. Patrizia Giliberti and Co-Supervisor Specialist Professor Luísa Tender. For this Supervised Teaching Practice was chosen, for the research group, the Basic, with the following subject: "The teaching of piano at the Conservatory: technical problem solving performance", where technical deficiencies of students were observed and specific exercises were created to solve those specific deficiencies. This academical work is divided into four parts: characterization of supervised teaching practice, theoretical framework, empirical study and conclusion.

## **Keywords**

Piano, technique, exercises, conservatory, performance.



# Índice geral

<b>RESUMO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>XIX</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>XXIII</b>
<b>CAPÍTULO I- CARATERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1.CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1.1. ANTECEDENTES</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1.2. CONTEXTO</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1.3. SITUAÇÃO ATUAL</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1.4. PRINCÍPIOS ORIENTADORES, FINALIDADES, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS, AVALIAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2. CARATERIZAÇÃO DO MEIO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3.CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4. MATRIZ DA PROVA</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2. PRÁTICA E TÉCNICA NO ESTUDO DO PIANO NO CONSERVATÓRIO</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2.1. A PRÁTICA</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2.2. OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA PIANO</b> .....	<b>24</b>

2.2.3. A TÉCNICA .....	25
2.2.4. A EVOLUÇÃO DOS CONTEÚDOS TÉCNICOS.....	26
2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO .....	27
2.3.1. INTRODUÇÃO SOBRE A TÉCNICA PIANÍSTICA .....	27
2.3.2. O PAPEL DA PRÁTICA NO ENSINO DO PIANO.....	34
2.3.3. A TÉCNICA NO ESTUDO DO PIANO NO CONSERVATÓRIO .....	38
2.3.4. CONTEÚDOS TÉCNICOS NO PROGRAMA DE CONSERVATÓRIO.....	55
CAPÍTULO III- ESTUDO EMPÍRICO.....	71
3.1. METODOLOGIA .....	73
3.1.1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO .....	73
3.1.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS.....	75
3.2. REPERTÓRIO ESTUDADO E LEVANTAMENTO DE PROBLEMAS TÉCNICOS	78
3.3. RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS TÉCNICOS.....	80
3.3.1. ALUNO Nº1 .....	80
3.3.2. ALUNO Nº2 .....	93
3.3.3. OUTROS PROBLEMAS TÉCNICOS.....	103
3.4. ANÁLISE DE DADOS .....	106
DADOS RELATIVOS AO 1º PERÍODO .....	106
DADOS RELATIVOS AO 2º PERÍODO .....	112
DADOS RELATIVOS AO 3º PERÍODO .....	118
EVOLUÇÃO DOS PARÂMETROS AO LONGO DO ANO LETIVO .....	121



<b>CAPÍTULO IV- CONCLUSÃO .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>131</b>
<b>OUTROS LIVROS CONSULTADOS.....</b>	<b>135</b>



## Índice de figuras

Figura 1- “oscilacion” (Chiantore, 2001, p. 669) .....	31
Figura 2- “vibración” (Chiantore, 2001, p.673) .....	31
Figura 3- Zonas do teclado (fonte original).....	41
Figura 4- Dedilhação escolhida na peça Slow Waltz de Kabalewsky (fonte original) .....	48
Figura 5- Articulação a evitar nas escalas (Mason, 1898 p.17) .....	50
Figura 6- Repouso do pedal tonal (Leonardi, 1982, p.22) .....	53
Figura 7- Ação do pedal tonal (Leonardi, 1982, p.22) .....	53
Figura 8- Diferentes mudanças de pedal tonal (Banowetz, 1992, p.11) .....	53
Figura 9- ornamentos na música de J.S.Bach (23 peças fáceis- Ed. Ricordi)...	59
Figura 10- Braço linear (Chiantore, 2001, p. 583) .....	81
Figura 11- Pulso linear (Chiantore, 2001, p. 597) .....	81
Figura 12- movimento descendente (Chiantore, 2001, p.644) .....	82
Figura 13- excerto estudado da Slow Waltz da Kabalewsky (fonte original) ...	82
Figura 14- Slow Waltz exercício nº1a (fonte original) .....	83
Figura 15- Slow Waltz exercício nº1b (fonte original) .....	83
Figura 16- movimento circular no salto (fonte original).....	84
Figura 17- movimento a evitar (fonte original).....	84
Figura 18- Slow Waltz exercício nº2a (fonte original) .....	85
Figura 19- Slow Waltz exercício nº2b (fonte original) .....	85
Figura 20 - Slow Waltz exercício nº3a (fonte original) .....	86
Figura 21- Slow Waltz exercício nº3b (fonte original) .....	86
Figura 22- Excerto estudado da La Chasse de Burgmüller (fonte original) .....	87
Figura 23- La Chasse exercício nº1a (fonte original) .....	88
Figura 24- La Chasse exercício nº1b (fonte original) .....	89
Figura 25- La Chasse exercício nº1c (fonte original) .....	89
Figura 26- La Chasse exercício nº2a (fonte original) .....	90
Figura 27- La Chasse exercício nº2b (fonte original) .....	90
Figura 28- La Chasse exercício nº2c (fonte original) .....	90
Figura 29- resultado pretendido (fonte original).....	90
Figura 30- Dedilhação no acompanhamento (fonte original).....	91

Figura 31- Exercício sobre o acompanhamento (fonte original) .....	92
Figura 32- Polonaise de Bach exercício nº1a (fonte original) .....	93
Figura 33- Polonaise de Bach exercício nº1b (fonte original) .....	94
Figura 34- Valsa de Beethoven exercício nº1a (fonte original) .....	95
Figura 35- Valsa de Beethoven exercício nº1b (fonte original) .....	95
Figura 36- Valsa de Beethoven exercício nº1c (fonte original) .....	96
Figura 37- Valsa de Beethoven exercício nº1d (fonte original) .....	96
Figura 38- Heller Op.45/1 exercício nº1 (fonte original) .....	97
Figura 39- Heller Op.45/1 explicação da aplicação das variantes da quartina (fonte original) .....	98
Figura 40- Heller Op.45/1 exercício nº2 (fonte original) .....	98
Figura 41- Lemoine Op.37/22 exercício nº 1 (fonte original) .....	99
Figura 42- Lemoine op.37/22 exercício nº2 (fonte original) .....	100
Figura 43- Lemoine op.37/22 exercício nº3 (fonte original) .....	100
Figura 44- Lemoine op.37/22 exercício nº4a (fonte original) .....	101
Figura 45- Lemoine op.37/22 exercício nº4b (fonte original) .....	101
Figura 46- Lemoine op.37/22 excerto estudado .....	102
Figura 47- Lemoine Op.37/22 exercício nº5a (fonte original) .....	102
Figura 48- Lemoine op.37/22 exercício nº5b (fonte original) .....	102
Figura 49- Escalas exercício nº1 (fonte original) .....	103
Figura 50- Dedilhação da escala de Dó (fonte original) .....	104
Figura 51- Dedilhação da escala de Fá M (fonte original) .....	104
Figura 52- Dedilhação da escala de Si M (fonte original) .....	105

## Índice de gráficos

Gráfico 1-Sentido rítmico Outubro .....	106
Gráfico 2-Pulsação Outubro .....	106
Gráfico 3-Leitura musical Outubro .....	106
Gráfico 4-Articulação Outubro .....	106
Gráfico 5- Digitação Outubro .....	106
Gráfico 6-Postura do corpo ao piano Outubro .....	106
Gráfico 7-Postura das mãos ao piano Outubro .....	106
Gráfico 8- Dinâmicas Outubro .....	106
Gráfico 9- Coordenação motora Outubro .....	106
Gráfico 10- Reação aos exercícios propostos Outubro .....	106
Gráfico 11-Sentido rítmico Novembro .....	108
Gráfico 12-Pulsação Novembro .....	108
Gráfico 13-Leitura musical Novembro .....	108
Gráfico 14-Articulação Novembro .....	108
Gráfico 15- Digitação Novembro .....	108
Gráfico 16-Postura do corpo ao piano Novembro .....	108
Gráfico 17-Postura das mãos ao piano Novembro .....	108
Gráfico 18- Dinâmicas Novembro .....	109
Gráfico 19- Coordenação motora Novembro .....	109
Gráfico 20- Reação aos exercícios propostos Novembro.....	109
Gráfico 21-Sentido rítmico Dezembro .....	110
Gráfico 22-Pulsação Dezembro .....	110
Gráfico 23-Leitura musical Dezembro .....	110
Gráfico 24-Articulação Dezembro .....	110
Gráfico 25- Digitação Dezembro .....	111
Gráfico 26-Postura do corpo ao piano Dezembro.....	111
Gráfico 27-Postura das mãos ao piano Dezembro .....	111
Gráfico 28- Dinâmicas Dezembro .....	111
Gráfico 29- Coordenação motora Dezembro .....	111
Gráfico 30- Reação aos exercícios propostos Dezembro .....	111

Gráfico 31-Sentído rítmico Janeiro .....	112
Gráfico 32-Pulsação Janeiro .....	112
Gráfico 33-Leitura musical Janeiro .....	112
Gráfico 34-Articulação Janeiro .....	112
Gráfico 35- Digitação Janeiro .....	112
Gráfico 36-Postura do corpo ao piano Janeiro .....	112
Gráfico 37-Postura das mãos ao piano Janeiro .....	112
Gráfico 38- Dinâmicas Janeiro .....	112
Gráfico 39- Coordenação motora Janeiro .....	113
Gráfico 40- Reação aos exercícios propostos Janeiro .....	113
Gráfico 41-Sentído rítmico Fevereiro .....	113
Gráfico 42-Pulsação Fevereiro .....	113
Gráfico 43-Leitura musical Fevereiro .....	113
Gráfico 44-Articulação Fevereiro .....	113
Gráfico 45- Digitação Fevereiro .....	114
Gráfico 46-Postura do corpo ao piano Fevereiro .....	114
Gráfico 47-Postura das mãos ao piano Fevereiro .....	114
Gráfico 48- Dinâmicas Fevereiro .....	114
Gráfico 49- Coordenação motora Fevereiro .....	114
Gráfico 50- Reação aos exercícios propostos Fevereiro .....	114
Gráfico 51-Sentído rítmico Março .....	115
Gráfico 52-Pulsação Março .....	115
Gráfico 53-Leitura musical Março .....	115
Gráfico 54-Articulação Março .....	115
Gráfico 55- Digitação Março .....	115
Gráfico 56-Postura do corpo ao piano Março .....	115
Gráfico 57-Postura das mãos ao piano Março .....	115
Gráfico 58- Dinâmicas Março .....	115
Gráfico 59- Coordenação motora Março .....	106
Gráfico 60- Reação aos exercícios propostos Março .....	116
Gráfico 61-Sentído rítmico Abril .....	116

Gráfico 62-Pulsação Abril .....	116
Gráfico 63-Leitura musical Abril .....	106
Gráfico 64-Articulação Abril .....	106
Gráfico 65- Digitação Abril .....	106
Gráfico 66-Postura do corpo ao piano Abril.....	106
Gráfico 67-Postura das mãos ao piano Abril .....	106
Gráfico 68- Dinâmicas Abril .....	106
Gráfico 69- Coordenação motora Abril .....	106
Gráfico 70- Reação aos exercícios propostos Abril .....	106
Gráfico 71-Sentido rítmico Maio .....	118
Gráfico 72-Pulsação Maio .....	118
Gráfico 73-Leitura musical Maio .....	118
Gráfico 74-Articulação Maio .....	118
Gráfico 75- Digitação Maio .....	118
Gráfico 76-Postura do corpo ao piano Maio.....	118
Gráfico 77-Postura das mãos ao piano Maio .....	119
Gráfico 78- Dinâmicas Maio .....	119
Gráfico 79- Coordenação motora Maio.....	119
Gráfico 80- Reação aos exercícios propostos Maio .....	119
Gráfico 81-Sentido rítmico Junho .....	119
Gráfico 82-Pulsação Junho .....	119
Gráfico 83-Leitura musical Junho .....	120
Gráfico 84-Articulação Junho .....	120
Gráfico 85- Digitação Junho .....	120
Gráfico 86-Postura do corpo ao piano Junho.....	120
Gráfico 87-Postura das mãos ao piano Junho .....	120
Gráfico 88- Dinâmicas Junho .....	120
Gráfico 89- Coordenação motora Junho.....	120
Gráfico 90- Reação aos exercícios propostos Junho .....	120
Gráfico 91-Sentido rítmico anual .....	121
Gráfico 92-Pulsação anual .....	121

Gráfico 93-Leitura musical anual .....	122
Gráfico 94-Articulação anual .....	122
Gráfico 95- Digitação anual.....	123
Gráfico 96-Postura do corpo ao piano anual .....	123
Gráfico 97-Postura das mãos ao piano anual .....	124
Gráfico 98- Dinâmicas anual .....	124
Gráfico 99- Coordenação motora anual .....	124
Gráfico 100- Reação aos exercícios propostos anual.....	124



## Lista de tabelas

Tabela 1- Matriz da prova .....	18
Tabela 2- pré-abordagem ao estudo do repertório (Chaffin, 2003, p. 469) .....	36
Tabela 3- definição de técnica por vários pedagogos.....	38
Tabela 4- definição de dedilhação por diferentes pedagogos (Nieto,1988,p. 25-26).....	48
Tabela 5- Obras de Schumann no conservatório em Portugal .....	62
Tabela 6- Análise do Mikrokosmos por livros.....	68
Tabela 7- Características da metodologia segundo Jack Whitehead.....	74
Tabela 8- Grelha de avaliação de aula .....	75
Tabela 9- avaliação mensal de aula.....	77
Tabela 10- Relatório de aula .....	78
Tabela 11- problemas técnicos do aluno nº1.....	78
Tabela 12- Outros problemas técnicos do aluno nº1 .....	79
Tabela 13- problemas técnicos do aluno nº2.....	79
Tabela 14- Outros problemas técnicos do aluno nº2 .....	80
Tabela 15- La Chasse-definição da posição dos acordes .....	88



## Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O local escolhido para se realizar esta Prática de Ensino Supervisionada foi o Conservatório Regional de Évora, “Eborae Musica”. Este trabalho tem como Professor Cooperante/Orientador a Prof<sup>ª</sup>. Doutora Patrizia Giliberti e como Professor Co-Orientador, a Especialista Prof<sup>ª</sup>. Adjunta Luísa Tender, da ESART.

Estiveram envolvidos nesta Prática de Ensino Supervisionada três grupos distintos: dois alunos de piano da Iniciação, dois alunos do Regime Básico (Articulado) do 2<sup>º</sup> Grau de piano e uma Classe de Conjunto composta por vinte e três alunos, de variados instrumentos.

Para projeto de Ensino Artístico, foi escolhida a problemática da técnica pianística: através de um grupo de dois alunos, do Ensino Básico de Piano, do regime Articulado, com idades compreendidas entre os 10/11 anos, investigou-se a vantagem/desvantagem da aplicação de exercícios técnicos especificamente criados para os problemas que os alunos apresentavam no repertório a estudar, tendo como objetivos a criação mecanismos técnicos fundamentais para o futuro do aluno na resolução de passagens mais difíceis, ajudar o aluno na prática do estudo em casa e, acima de tudo, provar que a técnica pianística, bem fundamentada e com objetivos pedagógicos, é benéfica.

Baseando-me na minha experiência como aluno e professor e, após uma reflexão cuidada, acredito que o tema proposto para esta Prática de Ensino Supervisionada é muito relevante para o ensino atual do piano em Portugal, ao longo dos oito anos do curso de Conservatório.

Na origem deste projeto está a convicção de que é frequente, em Portugal, alunos de piano do curso de Conservatório terem problemas de técnica pianística que, num cenário ideal, não deveriam verificar-se.

Observou-se, de modo não sistematizado, que a resolução de problemas técnicos é um trabalho moroso, implicando atenção/investigação nesta área específica, o que não tem vindo a acontecer.

O presente relatório está dividido em quatro partes: na primeira, traça-se a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada; na segunda, apresenta-se a fundamentação teórica do acima proposto; na terceira, descreve-se todo o trabalho empírico e, por fim, na quarta parte, é apresentada a conclusão.

Os problemas técnicos que pretendo resolver com este relatório são de extrema importância, pois os alunos irão encontrar dificuldades idênticas no repertório a estudar.

Com este relatório pretendo proporcionar uma alternativa que possa melhorar os resultados, com uma orientação musical e pedagógica.

De referir também que o texto da Caracterização da escola foi gentilmente cedido pela Dr<sup>a</sup>. Helena Zuber, representante máxima do Conservatório Regional de Évora, *Eborae Musica*.

## **Capítulo I- Caracterização da prática de ensino Supervisionada**



## **1.1.Caraterização da escola**

O Conservatório Regional de Évora “Eborae Mvsica”, com autorização de funcionamento e paralelismo pedagógico desde o ano letivo de 2004/2005, surgiu da atividade desenvolvida pela Associação Musical de Évora “Eborae Mvsica” e em resposta a solicitações dos encarregados de educação que, desde o início das atividades educativas insistiram com o pedido de requerimento de paralelismo pedagógico ao Ministério da Educação.

De acordo com a legislação vigente o Projeto Educativo é o documento onde está salvaguardada a identidade própria da Escola, orientando todas as atividades educativas em função das necessidades reais desta.

Neste documento são lançadas as linhas orientadoras da Escola e as estratégias mais adequadas para as cumprir, permitindo, deste modo, que o funcionamento da escola seja mais eficaz e ajustado às necessidades do meio, e que simultaneamente proporcione uma formação séria e de qualidade aos alunos.

Para a elaboração deste Projeto Educativo foi solicitada a participação de todos os elementos da Comunidade Educativa, nomeadamente, Direção Executiva, Direção Pedagógica, Coordenadores de Departamento, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação, Funcionários e Auxiliares de Educação.

Com este Projeto Educativo articulam o Regulamento Interno e os Planos Anuais de Atividades.

### **1.1.1. Antecedentes**

A Associação Musical de Évora “Eborae Mvsica” foi criada com o objetivo de divulgar a Música dos polifonistas eborenses dos séculos XVI e XVII através da criação de um Coro Polifónico que tivesse como reportório principal estas peças, da criação do Coro Infantil e estudo do Canto, com o objetivo de dotar as crianças, futuros membros do Coro Polifónico, de competências vocais de “qualidade”. Há vinte anos, aquando da constituição desta Associação, o aparecimento na primeira audição pública de um Coro Infantil, um Coro Polifónico e um grupo de cantores solistas,

mostrava, desde o primeiro momento um objetivo de educação e ensino no Campo da Música. Estas atividades foram alargando-se e com elas o pedido dos encarregados de educação para que fosse solicitado o paralelismo pedagógico para a Escola.

Desde 1987 que se faz um trabalho sistemático a nível da polifonia, para atingir uma qualidade de interpretação que estivesse de acordo com o legado cultural da Escola de Música da Sé de Évora. Assim tem vindo a participar em vários eventos nacionais e internacionais facto que entendemos como o reconhecimento do trabalho que tem sido desenvolvido. Itinerâncias pela região são outra forma privilegiada para devolver este património à matriz cultural que tem fortes relações com ele e ao qual não são estranhos os grupos corais alentejanos e as próprias bandas filarmónicas.

Associado a esta divulgação tem procedido à valorização dos mestres compositores da Escola de Música da Sé de Évora através da divulgação deste legado musical a nível nacional e internacional.

Com este objetivo organiza, anualmente, desde há onze anos, as Jornadas Internacionais “Escola de Música da Sé de Évora” que contam com a participação de diretores e membros de coros, profissionais de canto, investigadores e especialistas de música e canto e professores de educação musical, nacionais e oriundos de vários países.

Outra componente, o ensino da música na vertente instrumental, em regime livre, iniciou-se em 1988. O Coro Juvenil existe desde 1992 e a Iniciação Musical, a partir dos 4 anos, desde 1990, tendo a partir de 2007 passado a abranger crianças a partir dos 3 anos.

Os programas “Sensibilização para a Música” junto das escolas do ensino básico e pré-escolar estão implantados há 4 anos, com o objetivo de criar públicos e promover a aprendizagem da música.

As Atividades de Enriquecimento Curricular, criadas por Despacho em 2006/2007 nas Escolas do 1º Ciclo, no âmbito da Atividade do Ministério de Educação, em articulação com a Câmara Municipal de Évora, abrangem cerca de 2000 alunos por Ano Letivo e 21 Professores.

Nos anos 90 foram introduzidas outras componentes na atividade da associação, nomeadamente, a criação de projetos e programas de difusão das várias expressões



da música clássica. Sistematizou-se a oferta cultural com vista ao alargamento de públicos e a uma maior descentralização para outros espaços e locais, dando prioridade aos concelhos mais carenciados deste tipo de atividades. Em parceria com as Câmaras Municipais e com a Secretaria de Estado da Cultura realiza-se, todos os anos o Ciclo “Musicando”, que toca a ruralidade da região; para a cidade de Évora consolidaram-se produções e programações em parceria com a Câmara Municipal de Évora, com a Secretaria de Estado da Cultura e com a Direção Regional da Cultura do Alentejo, salientando-se os Ciclos de “Música nos Claustros” e “Música no Inverno”, “A Quaresma na Escola de Música da Sé de Évora” e os Ciclos de “Canto Gregoriano”, realizados em conjunto com as Oficinas de Canto Gregoriano, ao que se junta o Programa de Itinerâncias do Coro Polifónico Eborae Mvsica. Um total de cerca de 180 concertos anuais, na cidade e na região. Desde 1998 realizam-se, anualmente, as “Jornadas Internacionais Escola de Música da Sé de Évora”. Em 2007 realizou-se a primeira edição do Concurso para Jovens Intérpretes “Prémio José Augusto Alegria” em homenagem ao Cónego Alegria, apoiante incondicional do Projeto do Eborae Mvsica, que se tem mantido com regularidade anual. Em 2009 realizou-se a primeira edição do “Prémio de Composição 2ª Escola de Évora/Eborae Mvsica”.

Estas ações de descentralização são acompanhadas pelo reforço e sistematização da sensibilização e formação dirigida a jovens e outros públicos como os professores de outras áreas de ensino, coralistas, maestros de coros, intérpretes de instrumentos, estudiosos da música e outros que são envolvidos pela difusão. São disso exemplos a Semana da Porta Aberta com as Sessões Didáticas, as Audições Comentadas, os Concertos pelos Professores, o Intercâmbio com Outros Conservatórios do País e da Extremadura Espanhola e a realização de Workshops de Formação Inicial e Aperfeiçoamento, como: Técnica e Saúde Vocal; Direção Coral; Aperfeiçoamento Instrumental, Cultura Musical e Utilização da Informática na Música. Grande parte destas ações surge na sequência de solicitação de alunos, professores e públicos que qualificam mais as suas competências, aumentando a qualidade da sua intervenção no projeto da associação a nível musical e na vivência cultural na Comunidade, no País e no Estrangeiro.

Considera-se que a associação tem uma estratégia e um projeto integrado de criação, produção, difusão, interpretação e formação, sustentado em parcerias fortes

com as Câmaras Municipais, com o Ministério da Cultura, com a Delegação Regional da Cultura do Alentejo, com o Instituto Português da Juventude, com a Universidade da Évora, com as Escolas e com entidades privadas como Fundações e Empresas locais, alargado ao Conservatório.

A polifonia dos mestres compositores eborenses dos séculos XVI e XVII é uma matriz da Associação e do Conservatório, facto que os diferencia de outros projetos musicais no panorama das Artes do Espetáculo e do Ensino da Música. Esta forte marca identitária reforça e legitima a atividade global que desenvolve em termos da música, nos domínios referidos, facto que lhe tem merecido o reconhecimento público pelas entidades locais, nacionais e internacionais e pelos participantes nas variadas atividades, estendido ao Conservatório.

Em 2003/2004 foi criado o **Conservatório Regional de Évora “Eborae Mvsica”** e atribuído o paralelismo pedagógico para o ensino oficial da música, componente que é uma nova valência importante de relacionamento com o Ministério da Educação, nomeadamente Direção Regional de Educação do Alentejo e Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, tendo obtido a Autorização definitiva de funcionamento no Ano Letivo 2006/2007.

Uma nova individualidade que toca o projeto global e integrado da associação no que respeita à qualificação profissional oficial para o desenvolvimento cultural da região, mantendo-se como até agora o ensino livre da música.

### **1.1.2. Contexto**

Évora tem um património cultural e musical de grande importância nacional e internacional. É no contexto da assunção de um estatuto de cidade cultural, num meio envolvente carenciado, que a Associação Musical “Eborae Mvsica” se propôs valorizar e divulgar a polifonia da Escola de Música da Sé de Évora, dos séculos XVI e XVII, assim como desenvolver ações de itinerância e sensibilização nas escolas e nas localidades para educar o gosto, conquistar e alargar públicos e promover apetências para a aprendizagem da música.

O Alentejo é uma região com tradições musicais seculares. Por isso, apesar da desertificação humana, facto que a torna carenciada em vários domínios, existe ainda

um número significativo de associações e coros polifónicos que mantêm uma atividade com significado.

Existem, assim, potencialidades para o desenvolvimento da educação do gosto pela música como para a formação nos domínios do canto, da execução instrumental, da formação musical e da composição. No contexto regional e nacional, nos últimos anos, têm saído de Évora para vários pontos do país e estrangeiro um número razoável de intérpretes de canto e instrumentos, muitos dos quais hoje são profissionais.

O projeto da Associação Eborae Mvsica vai no sentido de requalificar e dar um sentido, progressivamente profissional, às atividades musicais que desenvolve enquanto local de aprendizagem e, enquanto espaço que ocupa no domínio da difusão musical e da realização de eventos que valorizem, formem, promovam intercâmbios e internacionalizem uma das suas componentes estruturantes que é o da polifonia centrada a partir da Escola de Música da Sé de Évora.

Tendo por objetivo o ensino da música assente numa componente de carácter prático, tem sido uma intenção manifesta, a criação de oportunidades que promovam a atuação dos alunos, seja ao nível individual seja em classes de conjunto (orquestra, coro ou música de câmara).

Têm sido várias as participações dos alunos em eventos musicais: Ciclo “Novos Músicos Novos Ouvintes”, Mosteiro dos Jerónimos; Dia Mundial da Música, Igreja de São Bartolomeu (Borba), Hospital do Patrocínio, em Évora, Feiras de Orientação “À Volta das Profissões”, Feira de S. João, Palácio de Vila Viçosa, Concerto de Ano Novo, Teatro Municipal Garcia de Resende; Igreja do Carmo, Lagos; Feira de Doçaria Conventual, Portalegre; Festival “Artistas Desconocidos”, Espanha; “1001 Músicos”, Centro Cultural de Belém, entre outros, geralmente acompanhados pelos encarregados de educação. Nos anos letivos anteriores são inúmeros os exemplos, desde participação em eventos promovidos pela autarquia a nível da cidade, a gravação de CD’s, concertos no exterior, com visitas de estudo organizadas e assistência a espetáculos de qualidade (ex. Festa da Música no Centro Cultural de Belém), etc.

Esta perspetiva, associada à intenção de uma prática musical interna frequente, (audições para além das efetuadas no finais dos períodos letivos), intervenções na

“Semana da Porta Aberta” organizada pela Associação há alguns anos, etc., contribui para a concretização de uma filosofia pedagógica que a Escola tem procurado e continuará a incrementar.

A Associação “Eborae Mvsica” e o Conservatório Regional de Évora “Eborae Mvsica” promovem anualmente variadas atividades em prol da música, da cultura e do ensino, como por exemplo as Semanas Temáticas e as Atividades em período de férias. Todas estas iniciativas têm estado e estarão ao acesso de todos os alunos, criando a possibilidade quer de uma formação complementar, quer o contato com outros agentes participantes nos referidos eventos.

### **1.1.3. Situação atual**

- Alunos: neste momento estão a frequentar as atividades cerca de 256 alunos nos Cursos em regime articulado e supletivo, 85 alunos no Curso de Iniciação (alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino regular), 139 alunos em regime livre.

- Corpo docente: a população docente é neste momento de 36 elementos.

- Pessoal não docente: é constituído por 6 funcionários permanentes e por um grupo de colaboradores, no cumprimento de protocolos estabelecidos com outras Instituições.

- Pais e encarregados de educação: não existe neste momento uma Associação de Pais e Encarregados de Educação formalizada, tendo sido já desenvolvidas diligências neste sentido, no entanto verifica-se uma participação dos pais em reuniões e outras questões relacionadas com o funcionamento da Escola.

- Instalações e equipamentos: o Conservatório Regional de Évora “Eborae Mvsica” encontra-se sediado no Convento dos Remédios, de grande valor arquitetónico e histórico, que estimula e inspira as atividades musicais. O Auditório do Conservatório funciona na Igreja dotada de excecionais condições acústicas.

O edifício dispõe de 11 salas de aula, Gabinete de Direção, Sala de Reuniões, Sala de Professores, Sala de Convívio, Sala de Estudo, Sala /Estúdio/Audiovisuais, Sala de

Espera/Receção; Secretaria, Biblioteca, Espaço de convívio ao ar livre, instalações sanitárias.

As instalações têm acesso e estão equipadas para deficientes.

Existem vários equipamentos de audição/gravação e instrumentos indispensáveis à leção das matérias.

- Gestão do Conservatório: a gestão é assegurada pela Direção Executiva, Direção Pedagógica e Conselho Pedagógico.

Existem também os Departamentos Curriculares.

- CURSOS E REGIMES DE FREQUÊNCIA

Com base na atual legislação o Conservatório Regional de Évora “Eborae Musica” ministra o ensino vocacional da Música, nos seguintes regimes:

- Curso de Iniciação;
- Curso Básico, em regime articulado e supletivo;
- Cursos complementares, em regime articulado e supletivo;
- Cursos livres;

Atualmente são lecionados cursos nas seguintes áreas:

- |                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| ■ Acordeão           | ■ Oboé             |
| ■ Alaúde             | ■ Órgão            |
| ■ Baixo Elétrico     | ■ Percussão        |
| ■ Bateria            | ■ Piano            |
| ■ Canto              | ■ Saxofone         |
| ■ Composição         | ■ Trombone de vara |
| ■ Clarinete          | ■ Trompete         |
| ■ Contrabaixo        | ■ Trompa           |
| ■ Flauta de Bisel    | ■ Viola-d’arco     |
| ■ Flauta Transversal | ■ Viola dedilhada  |
| ■ Formação Musical   | ■ Violino          |
| ■ Guitarra Clássica  | ■ Violoncelo       |

- Atividades complementares: atualmente o Conservatório desenvolve várias atividades relacionadas com as disciplinas curriculares, já referidas nos Antecedentes

e Contexto, tais como: Workshops, Concertos, conferências, exposições, visitas de estudo, etc.

#### **1.1.4. Princípios orientadores, finalidades, objetivos, estratégias, avaliação**

##### **Princípios Orientadores**

- Entendimento do aluno enquanto indivíduo, apelando à sua formação nos domínios sociocultural e desenvolvimento das suas competências;
- Entendimento de uma pedagogia numa sequência do simples para o complexo e da prática para a teoria;
- Participação ativa de toda a Comunidade Escolar na vida democrática do Conservatório;
- Desenvolvimento do espírito crítico, estético e cultural;
- Promoção da qualidade de Ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos;
- Bom relacionamento, respeito e espírito de cooperação entre todos os elementos da Comunidade Escolar;
- Promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade local;

##### **Finalidades**

- Reforço do Conservatório como organismo de cariz humanista, no respeito pelo:
  - Indivíduo e por valores universais de liberdade, igualdade e solidariedade;
  - Sensibilizar para a Música;
  - Proporcionar uma sólida formação musical;
  - Preparar para o seguimento de estudos musicais;

## **Objetivos**

- Criar condições que permitam a progressão dos alunos desde as Iniciações ao complementar;
- Criar condições que permitam que um aluno, se o entender, preencha as aptidões técnicas necessárias ao ingresso numa Universidade ou Escola Superior de Música;
- Valorizar e divulgar a Escola de Música da Sé de Évora, dos séculos XVI e XVII;
- Promover a Instituição, pelo reconhecimento das suas ações em prol da Educação e cultura, em benefício da cidade e região do Alentejo e na solicitação dos apoios necessários ao seu crescimento e desenvolvimento;
- Melhorar o funcionamento do Conservatório a nível pedagógico;
- Melhorar as relações humanas;
- Melhorar a utilização dos recursos humanos e materiais;
- Promover um clima de segurança com condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar;

## **Estratégias**

- Na admissão do corpo docente exigir sempre que possível professores habilitados e que se identifiquem com a essência deste projeto;
- Organizar a estrutura da escola que, obedecendo aos princípios orientadores permita uma permanente articulação entre docentes, direção, pessoal não docente, família e Comunidade;
- Promover a interdisciplinaridade e o debate pedagógico entre os diferentes departamentos curriculares;
- Definir, aplicar e divulgar os critérios gerais e específicos de avaliação dos alunos;
- Promover uma constante prática musical que transporte o aluno e a Escola para o exterior, numa atitude de cooperação e partilha com os restantes elementos da comunidade em que está inserida;
- Organização de eventos em sintonia com a Associação Eborae Mvsica (Workshops, Conferências, concertos, etc.) que beneficiem os alunos na aquisição de

novos conhecimentos, através do contato com outras entidades exteriores ao Conservatório e à Cidade;

- Continuação da cooperação com a Universidade de Évora, Direção Regional de Educação do Alentejo e Escolas;

- Atualizar o Regulamento Interno;

- Criar regularmente Normas Internas;

- Adaptar e elaborar programas para a Iniciação e Cursos Livres e para os outros Cursos sempre que necessário;

- Criar tutoriais sempre que necessário;

- Promover a interação entre Tutores, Professores e Encarregados de Educação;

- Criar mecanismos de autoavaliação e autorregulação da Escola;

- Promover a eficaz circulação da informação;

- Sensibilizar os Encarregados de Educação para uma participação ativa no processo de aprendizagem dos seus educandos;

- Dinamizar o conhecimento e cumprimento do Regulamento Interno e Normas Internas;

- Melhorar as condições materiais das salas de aula e do equipamento necessário;

- Procurar adquirir mais instrumentos;

- Valorizar a Biblioteca;

- Atualizar regularmente o inventário do material existente no Conservatório;

- Sensibilizar Professores e alunos para a limpeza e conservação das instalações;

- Zelar pela manutenção dos instrumentos da Escola de Música da Sé de Évora;

- Implementar a partilha de espaços com outros utentes dos espaços contíguos no Convento dos Remédios;

- Propor à Autarquia a criação de condições favoráveis e seguras para o acesso de peões e carros (estacionamento) ao Conservatório;

- Continuar a dinamizar a Newsletter;

- Atualizar a melhorar o site do Conservatório na Internet;

- Elaborar e divulgar o Plano Anual de Atividades;

- Criar e manter parcerias com entidades exteriores ao Conservatório.



## **Avaliação**

A avaliação do Projeto Educativo será um processo contínuo e mobilizador de toda a Comunidade Escolar, tendo em vista a sua consecução, de acordo com os princípios e objetivos definidos.

O Conselho Pedagógico definirá instrumentos e indicadores necessários para a avaliação do Projeto Educativo.

O Projeto Educativo será revisto ao fim de três anos, de acordo com a legislação em vigor.

## **1.2. Caracterização do meio**

O Conservatório Regional de Évora *Eborae Musica* está sediado na cidade de Évora, capital de distrito e uma das cidades mais importantes do Alto Alentejo. Aquela encontra-se rodeada de inúmeros campos de plantações agrícolas, sendo o azeite e o vinho, algumas das importantes riquezas da região. As principais saídas ligam a cidade a Beja, Lisboa, Portalegre e Badajoz, através de autoestradas e IP's. Segundo os dados do *PORDATA*, em 2012 a população residente no município de Évora era de 55.921 pessoas, apresentando um total de população ativa, entre os 15 e os 64, de 65,5%.

Em termos culturais a cidade de Évora apresenta um valor muito rico, quer material e/ou imaterial, herdado ao longo dos vários séculos. A riqueza dos monumentos remete-nos para o Tempo de Diana. Este, considerado Património Mundial pela Unesco, é datado do Séc. I que nos prova a existência dos romanos na cidade. Um outro monumento que marca toda a cidade de Évora é a Sé Catedral. Esta é a maior catedral medieval do país, e um incomparável exemplar da arquitetura de transição romano-gótica. Ponto de divulgação de cultura é a Biblioteca Pública de Évora. Esta é mandada construir em inícios do Séc. XIX, por membros do Iluminismo nacional. O espólio da Biblioteca Pública de Évora compreende livros impressos desde o século XVI, tal como documentos manuscritos, cartografias e partituras. A riqueza musical faz referência também à música tradicional, representada pelo cante alentejano, alvo de futura candidatura a património da Unesco.

No que diz respeito ao ensino, a cidade de Évora oferece um conjunto de escolas desde o pré-primário até Superior, passando ainda por escolas profissionais. A rede de Ensino Pré-Primário oferece cerca de vinte e cinco instituições, quer estatais quer particulares.

No que diz respeito ao Ensino Básico, o sistema está dividido entre um agrupamento independente e três mega- agrupamentos, cada um com um conjunto de escolas secundárias e ciclos, que recentemente foram alvo de remodelação através do programa Parque Escolar.

No Ensino Profissional apenas existe uma escola, a EPRAL (Escola Profissional da Região Alentejo), sediada em Évora mas também com um polo em Estremoz. A oferta formativa passa pela Multimédia, Gestão, Restauração e Comunicação.

O Ensino Superior é representado pela Universidade de Évora. Esta instituição é uma das mais antigas do país, tendo sido a segunda a ser formada em 1559, por vontade do Cardeal D. Henrique, no reinado de D. João III. Segundo dados do *PORDATA*, em 2012 a Universidade de Évora era frequentada por 7157 alunos. Esta, na sua oferta educativa, coloca à disposição cursos de Licenciatura, Mestrados e Doutoramentos, que vão desde as áreas das Ciências, Literatura, Artes, Agronomia e Engenharias.

A completar a rede de escolas do Ensino Superior, está também a Escola Superior de Enfermagem “São João de Deus”.

### 1.3. Caracterização do grupo

A presente investigação implícita nesta Prática de Ensino Supervisionada teve como grupo de estágio dois alunos do Ensino Básico de piano, do segundo grau.

O grupo de alunos do Ensino Básico era composto por dois alunos, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Sendo este o grupo escolhido para o projeto de investigação, as peças do programa de piano do segundo grau a desenvolver, foram escolhidas após uma reflexão cuidada pois seriam alvo de um estudo pormenorizado: o **Aluno nº1** realizou ao longo do ano letivo um estudo técnico de **Lemoine** nº 9 “La Chasse” e um estudo de **Burgmüller** Op. 100 Nº5 “Innocence”, a Musette em Ré Maior do Livro *Anna Magdalena Bach* e a “Slow Waltz”

Op. 39 Nº 23 de **Kabalewsky**; o **Aluno nº 2** realizou o estudo Op. 45 nº 1 de **Heller** e também o Op. 37 Nº 22 de **Lemoine**, a Valsa de **Beethoven** nº 1 do livro *15 Valsas* e a Polonaise em Sol menor do livro *Anna Magdalena Bach*.

O facto de apenas serem dois elementos a representar o Ensino Básico, deu oportunidade de observar bem os comportamentos dentro da sala de aula de cada um. O **Aluno Nº 1** ao longo do ano letivo foi bastante irregular, quer na sua produção de aula quer no seu trabalho de casa. Tentou-se sempre apoiar ao máximo o aluno em questão, dando sempre todas as ferramentas necessárias para o sucesso do aluno mas o que por vezes se observou é que este não encarava o trabalho de casa de uma maneira séria, dando sempre algumas justificações pouco válidas para explicar o sucedido. Apesar do seu comportamento ser muito positivo, ou seja, permitindo a harmonia educativa na aula, por vezes aquele mostrava-se desinteressado do que se passava naquela e isso foi bem notório quando este se encontrava a ouvir o outro aluno.

Observou-se também que a motivação deste aluno era também bastante irregular provocada pela falta de rigor e coerência do trabalho de casa, pois não o realizando, a abordagem na sala de aula não era segura e muitas das vezes, o medo do erro ainda provocava mais a insegurança que de si já era bastante.

O **Aluno Nº 2** apresentou ao longo do ano letivo um maior empenho e regularidade em toda a sua produção dentro e fora da sala de aula. Em comparação com o **Aluno Nº 1**, este também teve um comportamento muito positivo mas tinha um maior interesse no ambiente educativo da sala de aula, ou seja, observou-se uma maior vontade de aprender e de assimilar todas as informações que lhe eram referidas.

Em termos de motivação observou-se que esta foi crescente ao longo do ano letivo. Quando mais se caminhava para o final daquele, todo o programa de piano já estava assimilado o que provocava no aluno uma motivação extra. A juntar a isto o facto de poder participar nas audições de final de período também foi mais um estímulo positivo para o empenho do aluno.

## 1.4. Matriz da prova

De acordo do departamento de teclas, do Conservatório Regional de Évora *Eborae Musica*, definiu-se o seguinte plano curricular para os alunos do 2º grau de piano, do ensino básico do regime supletivo de Música:

Tabela 1- Matriz da prova

Item	Designação	Conteúdos	Realização	Parâmetros de Avaliação		Cotação
				Específicos	Comuns	
1	Escalas e Arpejos	- Sol, Ré, Mi, Fá e Si Maior; - Ré, Mi, Sol e Dó menor;	- Duas escalas de modos diferentes e respetivos arpejos, à distância de duas oitavas, em movimentos paralelos e contrários, escolhidas pelo júri;	- Regularidade na execução; - Igualdade sonora; - Flexibilidade;	- Agilidade; - Técnica; - Segurança na execução;	20%
2	Estudos	Dois estudos de H. Lemoine Op. 37 ou equivalentes	Um estudo escolhido pelo júri;	- Correta leitura do texto; - Mecânica;		40%
3	Peças	Duas peças.	Uma peça escolhida pelo júri;	- Correta leitura do texto; - Aplicação das características		40%

## Capítulo II- Enquadramento teórico



A motivação que me levou a realizar este trabalho académico remete para o interesse no tema escolhido e para os problemas que dele surgem. Quando realizamos o nosso percurso como alunos e depois como professores, fazemos uma reflexão de todas as experiências vividas e assimiladas, o que nos leva depois a tirar as devidas conclusões. Saber tirar o melhor de cada conclusão é, sem dúvida, o passo mais difícil, pois é a experiência e uma sabedoria pessoal a ser transmitida, com os melhores propósitos e fundamentos, para servir o aluno.

O ensino em Portugal, com todas as evoluções ao nível do regime Articulado, permitiu o acesso a um grande número de alunos ao estudo da Música. Com uma massificação deste ensino especializado, assistimos inevitavelmente a profundas mudanças quer no comportamento dos alunos face a este, quer na abordagem do professor dentro da sala de aula.

A diversidade de alunos gerada por este regime é muito grande e vai desde o aluno que se aplica e faz um estudo sério, até ao aluno que não se interessa. Houve uma transformação dos paradigmas estabelecidos para este tipo de ensino, para a qual os professores têm que estar preparados.

## **2.1. Introdução**

São vários os estudos e publicações sobre o tema da história da técnica pianística, mas a forma como esta chega aos tempos modernos é um tema que muitos alunos de piano desconhecem. É a referência escrita de mais de duzentos e cinquenta anos de desenvolvimento e evolução não só instrumental, mas também pedagógica, consoante as necessidades que foram surgindo em cada época. A importância de uma introdução alargada neste trabalho remete para o leitor, ou seja um público-alvo relacionado com o piano menos familiarizado com esta temática e tem como objetivo dar uma noção clara e objetiva e sucinta dos antepassados da técnica pianística, sem contudo desenvolver demasiado o tópico, para não fugir ao tema central deste trabalho.

Foram várias as leituras sobre alguns pontos desenvolvidos da introdução. Sem dúvida que o manual de Luca Chiantore (2001) é elemento fundamental para o jovem pianista mas também para profissional e pedagogo. O motivo que me leva a afirmá-lo é o facto de ser um livro muito preciso em todas as suas indicações: trata da evolução

técnica e da pedagogia pianística desde o século XVIII até aos tempos modernos, abrangendo uma série de autores, compositores e pedagogos essenciais ao desenvolvimento pianístico.

Um facto importante pensado para a introdução alargada, e que ao longo deste trabalho foi alvo de reflexão, remete-nos para a abordagem de alguns compositores que os alunos interpretam nos seus programas de piano do conservatório. Cito aqui o caso de Carl Czerny (1791-1857), Muzio Clementi (1752-1832) e J. S. Bach (1685-1750). Estes entram no universo pianístico dos alunos na forma de estudos técnicos, sonatas e sonatinas e inúmeras peças de carácter polifónico. Ou seja, um aluno que tenha ainda poucos anos de estudos pianísticos irá decerto questionar alguns aspetos que ele próprio observa no contacto com a partitura. Por exemplo: o porquê da velocidade muito rápida nos estudos de Carl Czerny? Além de todos os fundamentos técnicos e pianísticos, será que ele sabe que uma das razões está relacionada com a construção dos pianos na época? Ou até mesmo explicar o porquê da articulação nas peças polifónicas em J.S.Bach, quando este observa na partitura que não existem articulações, ou, se existem, porque é que o revisor assim as delimitou? Faz todo o sentido clarificar todas estas pequenas questões, pois quanto mais informação o aluno obtiver, maior será o seu grau de eficiência na abordagem ao estudo de qualquer compositor.

Um outro caso alvo de reflexão na introdução alargada refere-se aos métodos antigos. Estes são fundamentais pois, sem eles, não haveria evolução da técnica pianística que acompanhasse o desenvolvimento do instrumento. É certo que outros se seguiram, mas sem um ponto de partida, seria impossível chegar ao pretendido.

Porque se trata de um trabalho que liga a sua investigação ao panorama do conservatório, com elementos do grupo alvo no início dos seus estudos, o facto de haver bibliografia relacionada com a organologia do instrumento faz todo o sentido. Um aluno não pode saber tocar o seu instrumento sem o conhecer, ou seja, tem que conhecer minimamente o mecanismo que leva o martelo à corda, saber o que acontece quando o pedal é pressionado, entre outros. Creio que *Instrumentos Musicais* de Luís Henriques (2011) é um livro fundamental para qualquer pedagogo pois, além de ser bastante atual, tem uma informação muito clara e de fácil perceção para os alunos.



## 2.2. Prática e técnica no estudo do piano no conservatório

### 2.2.1. A Prática

Este trabalho partiu inicialmente de um conjunto de leituras e investigações sobre bibliografia existente e também de estudos relacionados com o tema da técnica. Haverá, sem dúvida, muito para dizer, pois são mais de duzentos e cinquenta anos de história do piano, mas um dos cuidados da pesquisa de bibliografia foi o de não fugir ao tema e, acima de tudo, o rigor na informação, pois num campo tão vasto é fácil a dispersão em relação ao proposto. Foram levantados conceitos fundamentais que serviram de ponto de partida para a investigação e daí se procuraram os melhores autores para servirem este propósito e que se enquadrassem no âmbito da sala de aula.

Após a pesquisa feita, os três grandes campos da bibliografia dividem-se em: livros técnicos de diversos autores e épocas, relacionados com a pedagogia e técnica pianística, e métodos pedagógicos para piano e análise de partituras. Tentei sempre abordar bibliografia atual sem descurar a importância dos livros antigos.

No campo do ensino do piano, definir a **prática** significa tratar de uma globalidade de ações que envolvem toda a aula mas também o trabalho de casa do aluno. Numa parte mais teórica podemos enumerar/delinear com minúcia todos os passos que são precisos para o sucesso do aluno no seu trabalho diário. Contudo, não nos devemos esquecer que cada aluno é uma situação específica e que uma abordagem pode não se generalizar. A grande prova disso é o facto de nesta Prática de Ensino Supervisionada, por exemplo, ter diferentes abordagens com os alunos da Iniciação e outra com os alunos do Básico.

No meu texto, procuro explicar a importância da prática, suportada e orientada pela bibliografia pesquisada. A importância de Arends (2012) e o seu *Learning to teach* dá-nos uma visão do ensino global, ou seja, ensina a ensinar mas também marca uma posição da imagem do professor atual. Toda a teoria tem que ser complementada com a componente prática, mas a realidade por vezes obriga-nos a mudar a nossa estratégia de ensino. Acredito que um professor consciente dos seus atos está preparado para abordar as dificuldades diárias.

O artigo de Santos e Hentsche (2009) enquadra-se no âmbito da prática. Daqui saíram conceitos como a qualidade, a sua natureza e o papel do professor na sua elaboração. Este artigo foca um dos problemas surgido durante a investigação com o grupo de dois alunos do Básico: ajustar a cada aluno uma orientação na resolução das deficiências técnicas. É certo que, sendo alunos com capacidades diferentes, não poderia haver a mesma orientação em grande parte do seu repertório, apenas coincidindo na prática das escalas. Aqui o papel do professor é fundamental, pois será ele o responsável por toda a criação pedagógica na resolução das deficiências técnicas.

Com Young (2010) tive a oportunidade de ler e refletir sobre as notas, em forma de livro, que este mesmo escreveu. É, sem dúvida, uma experiência enriquecedora poder contar com a reflexão de outros pedagogos, pois podemos rever nelas e melhorar a nossa atitude enquanto professores, dentro e fora da sala de aula.

### **2.2.2. Os métodos pedagógicos para piano**

Avaliar e refletir sobre os métodos para piano existentes foi fundamental para poder definir alguns elementos do meu texto. Atualmente, podemos encontrar na sala de aula um número variado de métodos, mas que são poucos explícitos no que diz respeito à explicação de como realizar todos os aspetos técnicos ou mesmo musicais. Não nos podemos esquecer que o grupo alvo dos métodos pedagógicos é, na sua maioria, crianças que começam a aprender piano e que quanto mais detalhada a informação for, maior é a capacidade do aluno de entender a forma de realizar o pretendido.

Um dos factos observados é que alguns métodos têm imagens explicativas e uma abordagem textual de questões como a postura ao piano, elementos musicais (*legato*, *staccato*, fraseado) mas que apenas tratam diretamente para as primeiras peças que o aluno desenvolve. Ou seja, o problema é que o aluno irá de certeza evoluir, quer no método, quer nas peças, e será fundamental serem referidas as novas mudanças, que não estão presentes no método, abrindo lacunas no ensino de piano. Outra observação surge no âmbito do desequilíbrio das peças para estes jovens alunos. Existe uma grande insistência em peças com a posição de Dó (Dó-Sol), chegando mesmo a haver volumes inteiros nesta posição, que pouco desenvolvem a leitura e

técnica dos alunos. Contudo, quero referir que, caso um professor utilize algum destes métodos (ver outros livros consultados), deverá sempre complementar com outros que se adequem ao nível do aluno.

### 2.2.3. A técnica

A definição dos elementos técnicos tratados neste trabalho surgiu também de uma reflexão, após a leitura dos livros dos grandes pedagogos como Berman (2000), Neuhaus (1973), Giesiking (1972), Margulis (1999), Bastien (1981), entre outros. Apesar de serem considerados marcos na história da pedagogia do piano e também terem sido importantes para algumas definições e conteúdos, estes têm um público-alvo já muito mais avançado do que as crianças. Ou seja, há a necessidade de se criar bibliografia com os mesmos objetivos mas diretamente relacionada com jovens pianistas. O livro de Last (1972) vem ao encontro do que foi dito atrás, pois o facto de estes autores nunca terem lidado com alunos precoces, mas sim com pianistas já numa fase avançada na sua formação, faz com que o ensino, numa fase inicial, necessite de bibliografia teórica mais específica. É o início da formação e, se esta não for bem orientada, os problemas irão permanecer ao longo dos anos. Por isso, um dos pontos em que mais me foquei na investigação foi a da orientação do aluno dentro da sala de aula, para que o leitor possa ter uma visão geral e objetiva de como pode ensinar os aspetos pianísticos numa fase inicial do ensino do piano.

Muitos dos autores citados atrás considero-os muito atuais, pois veiculam a informação herdada ao longo dos anos através dos grandes mestres, mas também uma grande reflexão sobre essa informação. Existem, de facto, algumas contradições numa comparação entre bibliografia de, por exemplo, Boris Berman (2000) e Gyorgy Sandor (1981), onde o primeiro refuta muita das afirmações do último. A análise sobre a “atualidade” de obras mais antigas, como é o caso de Cortot (1930), ou Breé (1997) relatando toda a abordagem e ensino de Leschetizky também serviu para reforçar a ideia de que a bibliografia detalhada e pormenorizada para uma pedagogia do piano é muito mais escassa para idades precoces no ensino do piano do que para anos mais avançados, o que reforça a ideia subjacente neste enquadramento teórico.

Conseguir definir **técnica** é um objetivo fundamental neste trabalho, pois é um conceito muito extenso e diferente de autor para autor. Para que esta definição fosse

a mais completa possível, foram lidos livros teóricos de pedagogos atuais, mas também aqueles que viveram num período anterior aos tempos modernos, pois comparar todas as definições dá-nos uma ideia de como cada pedagogo aborda ou abordou este tema, dentro da sala de aula.

Last (1972), em *The Young Pianist: An approach for teachers and students*, fundamenta no seu livro aspetos práticos da sala de aula que foram importantes para esta investigação, nomeadamente os bons hábitos da técnica e a sua preparação. Uszler (2000) também foi um elemento muito importante na minha bibliografia, pois vai ao encontro do autor anterior e foi mais uma ferramenta disponível na atividade pedagógica dentro da sala de aula.

Neuhaus (1973), no seu *Art of Piano Playing*, apresenta um testemunho claro das reflexões da sala de aula, de todas as experiências vividas enquanto professor. Aquele já se aproxima mais do âmbito deste trabalho pois refere, por exemplo, como resolvia as deficiências técnicas dos alunos dentro da sala de aula, como oferecia todas as ferramentas necessárias para o aluno estudar em casa e o tratamento dos elementos técnicos.

#### **2.2.4. A evolução dos conteúdos técnicos**

Hoje em dia, o caminho do jovem pianista, no conservatório em Portugal, deve passar por variados compositores, garantindo uma variedade musical e estilística, mas existem, sem dúvida, alguns compositores fundamentais, pelos quais o aluno deve obrigatoriamente passar, em detrimento de outros.

No subcapítulo *Os conteúdos técnicos no conservatório* pretendo dar uma visão geral e bem fundamentada dos ciclos do aluno, pois vai ao encontro das duas fases pedagógicas existentes: do 1º ao 5º grau e depois do 6º ao 8º grau.

É fundamental que exista uma continuidade pedagógica, daí ter feito uma escolha dos autores de cada domínio. Nos estudos técnicos, Czerny, Heller (1813-1888), Cramer (1771-1858), Moskowski (1854-1925) e Chopin (1810-1849) completam uma formação técnica ao longo dos oito graus de conservatório.

A bibliografia que fundamenta este capítulo é variada e temporalmente espaçada. Devido à falta de informação atual sobre Heller, houve a necessidade de se investigar

as fontes antigas, ou seja, o livro de Brown-Borthwick (1877) *Stephen Heller His Life and His Works*, que informa com uma maior clareza todos os aspetos musicais e estilísticos do autor. Facto importante foi também a revisão das diferentes edições dos estudos Op. 45, para determinar algumas diferenças de texto musical e também ler os comentários dos revisores. Mais uma vez, o livro de Chiantore (2001) foi essencial para um conhecimento mais detalhado das características dos compositores que são citados neste enquadramento, pois, nos casos de Cramer e Moskowski, a bibliografia disponível é de difícil acesso.

## 2.3. Fundamentos teóricos da investigação

### 2.3.1. Introdução sobre a técnica pianística

O piano é sem dúvida um dos instrumentos que contém uma riqueza extensa de repertório. Tudo aquilo que se criou a partir do século XVIII, a música dos antecessores barrocos, enriqueceram a literatura pianística quer em número, quer em qualidade.

A história da música dá-nos conceitos e informações precisas de como a técnica e a pedagogia pianística se desenvolveram: “early pedagogical methods were developed for use with the forerunners of the piano, (...) harpsichord and clavichord” (Uszler, 2000, p. 273). Destacam-se os casos do *Anleitung zum Clavierspielen*, de Friedrich Marpurg (1718-1795), em 1755, ou até mesmo o *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, de Carl. P. E. Bach (1714-1788), entre 1753 e 1762, onde eram dadas instruções precisas, sobre técnica e pedagogia e de como abordar o instrumento da época.

Naturalmente, antes de se poder referir a construção de um primeiro instrumento por Bartolomeu Christofori, no início do século XVIII, há por trás todo um conjunto de instrumentos que nos ajudam a explicar esta evolução. O pianoforte tem as suas origens em instrumentos como o cravo e o clavicórdio, mas também a espineta e o virginal. Estes eram “generally known as *chordophones*, from the Greek words for string (*chorde*) and sound (*phone*). Chordophones have strings stretched between two ends of a board or stick.” (Gordon, 1996, p.1). Muitos destes instrumentos foram

usados pelos compositores barrocos, tais como Couperin (1668-1733), Froberger (1616-1667), Domenico Scarlatti (1685-1757), Haendel (1685-1759) e J. S. Bach.

Apesar de não ter tido grande aceitação por parte deste último compositor, o desenvolvimento do piano, a partir dos finais do século XVIII, permitiu não só o diversificar da literatura em número e qualidade, mas também permitiu o aparecimento de grandes pedagogos/intérpretes e métodos pedagógicos: por exemplo, Muzio Clementi, com o seu *Art of Playing on the Pianoforte* e *Gradus ad parnassum*, que eram classificados de uma “exposición más definida de la postura técnica (...) un campo de reciente invención” (Chiantore, 2001, p.150) e algumas sonatas onde “ indulged in experiments and tried all sorts of technical and coloristics effects (...) with octave, tremolo, double thirds, repeated notes and cross-handed passages” (Kochevitsky, 1967, p.1).

Segundo os seus contemporâneos, Clementi era portador de “una nueva manera de relacionarse com el instrument ” (Chiantore, 2001, p.143). A sua técnica pianística preocupava-se com os aspetos da composição, indo às necessidades do instrumentista, mas era alvo de duras críticas por parte de Mozart (1756-1791), que o classificava de “monofigural and feature melodic” (Weber, 1993, p.9), “un mechanicus (...) un simple instrumentista de oficio, incapaz de impregnar su ejecución (...) gusto e (...) sentimiento” (Chiantore, 2001, p.103). Mozart, apesar de grande parte das suas obras se ajustarem com facilidade técnica quer ao cravo quer ao pianoforte, trouxe sem dúvida uma sonoridade diferente dos compositores do período anterior. Carl Czerny com o *Vollständige theoretisch-practische pianoforte schule* acreditava que “fingers development must be built solely on mechanical gymnastics (...) first developing technique independently from music” (Kochevitsky, 1967, p. 4), fundamentando grande parte da base pedagógica da educação pianística da época: dedos livres, mãos estáticas, o uso da técnica pura e a figura do professor como autoridade máxima. Este leva ao desenvolvimento dos *estudos técnicos*, “genre wich has traditionally attempted to balance technical focus with musical integrity” (Weber, 1993, p.1), contudo esta base pedagógica traria problemas a longo prazo, pois “espousing active fingers and absolutely immobile hands (...) could lead to muscular strain and even injury” (Berman, 2000, p. 25).

Com Beethoven:

“the piano represented (...) a primary vehicle for the path breaking innovations of his evolving musical style (...) important musical forms and procedures such as sonata designs, fugue, rondo and variations were established (...) for extemporized performance” (Stanley, 2000, p.105).

Este compositor mostrou o caminho pelo qual toda a abordagem da vida musical conhecida até à data estaria para mudar. Os compositores de início do Séc. XIX começam então a escrever um repertório pianístico mais atrativo, rodeados sempre de uma grande originalidade, por vezes muito “fantasista”.

Na primeira metade do século XIX, Frédéric Chopin, apresentava já um pianismo moderno e não uma performance estática: a sua técnica era natural e representava “la sensibilidad, la pureza y la facilidad” (Chiantore, 2001, p.306). Toda a sua obra era derivada da morfologia da mão, em conjunto com a construção do teclado do piano. Chopin defendia que um pianista se sentia mais confortável na sua interpretação pianística na naturalidade das teclas pretas, ou seja, este tinha uma descontração natural que aquelas lhe ofereciam.

Toda a herança pianística, mesmo como o avançar do século XIX, estava ainda ligada à performance do século anterior, pois os agentes musicais, tais como instrumentistas, compositores e professores transferiam ainda a pedagogia atrás referida para estes pianos modernos. Kochevitsky (1967) afirma mesmo que “the difference between the touch on the older instruments and the first pianofortes was not great enough to stimulate the idea of approaching them differently” (p. 2). Chiantore (2001) refere que “la evolución de los propios instrumentos (...) acabó por tener un auténtico papel protagonista (...) para se comprender las radicales transformaciones que ha vivido la técnica” (p.21). Agay (1981) refere que “even decades later, in the age of Lisztian pyrotechnics, they were still influential pedagogues who tenaciously clung to fingers theory” (p.12).

No início de Século XX, a revolução pedagógica no ensino do piano é desenvolvida por grandes figuras do meio musical europeu.

**Ludwig Deppe** (1828-1890), pianista e maestro, “considered by many the true father of the concept of the weight technique” (Uszler, 2000, p. 285). Toda a nova interpretação técnica deste pianista dirigia-se a um tipo de estudantes de piano muito concreto: “con problemas, que quiere dedicarse a la musica consciente de sus limitaciones, pero que pretende superarlos” (Chiantore, 2001, p. 617). Para Deppe, os

conceitos pianísticos fundamentais para o sucesso de um aluno de piano eram: “concentración, relajación general, uso del peso, movilidad de la muñeca, (...) movimientos curvilíneos y (...) renunciaba a la idea de un dedo independiente en favor de una constante interacción entre dedo y brazo” (Chiantore, 2001, 618).

**Rudolph Breithaupt** (1873-1945), pianista, nunca desenvolveu uma grande atividade como pianista de concerto, mas foi um pedagogo extremamente considerado. Para este, “the theoretical writings (...) represent the conceptual epitome of the use of arm weight at keyboard” (Uszler, 2000, p. 297). Num dos seus três livros dedicados à sua técnica pianística, **Breithaupt**, afirma no *Handbuch der modernen Methodik und Spielpraxis* o seguinte:

“essencial para el estudio de la técnica la **oscilación** de una parte del cuerpo a partir de un punto fijo, el **lanzamiento** del brazo hacia el teclado, el empuje provocado por la instantánea distensión del brazo hacia adelante, la presión muscular activa, entendida como aplicación prolongada de la fuerza muscular generada por el brazo” (Chiantore, 2001, p. 666).

Para completar esta atividade de braço, o autor especifica também o que fazer em cada ataque básico do piano:

- “la **oscilación**, (fig.1) longitudinal del brazo, (...) referencia de cualquier movimiento del brazo, (...) el apoyo” (Chiantore, 2001, p. 669);
- “la **vibración** (fig.2), movimiento (...) produto de una actividad consciente (...) gracias al peculiar equilibrio (...) entre el peso de la mano y la resistencia de la tecla” (Chiantore, 2001, p. 673);
- “la **rotación** y todos los movimientos rotatorios y circulares, (...) ininterrompido movimiento curvilíneo (...) creado por el brazo” (Chiantore, 2001, p. 676);
- “la **acción** de los dedos y, sobre todo, su lanzamiento”. Esta última levantava alguma polémica pois o autor admitia ser possível “una precisa reacción contra el (...) igualdad y la independencia de los dedos. (...) Los textos de Breithaupt se centran en la conveniencia de una acción simultánea de los diversos dedos.” (Chiantore, 2001,p.681)



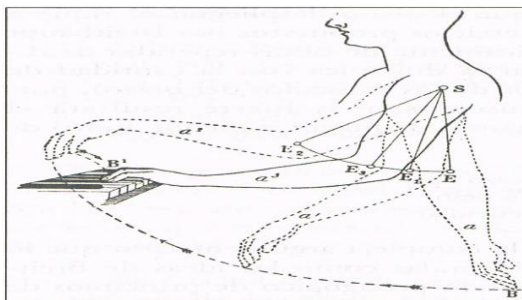


Figura 1- “oscilacion” (Chiantore, 2001, p. 669)

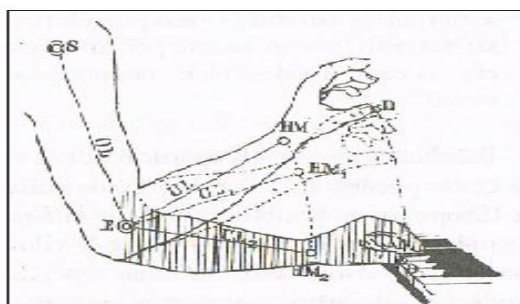


Figura 2- “vibración” (Chiantore, 2001, p.673)

O que **Breithaupt** nos queria provar era que toda a atividade muscular de todos os elementos do braço eram indispensáveis a toda a atividade pianística, havendo mesmo cálculos precisos de quanta força se deveria utilizar para cada dinâmica. Este foi responsável pela introdução de conceitos como atividade/passividade, movimentos ascendentes/descendentes, tensão/distensão alcançando uma dimensão daquela que era esperada.

**Tobias Matthay** (1858-1945), pianista e compositor, pedagogo de brilhantes alunos como Myra Hess ou Clifford Curzon, “stands (...) between the tradition and the new” (Uszler, 2000, p. 301). Toda a base pianística daquele abordava uma separação da herança e tradição antiga, que havia prevalecido no Séc. XIX:

1) **Dedos**: “is exerted downwards with the key during its moment of descent. The finger must not hit the key down; it must reach the key quite gently, but must then be exerted more or less forcibly, as needed by the tone.” (Matthay, 1947, p. 22);

2) **Mãos**: “To enable the finger to do its work efficiently with the key (as just indicated), you must exert the hand downwards upon it, each time momentarily and individually with each finger, during the moment of Key-descent, so as to form a stable Basis or Foundation for its action.” (Matthay, 1947, p. 24);

3) **Antebraço e Braço**: consistiam numa série de seis movimentos distintos, que eram:

- “**poisoned arm**, poise (or balance) the whole arm by its raising muscles, causing it (as it were) to float above or on the keyboard (...) as basis for the action of the fingers in holding down notes, as in artificial legato, etc.” (Matthay, 1947, p.27);

- “**forearm rotation element**, needed for all single notes, octaves, chords, and for singing passages as well as for every note in the speediest of agility (...)required equally for loud or soft playing, for staccato and legato and however slow or quick the passage.” (Matthay, 1947, p.31);

- “forearm **weight**, is very suitable for light chords (...) where no great resonance is needed, and where the general musical effect is to be lightsome and delicate” (Matthay, 1947, p.32);

- “**whole-arm weight**, to obtain louder effects, you need greater stability (or Basis) for your finger-and-hand actions (...) liberally released. (...) this will offer ample basis for cantando and cantabile-tone in single notes, and for some chord-effects.” (Matthay, 1947, p. 33);

-“**forearm down-exertion added to the full weight**”, for fullest tone, both in singing passages and everywhere else, you need a still more substantial basis than the fullest arm-weight can supply” (Matthay, 1947, p. 35);

- “**upper arm forward-dig**, reservado a momentos muy peculiares, como acordes muy cortos y sforzando, especialmente si se trata de anacrusas” (Chiantore, 2001, p.653);

Em termos de ataques pianísticos, Tobias Matthay foi também muito preciso naquilo que pretendia, para uma mudança técnica mais moderna:

- “ocho variedades de **staccato de dedo**, en las cuales el impulso puede producirse com el dedo, com el dedo y la mano e com el peso del brazo” (Chiantore, 2001, p. 646);

- “seis variedades de **staccato de mano** (o de muñeca), obtenidas (...) com ela dedo y la mano, com ela peso del brazo, iniciado com el peso o iniciado muscularmente” (Chiantore, 2001, p.646);

- “cuatro variedades de **staccato de brazo**, procedente de los dos tipos de ataque de brazo (...) combinados (...) com las dos posiciones.” (Chiantore, 2001, p.646);
- “diez variedades de **tenuto y legato de dedo** (...) que (...) puede generarse el dedo, com el dedo y la mano e com el peso del brazo” (Chiantore, 2001, p. 647);
- “ocho variedades de **tenuto y legato de mano** producidas com el dedo y la mano e com el peso del brazo” (Chiantore, 2001, p.647);
- “seis variedades de **tenuto y legato de brazo**, en las cuales el reposo del brazo se une a las dos posibilidades de impulso” (Chiantore, 2001, p.647).

Como podemos observar, a nova técnica de Matthay envolvia toda a parte física e muscular do braço humano, dando extrema importância tanto ao som produzido como também ao repouso da mão no teclado. Para Tobias Matthay, a definição de pianista era alguém “maduro com el término colourist, porque es la capacidad de dar color a la interpretación lo que caracteriza a una técnica de calidad” (Chiantore, 2001, p.648).

**Theodore Leschetizky** (1830-1915), pianista e compositor, afirmava “la música era el verdadero punto de mira, (...) toda su atención iba dirigida a la comprensión del texto, una asimilación activa de la obra. (Chiantore, 2001, p. 631). Toda a ação pianística estava marcada, desde o seu início ao fim, “por toda la actividad muscular (...) mantener siempre flexible la muñeca (...) com la ayuda de movimientos de la mano pensados para prevenir la rigidez del brazo” (Chiantore, 2001, p.635).

Através das investigações/reflexões e inovações técnicas, estes pedagogos atrás citados delinearão que toda esta nova técnica pianística moderna não assentava na “mão estática”, mas sim no uso de todos os elementos físicos: mão, dedos, pulsos, braço e antebraço e tudo isto numa máxima descontração. Toda a componente física estava agora ao serviço da técnica/performance ao piano. Agay (1981) refere estes elementos como “the prerequisites of a good tone production and technique” (p.12). Apesar de técnicas díspares, ambas se complementam uma à outra, pois “the infinite varieties and complexities of touch, tone, dynamics and articulation inherent in modern pianism demand the participation of the entire playing apparatus” (Agay, 1981, p.13).

Todo o trabalho desenvolvido pelos pedagogos responsáveis pelo desenvolvimento da nova técnica e pedagogia pianística, no início do Séc. XX, deu origem a uma pluralidade de novos pensamentos:

“Twentieth-century books that represent ideas of single authors have presented a mixture of historical theory, newly explored psychical and physiological concepts, and personalized thought on the subject. Many are distillations of ideas collected after years of studio teaching and, in some cases, have been influential in the formation of public performers whose careers have been noteworthy” (Uszler, p.2000, p. 318).

A evolução da prática e teoria pianísticas é constante, mas terá sempre que servir os objetivos do pianista, sejam estes relacionados com a sala de aula ou com a sala de concerto. Desengane-se aquele que pensa que a pedagogia deixou de ter criação e originalidade, pois ao longo do Século XX, nomes como György Kurtág, com a sua coleção de “jogos musicais para piano, *Játékog*”, Bruno Canino, com os seus *Excercizi per la nuova musica* ou até mesmo Arvo Pärt e o seu *Variationen zur Gesundung von Arinuschka y für Alina*, promovem uma nova pedagogia pianística com estética atual e contemporânea.

### **2.3.2. O papel da prática no ensino do piano**

A prática é uma “actividade fundamental, do dia-a-dia (...) apoiada em procedimentos aprendidos ou criados, em dependência das necessidades pessoais” (Santos e Hentsche, 2009, p.73), baseada numa organização de estratégias delineadas, para se ultrapassar os erros/dúvidas que surgem no estudo diário de um aluno de piano e também da “natureza da tarefa, nível do instrumentista, interesses, nível de especialização” (Santos e Hentsche, 2009, p.72). Chaffin (2003), em *Seeing the big picture: Piano practice as expert problem solving*, refere que “practice, with its rapid starts, stops, and repetitions is a product of all the levels in the action hierarchy” (p. 468), definida por objetivos e sub-objetivos. Berman (2000) por um outro lado considera a prática de “lifelong occupation of performing musicians” (p.112)

Todo o aluno em processo de formação pianística necessita de suporte e orientação. Com alunos mais avançados “the teacher’s main role is help to find their own musical voice” (Berman, 2000, p.198) e com alunos iniciantes o seu papel é

ajudar em “interpretive decisions on appropriate physical actions to realize them” (Berman, 2000, p. 199). Esta formação torna-se, ao longo dos anos, numa experiência que deverá sempre ser o mais positiva possível, seja dentro ou fora da sala de aula, criada para melhorar e cativar o interesse dos alunos. Young (2010) refere que “if students don’t experience positive feelings about their music experiences (...) they may develop a negative attitude, (...) no teacher wants to leave that legacy” (p.13). Toda a perspectiva do professor em relação ao aluno deverá ser ponderada e pensada, para que cada etapa seja um constante processo de assimilação de fatores de natureza musical e também social. Há que ter em atenção que nem todos os estudantes de piano ambicionam seguir uma carreira, mas devem, no mínimo, desenvolver capacidades que os tornem bons ouvintes e também ferramentas para entender e apreciar a música em geral.

A experiência ou o ato de ensinar é um processo que cada professor desenvolve ao longo de cada ano letivo com a consciência de que cada aprendizagem é individual, pois a maturação de cada aluno é diferente e “ a good teacher should be able to switch from one to another as needed” (Berman, 2000, p. 209). A grande questão do ensino do piano ou de um outro instrumento é, sem dúvida, mais do que mandar um aluno estudar em casa, explicar/indicar ao aluno como o vai realizar, fornecendo todos os materiais necessários ao seu sucesso e evolução semanal. Os alunos, hoje em dia, com a massificação do ensino articulado no ensino da música, com horários pesados, quer de aulas, quer de atividades, têm uma mais-valia na planificação do estudo do instrumento. Por exemplo: o professor pode logo escolher uma dedilhação, definir quais são as passagens onde se encontram as maiores dificuldades técnicas, dividir por partes o objeto de estudo e, acima de tudo, caso seja uma peça que o aluno nunca tenha ouvido ou conheça mal, deverá sempre interpretar, na sala de aula, as vezes necessárias para que o aluno grave um “esboço sonoro” do que ouviu. Através da audição, o aluno poderá já ter uma pequena definição dos aspetos interpretativos, tais como o andamento, estilo musical e carácter da peça. Todas estas orientações devem ser moldadas consoante a faixa etária do aluno e também as suas necessidades.

“Effective teachers have control over a knowledge base that guides what they do as teachers, both in and out the classroom (...) that allows them to deal with certain

matters (...) more effectively than other persons” (Arends, 2012,p.22). A importância de um professor de piano ativo e atualizado é fundamental. Young (2010) refere que:

“continue learning and grow professionally (...) helps you relate with your students (...) keep your fingers agile and strong (...) reinforce your self-discipline, creative and thinking, (...) improve your skills that will enhance your teaching and musicianship. Your students will benefit from a positive example of adult learning” (p. 199).

Além de ativo e atualizado, deverá ser sempre uma influência/imagem positiva, incutindo não só a aprendizagem dos aspetos musicais mas também aspetos sociais. Um professor que não domine os aspetos atrás referidos poderá estar limitado, pois as exigências do currículo oficial do programa de piano são variadas, desde a compreensão da polifonia barroca, até ao domínio da linguagem moderna do *Mikrokosmos* de Béla Bartók. Arends (2012) vai mais longe e afirma que “In our society teachers are given professional status (...) expected to use best practice to help students learn essential skills and attitudes (...) no longer sufficient for teachers to be warm and loving towards children.” (p. 4).

A prática pode anteceder também uma “pré-abordagem” ao estudo do repertório em si, ou seja, conhecer e analisar toda uma estrutura da peça a estudar e levantar ideias preliminares de como atingir a performance ideal. Segundo Chaffin (2003) em *Seeing the big picture: Piano practice as expert problem solving* esta prática de uma “pré-abordagem” divide-se em quatro dimensões:

Tabela 2- pré-abordagem ao estudo do repertório (Chaffin, 2003, p. 469)

<b>Formal</b> (divisão da secção/ões principal/ais e secundária/as da obra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão da secção principal (temas)</li> <li>- Divisão da secção secundária (subtemas e repetições)</li> </ul>
<b>Básica</b> (atenção apenas para o texto musical)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padrões rítmicos: escalas, arpejos, acordes;</li> <li>- Decisões sobre a dedilhação a utilizar;</li> <li>- Dificuldades técnicas;</li> </ul>
<b>Interpretativa</b> (características musicais da obra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraseado;</li> <li>- Dinâmicas;</li> <li>- Tempo;</li> <li>- Uso de pedal;</li> </ul>

<b>Performance</b> (atenção apenas para os aspetos de performance)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetos de interpretação;</li> <li>- Aspetos de expressividade;</li> </ul>
--	---

Ao realizar estes quatro parâmetros, juntamente com as orientações do professor, pretende-se que o aluno tenha já assimilado uma “imagem” geral das dificuldades que virá a ter e que tenha encontrado possíveis soluções para a sua resolução. Uma prática bem estruturada e organizada trará eficiência no estudo, sendo os resultados bem visíveis a curto prazo, o que levará a uma maior motivação e empenho do aluno.

Considera-se a prática como uma questão pessoal, pois não existe nenhum método definitivo e universalmente estabelecido de como estudar piano. Existem, sim, estratégias criativas por parte de cada aluno, na tentativa de chegar a uma performance fiel ao texto musical que foi alvo de estudo. Por exemplo: observa-se que existe um “padrão pré-estabelecido e insistente” nos alunos de piano, que consiste em começar a estudar uma peça sempre pelo início. E porque não começar a estudar do fim para o início? Ou do meio? As perguntas atrás referidas fazem todo o sentido na questão de uma possível memorização da peça, pois os alunos tendem a ter graves falhas de memória sempre no último terço das obras, ou seja, a parte final não está tão sólida como a parte inicial. Berman (2000) aconselha mesmo: “start sometimes with the last page, then to the page before, and so on “ (p. 125). Giesecking (1972) afirma que se o aluno “who wishes to make quick progress (...) avoid mistakes, from the very beginning (...) can be attained (...) by playing very slowly, by (...) concentration” (p.47).

Além de todos os aspetos que foram referidos da prática no ensino do piano, um outro muito importante também pode ser “experimentado” neste âmbito: o emocional. Um aluno de piano passa sempre por momentos de “stress” e de agitação quando, por exemplo, toca numa audição escolar ou até mesmo quando participa numa *masterclass* com um professor desconhecido. Sugere-se que este ambiente emocional seja testado em aula, tocando para os colegas em grupo, gravando e criticando o seu estudo e também “playing through (...) the emotional state of a concert performance (...) not only in a cool-headed, calm manner, but also in a slightly excited” (Berman, 2000, p.129).

Um dos fatores que demonstra o quão importante é o papel da prática é a motivação. Um aluno que veja constantes resultados e evolução no seu estudo diário e que receba do seu professor estímulos positivos será sempre um aluno motivado. Em caso contrário, a ausência de resultados poderá levar o aluno a sentir-se desmotivado. Este processo é moroso e requer adaptação a hábitos e rotinas de estudo. Por exemplo, o professor, em conjunto com o aluno, pode avaliar a carga horária deste e pode sugerir a criação de um “horário de estudo” diário em casa, ou seja, um acompanhamento também externo à sala de aula para que o aluno não se sinta perdido. O aluno tem que ter sempre em conta que um dos fundamentos do estudo do piano é a repetição, pois “it is through repetition that music is learnt” (Last, 1972, p.104).

A prática no ensino do piano terá sempre a participação dos três agentes de educação mais importantes: o professor e o aluno, sendo a prática um meio de se atingir uma finalidade, o desenvolvimento do aluno numa perspetiva musical mas também social; e também a participação ativa dos encarregados de educação, pois estes devem sempre de acompanhar todas as questões relacionados com o ensino do piano.

### 2.3.3. A técnica no estudo do piano no conservatório

Tabela 3- definição de técnica por vários pedagogos

<p><b>Denes Agay (1912-2007)</b></p>	<p>“The only road that leads to a reliable piano technique is practice. This requires time, effort, concentration, and discipline. There are no miracles, no shortcuts” (Agay, 1981, p. 14);</p> <p>“complex and somewhat elusive discipline. It certainly is not an exact science; no rigid and infalible rules can be formulated wich could apply to all players and all types of music” ( Agay, 1981, p.11);</p>
<p><b>Boris Berman (1948)</b></p>	<p>“Much more than the ability to play notes rapidly and everly”(Berman, 2000, p. 3);</p> <p>“ The word technique derives from the Greek word techne, wich means art (...) the word is used in a much more limited way to define issues of velocity and mannual dexterity (...) is equally the result of a pianist’s musical tastes and ideals, the repertoire that is clear to him, and other factors” (Berman, 2000, p. 24);</p>
	<p>“ is more than physical ability to render the</p>



<p><b>Seymour Fink (1924)</b></p>	<p>printed page of music accuracy; it is the vehicle for interpretation, the key to musical expression” (Fink, 1992, p. 11);</p> <p>“is like grammar; once it is part of you, you speak without conscious attention ( Fink, 1992, p.11);</p>
<p><b>Heinrich Neuhaus (1888-1964)</b></p>	<p>“Technique cannot be created in vacuum” (Neuhaus, 1973, p. 82);</p> <p>“The clearer the goal (...) the clearer means of attaining it “ (Neuhaus, 1973, p. 2);</p> <p>“The trouble is that many who play the piano take the word technique to mean only velocity, evenness, bravura” (Neuhaus, 1973, p. 3);</p> <p>“Mechanism without any musical training and, what is even more important, without constant spiritual development, (...) my friends, you cannot”. (Neuhaus, 1973, p.87);</p>
<p><b>Walter Giesecking (1895-1956)</b></p>	<p>“To acquire good technique is also mental work (...) done by the help of a strong concentration” (Giesecking, 1972, p.50);</p>
<p><b>Rudolph Breithaupt (1873-1945)</b></p>	<p>“ Técnica (...) procedimientos e recursos (...) habilidade para executar qualquer coisa” (Chiantore, 2001, p. 19);</p>
<p><b>James Bastien (1934-2005)</b></p>	<p>“a matter of teacher preference. Some teachers give Hanon to all first year beginners like vitamin pills, others treat Hanon like the plague and never teach it. Some (...) give scales to beginners, others prefer to wait until some fundamentals have been learned. (...)The whole realm of technique and emphasis given to it is left essentially to the teacher. Is technique the ability to play loud and fast? Is it designed to make weak fingers strong? Is it accomplished by playing scales and arpeggios? Is it necessary for students who only want to play for fun?” (Bastien, 1973, p. 223);</p>
<p><b>George Kochevitsky (1902-1993)</b></p>	<p>“piano technique cannot be looked upon as something independent from the music and from the personality of a performer”; (Kochevitsky, 1967, p.37)</p> <p>“Teachers have searched for principles of a perfect technique identical for every pianist. But the history of pianism has left us no example of universal perfect technique. Differences in esthetics call forth differences in the technique of piano playing”; (Kochevitsky, 1967, p.37)</p> <p>“Every creative artist has his individual technique suitable for the realization of his intentions”(Kochevitsky, 1967, p.37);</p>
	<p>“Technique means the power of expressing oneself musically.” (Matthay, 1947, p.3);</p>

<b>Tobias Matthay (1858-1945)</b>	<p>It embraces all the physico-mechanical means through which one's musical perceptions are expressed; (Matthay, 1947, p.3);</p> <p>"Technique is rather a matter of the Mind than of the fingers" (Matthay, 1947, p.3);</p>
-----------------------------------	--

O que é a "técnica? "practice", "concentration", "discipline" mas também "art". "Is more than physical ability (...) done by the help of a strong concentration" sendo o conceito de "velocity, evenness, bravura" incompleto.

Através das várias perspetivas citadas na tabela, a "técnica" abrange muito mais do que o sistema físico do aluno e cada pedagogo tem a sua própria interpretação da palavra em si, tal como estratégias de lidar com ela. Segundo Joan Last (1972):

"The art of piano-teaching has been completely revolutionized during the past fifty years (...). With all deference to the writers of books on teaching (...) on the technical side, (...) many of them have never dealt with the very beginner, and most of their theories cannot be put in practice" (p.3).

Considero técnica pianística tudo o que envolve o aluno num processo continuado de "estudo-interpretação", desde as primeiras ideias básicas até às mais elaboradas, havendo uma variedade de ações físicas e musicais assimiladas pelo aluno, desde o primeiro dia que inicia os seus estudos de piano.

É fundamental que o aluno assimile, logo nas primeiras aulas, o que é uma boa postura do corpo e mãos ao piano, pois, sem esta, a atividade pianística pode ficar perturbada: "Success or failure as a pianist depends largely on the early years, when good habits are being formed (...) against the handicap of a poor technique" (Last, 1972, p.21).

A postura pianística atual tem os seus fundamentos em Carl Czerny. Este, além de ter escrito um número elevado de estudos técnicos, lançou também as linhas orientadoras de uma postura pianística adequada ao instrumento, sendo muito minucioso nas indicações. Nada era deixado de lado e todas as partes diretamente ligadas à arte pianística eram levadas em atenção:

"Una ordenada y decente posición es la primera cosa que se debe recomendarse (...) al alumno. (...) Evitar todos los movimientos inútiles de las manos y los dedos (...). los brazos no debem

mantenerse demasiado cercanos al cuerpo, (...) antebrazo (...) debe formar una línea horizontal perfectamente recta (...) para tocar, los dedos suelen curvarse un poco hacia dentro, a excepción del pulgar; (...) cualquier posición oblicua de la mano y de los dedos (...) es perneciosa, (...) las teclas debem percutirse con la extremidad carnosa de los cuatro dedos más largos y com el borde exterior del pulgar, la cabeza y la parte superior del cuerpo se deben mantener en posición recta, decente y natural ” (Chiantore, 2001, p. 257/258).

Para uma melhor postura de mãos e minimizar as exigências de articulação, o aluno, através do seu professor, deve conhecer as zonas do teclado (fig.3). Um aluno não tem noção que quanto mais a mão está “dentro” do teclado, como mostra a linha amarela da figura nº3, a sua articulação terá que ser mais consistente de modo a produzir som, o que poderá causar alguma tensão muscular na mão. Pretende-se que o toque na linha vermelha como mostra a figura X, de modo a sua articulação ser natural e descontraída. Brée (1997) tece o seguinte comentário sobre a posição das mãos:

“Very large hands are not always a great help to the pianist; but very small ones usually a disadvantage, even though they are more adapted to bear fatigue or to acquire the pearly touch. Large hands have the advantage in dealing with wide intervals or chords, for which small hands must use rapid skips or some other suitable device. (...) The hand should be given a noticeably arched shape” (p. 6).

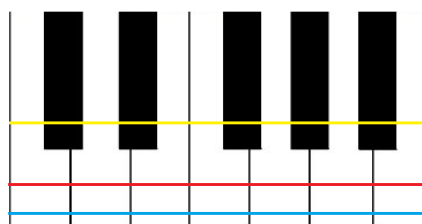


Figura 3- Zonas do teclado (fonte original)

Para uma boa postura é necessário ter também o banco a uma distância adequada do piano. É importante que o aluno tenha toda a visão periférica do teclado, ou seja, que a sua visão consiga alcançar as duas extremidades do piano e também que lhe permita deslocações laterais para estas. Kochevistsky (1967), sobre a visão periférica ao piano, afirma que:

“what is more difficult in piano playing is to estimate distances, both in shifting the hand to a new location (...) and finding instantaneously the new relative positions of the fingers within

this new hand location. (...) Spatial orientation on the keyboard is very important and represents quite a problem, since the modern keyboard has asymmetrical dispositions of black keys" (p.42).

Caso o aluno não chegue com os pés ao chão, é vantajoso ter um suporte para os pés, de modo a que o corpo fique totalmente equilibrado. Berman (2000) afirma que "the height of one's seat at the piano is determined by the position of the elbows, which should not be below the level of the keyboard" (p.30). Por um outro lado, "sitting too high may invite shallow playing, with fingers not reaching to the depth of the keys" (Berman, 2000, p. 30). De um modo solto, toda a linha do pulso deverá estar posicionada ao mesmo nível do teclado. É constante verificar, em alunos que têm pouco tempo de ensino do piano, más posturas do pulso, ou muito em cima ou muito em baixo, ultrapassando mesmo o nível referido. "It's essential for the pianist to develop a flexible wrist, capable of small and rapid movements (...) work flexibly and smoothly in three ways: rotating, horizontal and vertical motions" (Berman, 2000, p.39). É benéfico para o aluno conhecer o instrumento, ou seja, observar a sua construção interior, ver todo o processo mecânico que leva o martelo à corda, para que o instrumento não lhe seja desconhecido mas sim, com o passar do tempo, cada vez mais familiar.

Dois dos conceitos pianísticos a assimilar pelo aluno são a *economia de movimentos* e a *extensão de movimentos*. Estes conceitos são considerados de "two pillars (...) foundation of a good piano technique" (Berman, 2000, p.28). O primeiro pretende que o aluno retire todos os movimentos desnecessários à interpretação, de modo a não se prejudicar; o segundo, pelo contrário, "requires (...) each of the various segments of our piano playing anatomy, fingers, hands, forearm, arm" (Berman, 2000, p.28). Nos graus iniciais de piano, um professor deve estar bastante atento a este tipo de movimentos, pois são muito frequentes nos alunos, e deve ter uma atitude pedagógica: não só resolver o problema como também explicar o porquê de estar errado. O aluno, com esta explicação, poderá interiorizar e tentar por si mesmo que o gesto errado não se repita futuramente. Cada forma nova de movimento é primeiramente assimilada numa experiência prévia de uma conexão "visual-motora".

No plano da leitura musical, existem variados métodos e estratégias para o seu desenvolvimento. O processo é semelhante a todos: a partir do Dó central desenvolvem a leitura para a clave de sol e também para a clave de fá. Primeiro, são

abordadas pequenas peças apenas para os cinco dedos, quer para a mão esquerda e direita, depois mãos alternadas e só depois mãos juntas. Muitos métodos apresentam mesmo pequenas peças logo a começar nas teclas pretas. Creio que muitos exageram na quantidade de peças a mãos separadas e alternadas, e acredito que, para a libertação de uma aprendizagem ultrapassada, baseada em “endless variations of the C and G five-fingers group” (Last, 1972, p. 33), pouco motivante e musicalmente pouco rica, se devem utilizar pequenas melodias, o binómio *legato/staccato*, as ligaduras, o estudo dos ataques, ou seja, o desenvolvimento inicial dos elementos musicais. É importante, sim, que o aluno desenvolva os princípios motores da articulação, mas é fundamental que ambas as mãos toquem ao mesmo tempo, para não haver um desnível de aprendizagem de uma em relação à outra. Uma peça, mesmo baseada em duas ou três notas, poderá provocar no aluno a mesma dificuldade que, por exemplo, num padrão “cinco notas”, onde as mãos encaixam em cinco teclas.

Um dos elementos musicais inerente à leitura é o ritmo. Matthay (1947), no seu *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique* afirma o seguinte:

“There are four main divisions of rhythmical purpose or attention in playing:

(a) Key-movement the swing of the key downwards, towards tone-emission.

(b) The group-sensing of notes in a quick passage, as groups of notes always leading towards each next pulse or beat.

(c) The growth or progression of the phrase-unit towards its rhythmical climax near the end of the phrase;

(d) The movement or progression of the piece as a whole towards its climax.” (p.5)

Os alunos encontram uma dificuldade inicial pois “the difference between time and rhythm is often not clearly understood, and this is largely due to the number of different meanings that are applied to the word rhythm” (last, 1972, p.62). “Very young beginners (...) can be taught up to a point by imitation “ (Last, 1972, p.3) mas isto poderá ter um efeito não desejado, pois, ao aprenderem por imitação, não desenvolvem a capacidade de leitura de assimilação do ritmo. Ao observarem o texto musical, estes não conseguem compreender a diferença entre as figuras, e o resultado é uma interpretação uniforme, sem haver diferenças entre o ritmo e os tempos. Quanto mais se avança no estudo, mais o aluno terá que ter autonomia na compreensão do texto musical. A aula de piano atualmente funciona também como

“acompanhamento” da aula de Formação Musical, pois os alunos demonstram grandes dificuldades na aprendizagem rítmica. Então, cabe ao professor de piano também ajudar o aluno neste sentido, pois não nos podemos esquecer que o ritmo é uma das bases de uma composição musical e que “different styles require different degrees of rhythmically literal precision” (Berman, 2000, p.75). Por exemplo: nas obras de J. S. Bach, uma das dificuldades que estes encontram, e que torna a assimilação morosa, é a estrutura rítmica pois “the vast majority of his phrasing is iambic, or anacrusting, going from the weak to the strong” (Berman, 2000, p.70), o que foi comprovada mais uma vez no decorrer desta Prática de Ensino Supervisionada, com a Polonaise em Sol menor (**Aluno 2**), levando também à criação de um exercício específico, para a resolução do problema rítmico. Por seu lado, a questão do tempo também requer um pensamento atento. Quando se observa uma partitura, o aluno deverá ter em conta a figuração mais rápida existente, e a partir desta, analisar/processar toda uma escolha de uma possível velocidade, para que a interpretação seja realizada de um modo confortável. As consequências de uma má reflexão sobre o tempo poderão induzir o aluno a uma interpretação descuidada, apresentando flutuações e incoerências de tempo. Aqui, o metrônomo poderá ser bastante útil, pois através das variações de tempo daquele, o aluno pode testar as velocidades e escolher aquela que mais se adapta a si mesmo, “extremes limits from the slowest possible to the fastest” (Neuhaus, 1973, p.41). Observa-se que os alunos, quando não têm uma peça totalmente controlada, tocam rápido nas passagens que estão seguras mas logo a seguir, numa passagem menos segura, reduzem a velocidade. Através da escolha correta do tempo/velocidade da interpretação, o aluno pode também criar pontos de referência, que o podem ajudar ou alertar das dificuldades da peça. “Music is a tonal process (...) and tone and time (...) are fundamental (...) for mastering music (...) and performance” (Neuhaus, 1973, p.30).

Quando o aluno começa a tocar as primeiras pequenas peças, desenvolve um estímulo sonoro: “since music is a tonal art, the most important task, primary duty of an performer is to work on tone (...) the extraordinary dynamic health and diversity of tone” (Neuhaus, 1973, p. 54/55). Apesar de serem alunos com pouca experiência, creio que o tratamento de um som cuidado deve ser logo incutido neste período. “Sound production should be considered part of technique; (...) you cannot refine your touch without refining your ear” (Berman, 2000, p.3). Creio que, em muitos

métodos de piano, existe uma ausência, nas primeiras peças, de indicações de dinâmicas. Isto faz com que o toque pianístico do aluno seja abstrato, pouco cuidado, e o pensamento musical não se desenvolva na procura de um som pensado. Não nos podemos esquecer que é através do som que os alunos se expressam e comunicam musicalmente.

Não se podem interpretar peças do período Barroco como se interpretam peças do período Romântico, pois existe uma sonoridade apropriada e particular de cada um destes períodos. O som será então um elemento que define o carácter do estilo musical: “Baroque used just two indications, forte and piano (...) classical composers used a greater number of dynamics markings (...); Romantic composers used still more” (Berman, 2000, p. 15).

Uma boa capacidade sonora é um elemento importante também no estudo diário do aluno. Saber ouvir significa ser “professor de si mesmo”, pois pode detetar os erros através da audição e em seguida resolver o que está menos bem.

Berman (2000) em *Notes from the Pianist's Bench* afirma que existem dois tipos de audição: “subjective e objective” (p.4). A primeira é considerada uma audição interior, onde é feita toda uma avaliação do tipo de sonoridade da peça que vai ser interpretada. Este tipo de audição acompanha a evolução de todo o processo de estudo, no qual se forma uma “imagem sonora” daquilo que se pretende. Esta irá ajudar o aluno quando, por exemplo, se concentra para o início de uma performance, pois ao se concentrar estará a “visualizar” todo o carácter sonoro daquela e o tipo de som que será produzido. O segundo tipo de audição é o reflexo da primeira. Depois de do trabalho interior realizado, toda a informação armazenada será conduzida até aos dedos, que darão a performance pretendida ou idealizada.

Young (2010) reflete a importância de uma boa audição:

“too often, music teachers don't spend enough time recording their student's rehearsals and performances and teaching them how to listen, reflect, and critique their performances. Some assume most everyone can hear, but do they know how to listen, especially to music?!” (p.8).

A observação de um texto musical vai muito além de “notas e figuras rítmicas”. É necessário compreender todo o tipo de frases que a peça a estudar nos remete.

Considera-se fraseado a combinação de “well-articulated action by fingers with the flexibility and fluidity (...) expressive and clearly piano playing” (Berman, 2000,

p.25) e também um processo de construção musical que o compositor utiliza, para expressar a sua musicalidade.

Segundo Stanley (2000), “a phrase may be defined as a group of measures containing a tonal motion to a cadential goal” (p.64). “Frasear” não surge naturalmente, não é um processo que o aluno tenha já interiorizado em si mesmo. Para que um aluno possa melhorar a sua noção de frase, deve primeiro identificar cada uma e depois ter em conta três etapas daquela: o *início*, o *centro* e a *conclusão*. Todas estas etapas refletem uma direção musical e há que evitar, logo nos primeiros anos de estudo do piano, alguns maus procedimentos: por exemplo, no *início* da frase, o aluno deverá evitar acentos, pois quebra completamente a expressão musical do compositor; quando se inicia a frase, deverá manter a mesma qualidade sonora de modo a não quebrá-la; tal como os instrumentos de sopro não respiram entre as frases, o aluno deve ter o mesmo pensamento, ou seja, os dedos não podem quebrar a linha do *legato*; não passar por cima do *ponto central*, “focal point” (Berman, 2000, p.65), pois este é fundamental na orientação musical. Geralmente, o ponto central da frase encontra-se na nota mais alta e, em seguida, o aluno saberá que começa o seu processo de finalização: “the natural rise and fall in dynamics, as well as small changes in time” (Berman, 2000, p.62); um dos erros mais frequentes nos alunos de piano é estes não respeitarem o *diminuendo* que está no final de cada frase. Apesar de muitas vezes não estar escrito, é imperativo fazê-lo pois termina a direção da frase, concluindo a orientação musical. Aqui, a ajuda do pulso é fundamental pois, ao elevar ligeiramente, terá como função ajudar os dedos no final de frase fazendo com que o *diminuendo* saia naturalmente. “Tone and rhythm (...) help each other and (...) they can solve the problem so ensuring expressive performance” (Neuhaus, 1973, p.53).

As dinâmicas também são parte integrante do fraseado e ajudam o aluno na construção da frase. Além da sua identificação é necessário ver a sua duração, ou seja, se é uma frase curta ou se é uma frase longa. Por exemplo: os alunos, ao verem um *crescendo* ou *diminuendo*, terão que adaptá-los às circunstâncias da frase, e não de um modo descuidado. Para que uma gradação de um *crescendo* ou *diminuendo* numa frase ocorra de um modo natural, os alunos devem pensar do seguinte modo: *crescendo* significa “*p*” (piano) e *diminuendo* significa “*f*” (forte). Ao terem este



pensamento, os alunos irão observar que existe sempre um ponto de partida sonoro que devem respeitar e, a partir daí, “construírem” o som adequado da frase.

O fraseado é um processo no qual se junta a articulação, ou seja, “general clarity of playing, (...) to define the difference in types of attack (...) to define motivic units” (Berman, 2000, p.53). A articulação vive de indicações específicas na partitura: *legato*, *stacatto*, *tenuto*, acentos. Por exemplo: existe uma grande dificuldade por parte dos alunos em perceber, quando não há ligaduras na partitura, como vai ser a articulação: *legato* ou *stacatto*? “El legato es la regla y el stacatto la excepción (...) especificando que las notas se realizan de forma ligada si no hay ningún signo de articulación encima de las notas” (Chiantore, 2001, p.259). Esta citação foi proferida por Carl Czerny mas, após duzentos anos, continua bastante atual, pois é fácil encontrar repertório com poucas indicações na partitura.

Quanto mais se caminha na história da música, mais os compositores escrevem precisamente o tipo de articulação que pretendem na partitura.

A dedilhação faz parte do quotidiano do aluno, pois, qualquer que seja o repertório, esta estará sempre presente. Segundo Albert Nieto (1988), aquela consiste em “seleccionar el orden sucesivo o simultáneo de los dedos que deben ejecutar una obra musical” (p.25). Tal como o instrumento, a dedilhação sofreu evoluções. Um estudo profundo desta pode mesmo indicar que tipo de técnica ou estilo musical um compositor tinha.

O professor de piano tem que saber indicar sempre a melhor dedilhação ao aluno, pois este tem de se sentir confortável, caso contrário, não terá os melhores resultados. “The best fingering generally is one that serves the music goals” (Berman, 2000, p.122). Terá que ter em conta sempre os aspetos físicos do aluno e também os aspetos musicais, a velocidade da interpretação, dinâmicas, a métrica, o estilo e o carácter da peça. Nieto (1988), para uma escolha cuidada da dedilhação, considera também os seguintes aspetos: “topografía del teclado y angulo del cuerpo (...) tal como la previsión, simultaneidad e pedalización (p.43). “Chopin sigue considerando fuertes los dedos 1º-3º-5º y débiles el 2º y el 4º” (Chiantore, 2001, p.317).

É importante que o aluno teste a dedilhação escolhida em várias velocidades, pois, quando se estuda lento e se tem resultados, a mesma dedilhação pode não resultar quando se interpreta com uma velocidade próxima da pretendida.

Por exemplo: na investigação proposta neste relatório de estágio, o aluno que estudou a peça *Slow Walz* de Kabalevsky, a dedilhação escolhida para se ultrapassar o problema do intervalo de 6ª foi de “5-4/ 2-1” na mão direita, como mostra a figura 4. Após a observação da mão do aluno, concluiu-se que estava perfeitamente ao alcance este tipo de dedilhação, caso contrário não seria possível.

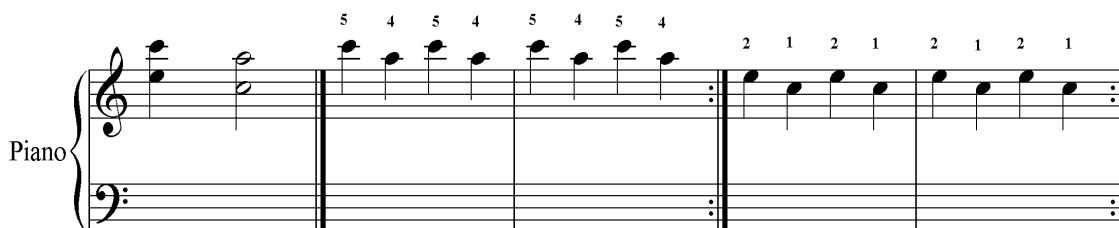


Figura 4- Dedilhação escolhida na peça Slow Waltz de Kabalevsky (fonte original)

É interessante ver em *Digitación Pianística* de Albert Nieto (1988) o seguinte excerto:

Tabela 4- definição de dedilhação por diferentes pedagogos (Nieto,1988,p. 25-26)

<b>J. S. Bach (1685-1750)</b>	“es preciso poner el dedo conviniente sobre la tecla exacta en el momento preciso”
<b>Carl Czerny (1791-1857)</b>	“es por el arte del bien digitar que el pianista compensa la insuficiencia natural de los dedos y (...) acaba por ejecutar con facilidad los pasages más complicados”
<b>Muzio Clementi (1752-1832)</b>	“producir grandes efectos y obtener la aprobación de personas (...) es el objetivo del bien digitar”
<b>Wanda Landowska (1879-1959)</b>	“la digitación es la estrategia de la mano”
<b>Andor Foldes (1913-1992)</b>	“la digitación es parte importante de la seguridad de un pianista”
<b>Margueritte Long (1874-1966)</b>	“en el estudio de una obra conviene naturalmente dar la mayor importancia a la elección de digitación”
<b>Paul Badura-Skoda (1927)</b>	“una buena interpretación se basa en una digitación escogida cuidadosamente (...) en consciencia”

“Cada dedo tiene una conformación especial (...). es importante, para obtener el mayor rendimiento en la ejecución pianística, estudiar (...) sus cualidades y sus inconvenientes” (Nieto, 1988, p. 81). Como foi referido na citação anterior, cada dedo difere do outro mas cada um tem a sua importância. Por exemplo, na dedilhação atual das escalas seria impossível realizá-las sem a passagem do polegar, ou mesmo o 4º e 5º dedo da mão direita, responsáveis pelo *voicing* quando se trata de oitavas.

Nieto (1988) subdivide ainda a dedilhação em “aproximación de los dedos base, digitación cruzada, deslizamiento, repetición e un dedo sobre dos teclas” (p.128), e digitación variada (p.145).

Quando o aluno está numa fase inicial da aprendizagem, o que acontece muitas vezes é que este associa a dedilhação a uma nota. Mais uma vez se dá o exemplo da posição fixa dos cinco dedos, de dó a sol. Os alunos, com a mão fixa, associam o dedo nº1 à nota dó, o dedo nº2 a ré, e assim sucessivamente. O que acontece é que não estão a ler a figura musical mas sim a pensar na interação “tecla-número”. Isto é sem dúvida um mau hábito e aconselho que se tire toda a dedilhação possível nesta fase ou deixar o mínimo de indicações possíveis, para que não se crie esta dependência.

As escalas e arpejos, “sequence of sounds in ascending or descending order and can be organized around different pitch centers” (Coats, 2006, p.37) fazem parte da educação pianística e encontram-se em grande parte do repertório. Não obstante desenvolverem a articulação motora, a forma da mão na escala e agilidade no toque são parte importante na preparação para os estudos técnicos, tais como os de Carl Czerny, Cramer ou Heller e deve-se incluir no seu estudo a “practice for *pianissimo* and *fortissimo*, *crescendo* and *diminuendo*, every variety of tone quality, and also phrasing difficulties” (Bastien, 1973, p. 184). Berman (2000) refere que o estudo de escalas e arpejos “is the strengthening of one’s sense of harmony” (p.48). Será que as escalas, no universo do conservatório, são ensinadas da melhor maneira? Parece haver alguma resistência ao estudo daquelas. Creio que é uma ideia errada começar sempre pela tonalidade de Dó Maior. Agay (1981) afirma sobre a escala de Dó Maior que “the reasons are mostly historical (...) the first in the diatonic scale (...) a direct descendent of the Ionian mode. All the major scales are transpositions of its pattern” (p.25). Nesta tonalidade sem acidentes, o aluno terá que articular cinco dedos

diferentes num teclado todo plano, o que faz com que tenha que encontrar uma posição cómoda para a sua realização. Não é fácil, de todo, para o aluno, devido à anatomia das mãos. “The scale of C major is the most difficult to play (...). It is therefore advisable not to commence with the C major scale” (Giesecking, 1972, p. 53). Creio que a escala que apresenta uma posição natural da mão e a qual que se deve começar por ensinar é a de Si Maior. Nesta, ambas as mãos encaixam perfeitamente: os dois dedos extremos estão em contacto com as teclas brancas e os restantes três em contacto com as teclas pretas. A mão garante estabilidade e descontração natural. Para complementar esta afirmação, Neuhaus (1973) diz o seguinte:

“ As we know from Mikuli, Chopin used to suggest to his pupils that they should first play scales with many black keys (the most convenient to start with is the B Major for the right hand and D flat major for the left) and only then, gradually decreasing the number of black keys, come to the most difficult scale of all, that of C Major. (...) Chopin, as a teacher of the piano, was a dialectician, whereas the authors of educational compositions were schematics, not to say scholasters” (p.86).

Não é então de estranhar que grande parte de obra de Chopin para piano esteja sempre escrita em tonalidades com um número elevado de bemóis ou sustenidos.

As escalas e os arpejos devem ser estudados de um modo lento e trabalhar bem as passagens do polegar, quer na forma ascendente, quer na forma descendente. O aluno deve estar o mais descontraído possível e devem ser evitados

quaisquer movimentos circulares do cotovelo, algo muito frequente na passagem do polegar, tal como o levantar desnecessário de dedos, como mostra a figura 5. Em relação às escalas cromáticas estas “have their place in the practice scheme of all young pianists. (...) This scales should be played as legato possible (...) and (...) there should no bumps” (Last, 1972, p.51).

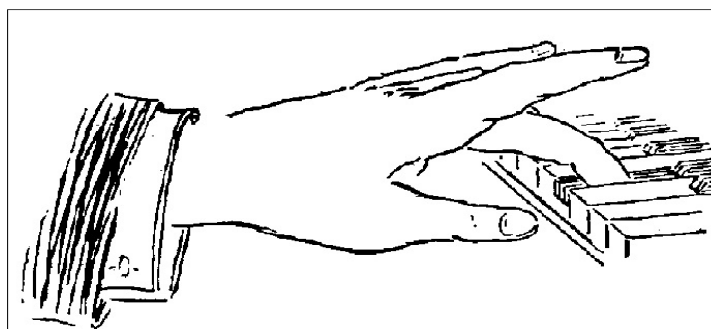


Figura 5- Articulação a evitar nas escalas (Mason, 1898 p.17)

Para muitos professores de piano, tocar de memória é essencial: “Memory is the capacity of recall of things learned or experienced in the past. (...) we may obtain this faculty (...) conscious and planned (...) automatic (...) mental and physic.” (Agay, 1981, p.219).

Não existe nenhum método comum para alunos de piano. Creio que é uma situação pessoal e que cada um utiliza sempre as melhores estratégias para chegar a uma memorização segura. Mas existem pontos onde o aluno se pode basear tais como os padrões rítmicos que se repetem, a forma musical, a harmonia, e passar-se da estrutura mais básica até à mais elaborada.

O estudo de piano desenvolve a capacidade de leitura à primeira vista. Creio que deve ser dado espaço, na aula de piano, para o aluno ter oportunidade de estudar um pouco esta componente: “Music teachers must ensure that their students learn to be independent sightreaders” (Young, 2010, p. 9). Para que isto decorra com fluidez, o aluno deve ter um bom conhecimento do teclado para que visualize a partitura sem olhar para as mãos, praticar devagar, começar com um repertório familiar. Alguns pontos que podem também ajudar: pensar sempre um compasso à frente, ver se há movimentos das mãos muito acentuados, conhecer o sistema tonal e as características da melodia e ritmo.

Uma das características do piano que o distingue dos outros instrumentos é sem dúvida os pedais: “The historical development of the pedals (...) was a complex evolution that spanned more than 150 years. “This aspect is important not only for historic interest but also for the performance-practice” (Banowetz, 1992, p.1). Numa aula de piano, o professor terá de ter o cuidado de realizar um estudo sério do pedal, pois, muitas vezes, este é alvo de um tratamento secundário.

No piano moderno podemos encontrar três tipos de pedais que agem independentemente:

- o pedal de *ressonância*, “has two primary roles : to prolong and connect the tones that cannot be held by fingers, and to color them (Banowetz, 1992, p.11).

- o pedal de *una corda* , “not merely to help the performer to play softly but also to enhance the mellowness of the sound and eliminate any percussiveness in the tone quality” (Banowetz, 1992, p. 110).

- o pedal *tonal*, que se encontra nos pianos de cauda mas não nos verticais (nestes últimos apenas tem função de abafador, ou seja, criar a menor massa sonora enquanto se estuda) “termed the sostenuto pedal (...) as well the tonal pedal. (...) is controlled by a long bar running along the base of the dampers (...), catch and hold any dampers (...) raised from the strings” (Banowetz, 1992, p. 90).

O uso destes consiste em “achieve various goals: to prolong sounds (...), to assist fingers, (...) to combine notes into harmony or to augment rhythmic accents” (Berman, 2000, p.97).

O aluno, mesmo numa fase inicial dos seus estudos, pode e deve usar pelo menos, o pedal de *ressonância*, pois não é um elemento separado da musicalidade do repertório a estudar. A posição dos pés nos pedais deve ser algo em que o professor deve insistir logo de início, para que o aluno os coloque na maneira correta. Como mostra a figura 5 e 6, o pé deve ocupar toda a superfície inicial do pedal, de modo a que o aluno possa ter o controlo total deste. O contrário disto só trará dificuldade na utilização do pedal, pois perde-se toda a sensibilidade nas suas possíveis mudanças, não existindo apenas um movimento mas sim variados, como mostra a figura 8.

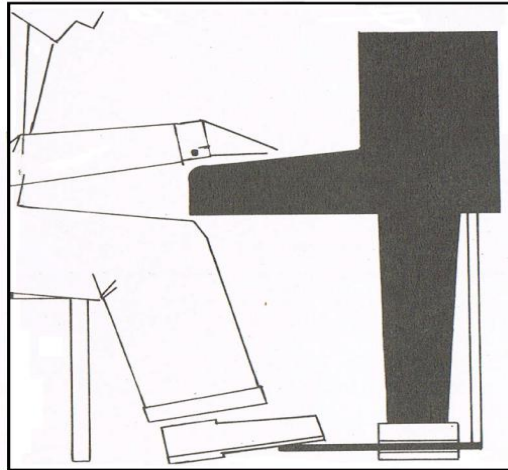


Figura 6- Repouso do pedal tonal (Leonardi,1982,p.22)

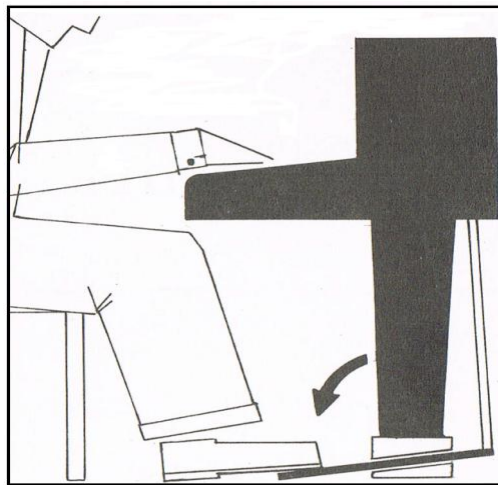


Figura 7- Ação do pedal tonal (Leonardi, 1982,p.22)

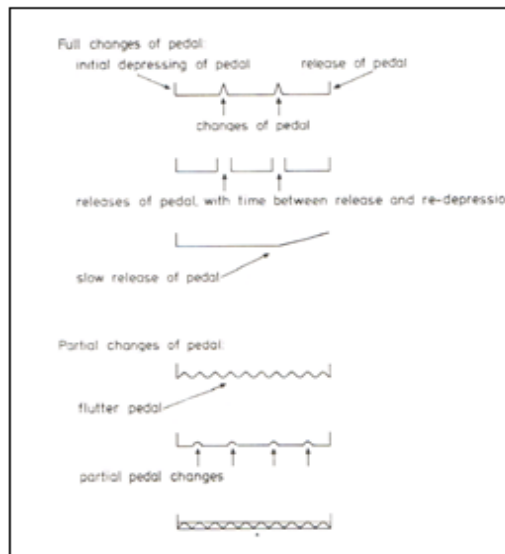


Figura 8- Diferentes mudanças de pedal tonal (Banowetz, 1992, p.11)

Existe um pouco um “pré-conceito” que os alunos interiorizam de que, por exemplo nos estudos de Czerny, não se usa pedal, ou até mesmo em alguma música de J.S. Bach. Pelo contrário, deve-se usar o pedal, pois não há nada que o proíba. Berman (2000) diz mesmo sobre isto que:

“I believe that those who prohibit use of the pedal in the performance of earlier music, particularly by Bach are misguided” (p.98). Neuhaus (1973) por seu lado classifica que o uso do pedal em J. S. Bach deve ser “intelligent, careful and extremely sparing” (p.157).

A questão das indicações de pedal escritas na partitura deve ser objeto de reflexão cuidada: por um lado, temos as indicações precisas do compositor, naquilo que pretende para um bom uso do pedal na sua obra, mas estas podem ser corroboradas por um revisor, que acrescenta ou tira indicações; por outro lado, temos de contar com as inúmeras gradações dentro do pedal, a acústica da sala onde se realiza, a capacidade de audição do aluno na resolução de harmonias, o balanço sonoro, o estilo e o período da obra a estudar, a articulação, o instrumento. Todas estas questões, entre outras, fazem com que a questão do pedal seja controversa e não comum a todos os alunos e professores. Banowetz (1992) afirma mesmo que “the pedal is a highly personal part of any piano performance, and no two players will use exactly the same pedaling” (p.9)

Como conclusão, refiro que “every piano teacher should have his method (...) absence of method in pedagogy means chaos” (Kochevitsky, 1967, p.36). Atualmente, um professor tem que ser uma figura polivalente, pois na sua classe de piano tem vários alunos, desde a Iniciação até ao final do Básico, com variadas necessidades. A metodologia que constrói ao longo dos anos e também a sua experiência teórica e prática vão tentar sempre aproximar-se de uma definição do melhor caminho e da melhor estratégia pedagógica, para que o aluno tenha o maior sucesso possível.

“The piano teaching profession encompasses a vast panorama of multifarious areas. Since it is not possible to be all things to all people, the teacher will have to decide what to teach and to whom it will be taught. Few people can claim to be equally effective with all age groups.



Consequently, the decision as to the level of teaching often makes the difference between satisfaction or frustration in a teaching situation.” (Bastien, 1973, p.17).

#### **2.3.4. Conteúdos técnicos no programa de conservatório**

O percurso técnico que um aluno desenvolve, ao longo dos oito graus de piano, nos conservatórios/academias oficiais em Portugal, é um processo longo e variado em termos de conteúdos programáticos, do Barroco até ao Século XXI, sem dúvida fulcral no desenvolvimento pianístico do aluno, pois a técnica em si não é isolada, mas sim presente de variadas formas e maneiras em todo o repertório que interpreta. A técnica pianística será mais um meio para que o aluno, no fim do percurso atrás citado, saiba minimamente interpretar os mais variados estilos e géneros pianísticos de crescente dificuldade que cada ano exige.

Quando se trata de alunos de Iniciação, “there is no place for individual technique. The student is more or less under the influence of his teacher. Therefore, his playing will express the musical ideas of his teacher.” (Kochevitsky, 1967, p.37)

Caso um aluno não tenha iniciado os seus estudos na Iniciação, além de haver conteúdos programáticos a cumprir, aquele terá também que, ao mesmo tempo, construir a sua base musical, ou seja, leitura, ritmo e todos os aspetos relacionados com o instrumento em si. Numa fase precoce do ensino do piano, existem vários métodos pelos quais o aluno pode assimilar toda a base musical atrás referida. O processo é simples: pequenas peças para uma mão apenas, depois alternadas e só depois mãos juntas. Estas peças, na maioria das vezes, são acompanhadas pelo professor, como peças a quatro mãos. Tudo isto se realiza num âmbito de 5 notas apenas em cada mão e, em alguns métodos, o início é também pelas teclas pretas. O aluno, com este tipo de pequenas peças, toma o primeiro contacto com o instrumento e vai então começar a desenvolver toda a mecânica de dedos, a chamada articulação, que é, juntamente com o desenvolvimento da leitura, um dos fundamentos técnicos mais importantes a assimilar nesta etapa.

Numa primeira fase, entre 1<sup>o</sup> e o 5<sup>o</sup> grau, existem algumas referências a considerar: o legado de Carl Czerny, a polifonia em J. S. Bach, Cramer e Heller e, no

plano dos estudos melódicos, o pedagogo Robert Schumann (1810-1856) e também a importância da figura de Muzio Clementi. É certo que haverá outros, mas considero estes fundamentais para os aspetos técnico-musicais do aluno.

Para muitos alunos, Carl Czerny “the dry and methodical genius” (Neuhaus, 1973, p. 55) é um compositor que não assimilam bem numa primeira abordagem, mas não podemos esquecer da importância do extenso legado de estudos técnicos que nos deixou. “Czerny es todo un símbolo de la vertiginosa evolución de una técnica que imponía una especialización a concertistas e pedagogos” (Chiantore, 2001, p.257) e além disto não nos podemos também esquecer de que foi professor de Franz Liszt (1811-1886) e Theodor Leschetizky, e de que terá tido um papel preponderante na emancipação da técnica pianística, no final do século XIX. Um dos grandes fundamentos para o “método técnico” de Czerny era o esquema “teoría-digitación-interpretación” (Chiantore, 2001, p. 256), onde se pretendiam dedos activos e toda a articulação na sua ponta.

Entre os graus 1º e 5º do ensino de piano, os alunos passam por três etapas dos estudos de Carl Czerny: o Op. 599, *Erster lehrmeister.*; o Op. 299, *Schule der Geläufigkeit.*; e o Op. 740, *Die Schule der Fingerfertigkeit.*

Czerny, com o Op. 599, pretendia que os alunos abordassem estudos muito pequenos (trinta e três compassos no maior estudo) numa fase inicial e que pudessem ter alguma noção de, por exemplo, o que era o Baixo de Alberti, notas dobradas, escalas e simples ornamentos. Todos estes estudos do Op. 599 apresentam compassos muito práticos, “2/4, 6/8, 3/4”, nunca indo a tonalidades acima dos cinco sustenidos ou cinco bemóis. No 3º e 4º graus, o aluno aborda o Op. 299, *Schule der Geläufigkeit.* Estes estudos diferem já em muito do Op. 599. São muito mais elaborados e testam a resistência técnica do aluno. Os quarenta estudos dividem-se ao longo de quatro cadernos onde Czerny escreve precisamente a velocidade que pretende (muitos com mínima a 108, na unidade de tempo). São estudos de execução rápida e que requerem já ao aluno alguma agilidade de dedos. Dos três livros de estudos atrás apresentados, sem dúvida o Op. 740, *Die Schule der Fingerfertigkeit.*, é o mais elaborado. Ou seja, o aluno, para chegar a este livro, tem por trás todo um estudo dos Op. 599 e Op. 299 (também de outros estudos de autores diferentes), que o possibilitam abordar esta nova etapa. O termo “virtuoso” já se aplica nestes estudos

pois são já de elevada dificuldade técnica. Nestes estudos, Czerny já intitula cada um deles: “Estudo nº 18- Cruzar de mãos com naturalidade e bela sonoridade”, “Estudo nº 38- Movimento uniforme ao levantar as mãos”, Estudo nº 36- Braço ligeiro e dedos ágeis”. Czerny é sem dúvida um “equilibrista del estilo (...) el replejo (...) de la estética musical de la primera mitad del siglo XIX (Chiantore, 2001, p.256).

Johann Cramer e Stephen Heller completam a abordagem aos estudos técnicos nestes cinco graus acima citados. Há uma grande diferença entre estes e os estudos de Carl Czerny, que a reação dos alunos comprova: o facto de serem muito mais melódicos cativa-os mais.

Apesar de Cramer ter escrito também sonatas/concerto para piano e alguma música de câmara, foi na produção de estudos técnicos que se destacou. Os oitenta e quatro *Studi per il Pianoforte* Op. 50, de Johann Cramer, foram compostos entre 1804 e 1810 e divididos em dois cadernos de quarenta e dois estudos cada. Estes estudos são fundamentais na evolução técnica do aluno. Na edição C.F. Peters de 1890, aqueles vinham com o subtítulo de “exercícios dedilhados em diferentes tonalidades, calculados para facilitar o progresso dos que pretendem estudar este instrumento a fundo”.

Chiantore (2001) afirma sobre os estudos de Cramer que:

“incorpora, todo o tipo de exigências expresivos: contrastes dinámicos, problemas de fraseo, variedad en la acentuación y, en muchos casos, un verdadero desarrollo armónico. Cada estudio se basa en la repetición de una misma figura (...) pero muchos de ellas cambiam problemas diversos, a veces de manera muy ingeniosa “ (p.234).

Ao contrário de Cramer, a produção pianística de Heller foi bastante maior. Este compôs sonatas para piano, rondós, caprichos, fantasias, *impromptus*, *scherzi*, mas, tal como aquele, é na produção de estudos técnicos que ganha notoriedade: “Heller was quoted as a charming composer of Studies. His other works went for nothing “ (Brown-Borthwick, 1877, p. 80). No percurso técnico do aluno, este estuda os *Etudes mélodiques* Op. 45. Datam provavelmente de 1845 e, após uma observação de várias edições, a edição de 1923, pela Editions Peters, apresenta, através da figura do seu revisor, Robert Teichmüller, o seguinte prefácio: “precise indications for the use of the sustaining pedal (...) recommended to make use of them as pedal-studies”, “the legato (...) requires sensitive handling”. Ou seja, não são apenas meros exercícios

técnicos/mecânicos mas também desenvolvem a capacidade de um melhor uso do pedal *sostenuto*, tal como a prática do *legato* pianístico. Em cada estudo do Op. 45 existe sempre um ponto em comum: uma melodia que é acompanhada sempre por um desenho rítmico na outra mão. Por exemplo: no estudo nº 8 a melodia é apresentada na mão esquerda, contrastando com o desenho de terceiras na mão direita; o motivo melódico do estudo nº7 é baseado em oitavas na mão direita, sendo a esquerda uma progressão em graus conjuntos; no estudo nº 15, a melodia é-nos apresentada em progressões de acordes, em ambas as mãos. Heller apresenta ainda mais dois cadernos de estudos: o Op. 46 e o Op. 47, em muito similares aos *Etudes mélodiques Op. 45*.

Brown-Borthwick (1877), em *Stephen Heller His Life and His Works*, resume bem a importância de Stephen Heller no panorama dos estudos técnicos:

“one of the most prolific composers in this style. (...) his Studies differ entirely from the compositions usually bearing this title. He did not desire to compose simply Finger Exercises. He desired to combine the utile with the didce. Nor did he wish to write such elaborately grand works as the Etudes of Chopin. His are small lyrical poems (...) in every rhythm, and with every possible harmony.” (p.78).

Segundo Boris Berman (2000):

“The pianist’s technique is built with the help of a vast training repertoire (...) Czerny, Cramer, Clementi and Moszkowski, before reaching out Chopin (...). Even students who study works of the latter composers may benefit from turning to the easier studies of the former group, if they have a particular weakness in their technique” (p.47).

Por um outro lado, os estudos e exercícios de piano, se não forem executados com a devida atenção, podem mesmo levar ao aparecimento de lesões ao nível da mão. Recorde-se o caso de Robert Schumann:

“relacionando este com a técnica pianística “el primer pensamiento se dirige hacia la parálisis que padecieron en 3º y, sobre todo, el 4º dedo de su mano derecha (...) Schumann nos presenta como la primera y más ilustre víctima de la obsesión por la técnica (...) el piano se había transformado (...) en una simple herramienta de trabajo” (Chiantore, 2001, p.295/296).

Um dos conteúdos programáticos em que os alunos sentem maiores dificuldades de abordagem é, sem dúvida, o de J. S. Bach. Este é um trabalho moroso por parte do aluno, pois vai ter que assimilar uma nova linguagem musical baseada num novo tipo

de fraseado, articulações, ornamentação, mas, acima de tudo e o mais importante, é o desenvolvimento da polifonia: “the best way of obtaining a diversity of tone” (Neuhaus, 1973, p 66). Segundo Neuhaus (1973) “Bach’s method consisted of combining the technically useful (...) with the musically beautiful” (p. 90).

Quando se inicia o estudo de J. S. Bach, deve-se ter em atenção a edição a escolher. Caberá ao professor indicar ao aluno uma edição que seja *Urtext*, ou seja, apenas o texto musical escrito sem indicações de um revisor, pois uma revisão descuidada poderá mesmo induzir em erro o aluno no seu estudo.

Nos primeiros cinco graus, o aluno tem como referência as seguintes obras: *Die Lieder aus dem Notenbuch der Anna Magdalena Bach, Dreiundzwanzig leichte Stücke, Kleine Präludien und Fugen e Inventionen und Sinfonien*. Estes “were intended in equal measure for teaching music and the playing of music as well for the creative study of music” (Neuhaus, 1973, p. 90).

Com *Die Lieder aus dem Notenbuch der Anna Magdalena Bach*, o aluno toma contacto, pela primeira vez, com as danças do período Barroco: o Minueto e a Polonaise. No livro *Dreiundzwanzig leichte Stücke*, a estrutura das peças já é tecnicamente mais elaborada. O género predominante é o Prelúdio. Este encontra-se em variadas formas como, por exemplo: o nº3 em Dó menor tem um carácter brilhante marcado pela “agitação” da figuração da mão direita. Um aluno que estude este prelúdio deverá ter em atenção o equilíbrio sonoro, tal como a coordenação das mãos; no nº6 em Ré menor o aluno encontra como dificuldade técnica a execução correta, ao estilo barroco, dos mordentes superiores e inferiores. “It is better to use editions of Bach’s music in which the grace notes are indicated only by signs over the notes, and not, in full notation” (Geiseking, 1972, p.26), como mostra a figura 9; no nº 23 em ré menor, o aluno encontra já uma estrutura semelhante às *Invenções a duas vozes*, ou seja, um carácter imitativo de um tema, que passa pelas duas vozes.



Figura 9- ornamentos na música de J.S.Bach (23 peças fáceis- Ed. Ricordi)

As *Inventionen BWV 772-786* a duas vozes e as *Sinfonien* a três vozes *BWV 787-801* eram “contrapuntal works (...) arranged in order of key signatures of increasing sharps and flats” (Carter, 2008, p. 31), onde cada voz tinha a sua importância. O aluno, ao estudar aquelas, não pode pensar este tipo de estrutura musical numa terminologia “mão direita/esquerda” mas sim em “vozes”. “The purpose of these new pieces (...) was to prepare the student for the preludes and fugues of the Well-Tempered Clavier” (Marshall, 2003, p.89).

O género *Sonata* e a *forma-sonata* estão presentes sempre em cada conteúdo programático que o aluno estuda. Um dos bons exemplos pelo qual os alunos tomam contacto com aqueles é através das *Sonatinas Op.36* de Clementi. Estas são bastante populares e foram concebidas com um carácter pedagógico. Ao contrário das *sonatas Op. 2*, a estrutura das *Sonatinas Op. 36* de Clementi é baseada em melodias simples na mão direita, enquanto a mão esquerda faz o acompanhamento harmónico.

Bem diferentes são as *sonatas* de Mozart. Estas requerem já uma maturidade técnica do aluno, pois a “técnica mozartiana fuera poco a poco incorporando una mayor movilidad” (Chiantore, 2001, p.113) e este carácter nota-se ao observarmos a partitura. Para o aluno, mais do que testar a agilidade em longas passagens rápidas de semicolcheias, será na musicalidade que terá o seu principal problema técnico: a música de Mozart é caracterizada por “ligereza, flexibilidad, suavidade, agilidad” (Chiantore, 2001, p.105). Jones (1999) afirma sobre Mozart o seguinte:

“a highly articulated non-legato style had been considered exemplary. It was characterised by faultless technical ease, a light touch, the smooth production of an even and brilliant ‘perlé’ tone in rapid passagework, the subtle inflection of melodic lines imitating the ideal of vocal delivery, and the controlled poise with which the player addressed the keyboard.” (p.3).

Um exemplo de uma *sonata* em que o aluno pode iniciar a abordagem ao estilo de Mozart é a *KV 545*, em *Dó Maior*. Este intitulou-a de *Eine kleine Klavier-Sonate für Anfänger* (pequena *sonata* de teclado para iniciantes). É conhecida como *Sonata Facile* e é ideal para fins de ensino pianístico. É preciso ter em mente que Mozart, nestas *sonatas*, impunha sempre um carácter pedagógico ao escrever para os alunos, pois, numa etapa da sua vida, viu-se forçado a enveredar por uma carreira de pedagogo, a par da carreira de compositor e concertista. A *sonata KV 545* caracteriza-se num primeiro andamento de carácter virtuoso, figurando nas escalas em

semicolcheias uma dificuldade técnica; o segundo andamento, *Andante*, é baseado em padrões do Baixo de Alberti; o terceiro movimento, um *Rondo*, é o mais movimentado.

Beethoven (1770-1827) não foi um pianista no moderno sentido da palavra: poucos concertos e durante um curto período da sua vida. Este estava mais concentrado na sua criação artística. No entanto, o papel daquele no plano da evolução técnica é decisivo, não só pela importância das suas obras, mas também pelas suas inovações técnicas: “Beethoven power of creative imagination brought new forms of technical exposition and made enormous demands on pianists and piano-makers alike” (Kochevistsky, 1967, p.3). O seu estilo musical passou inúmeras vezes pela “rhetorical art of the sonata style, (...) an organic model of music integration, in which motivic relations, harmonic and tonal factors, or melodic and voice-leading continuities can be given emphasis” (Stanley, 2000, p.106).

Beethoven escreveu trinta e duas sonatas para piano, onde se observa bem a evolução de um compositor de transição do Séc. XVIII para o Séc. XIX. Quando se inicia o estudo de uma sonata de Beethoven, deve-se fazer uma escolha baseada numa reflexão das capacidades do aluno, pois muitas requerem uma boa fisionomia de mão e já um bom desenvolvimento técnico-musical. O Op. 49 *Zwei Leichte Sonaten*, de curta duração, são as mais aconselhadas, pois apresentam já alguns traços musicais do compositor, que desenvolve nas restantes sonatas. Uma das novidades na música de Beethoven são as dinâmicas. Berman (2000) refere que “sudden dynamics changes in the middle of a phrase are a trademark (...). They (...) must be executed without distorting the logic of the melodic line” (p.72).

Robert Schumann é um compositor pelo qual todo o aluno, no seu progresso pianístico, deve abordar. A importância da sua obra não só nos remete para as grandiosas obras do repertório da primeira metade do Séc. XIX, mas são também obras com carácter pedagógico fundamentais para a evolução do jovem aluno.

De acordo o programa oficial da *Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa*, de 1974, a obra deste divide-se na seguinte perspetiva:

Tabela 5- Obras de Schumann no conservatório em Portugal

Graus	Obras
1º ao 4º	- <b>Album for the young Op. 68</b> (Edição Henle Verlag)
5º ao 6º	- <b>Novelette Op. 7</b> (Edição Henle Verlag) - <b>Arabesque Op. 18</b> (Edição Henle Verlag)
7º ao 8º	- <b>Cenas Infantis Op. 15</b> (Edição Henle Verlag) - <b>Blumenstück Op. 19</b> (Edição Henle Verlag)

Uma das obras mais influentes logo nos primeiros anos de piano do aluno é o *Album für die Jugend Op. 68*, de 1848. Este é constituído por quarenta e três peças, no qual Schumann acrescentou mais tarde dois apêndices: o primeiro, de onze peças, e o segundo composto por oito pequenas peças de alguns compositores anteriores a ele.

No prefácio do *Album für die Jugend Op. 68*, da editora Henle Verlag, de 2007, existem referências a esta obra pedagógica, baseadas em jornais da época de Schumann:

“the small pieces have an immediate effect and certainly strike a chord on account of their simplicity, but at the same time certainly on account of the natural strength that is at work in them. They are for the young, because their understanding is touched by them, receives nourishment from them. The purely childlike joy, [...] the sorrow of the little ones connects with these notes; [...] their whole little world is encapsulated in them. And the adult is rejuvenated by these poems as by the young itself, he inhales their freshness, experiencing a new youth under their immediate influence.”

O que o aluno pode esperar deste *Album für die Jugend Op. 68*? Ao longo deste, o compositor antecede cada peça de um título característico, como, por exemplo, *Melodie*, *Soldatenmarsch*, *Kleine Romanze*. As primeiras peças desta obra introduzem o sentido de *legato*, fraseado, *stacatto*, tal como o primeiro contato com a polifonia de Schumann. Este, tal como os seus antecessores e contemporâneos do Séc. XIX, não se esqueceu da emergência dos estudos técnicos para os pequenos pianistas, dando ao aluno oportunidade de poder estudar o seu *Kleine Studie*. Todas estas peças são de curta duração, no máximo duas páginas, e, segundo as indicações da partitura, para os “intérpretes mais jovens”. Em termos de dinâmicas, neste primeiro conjunto de peças,



o compositor não procura uma diferente gradação, estando em maior número a dinâmica **p** (piano) e **f** (forte). A partir da peça nº 19, *Kleine Romanze*, observam-se já, nestas pequenas peças, uma estrutura mais complexa dos elementos musicais atrás referidos. É introduzido o *canon*, através da peça nº 27, *Canonisches Liedchen*, e na peça nº 29, *Fremder Mann*, e na nº 31, *Kriegslied*, o aluno tem como dificuldade técnica acordes e oitavas, que requerem uma boa abertura e extensão da mão. Neste conjunto de peças, o compositor estende já a gradação das dinâmicas em **pp** (pianíssimo), **p** (piano), **mf** (meio-forte), **f** (forte) e **ff** (fortíssimo), tal como introduz com uma maior frequência o **sf** (sforzando). Uma das grandes novidades desta segunda metade do *Álbum for the young Op. 68* é o aparecimento, na peça nº 40, de uma Fuga. Se houver uma reflexão mais cuidada, observa-se que estamos na presença de um pequeno Prelúdio e Fuga, pois esta é antecedida de um *vorspiel* (em português “prelúdio, previsão”). A principal riqueza pedagógica desta obra de Schumann reside na variedade de peças, onde se exploram as principais dificuldades técnicas próprias de um aluno em começo de estudos de piano.

A edição atrás referida remete-nos, no final do livro, para os *Advice to Young Musicians* (1850) do próprio compositor, traduzido do alemão para inglês por Henry Hugo Pierson. Schumann revela uma preocupação de referir, aos jovens alunos, como é que um estudo de piano deverá ser feito. Entre outros, destaco os seguintes conselhos:

“ the cultivation of the ear is of the greatest importance (...), you may play too slow or too fast, both are fault (...), play always as if in the presence of a master (...), time is precious (...), do not think velocity, or passage-playing, your highest aim (...), do not miss an opportunity of practising music in company with others (...), do not judge a composition from the first time of hearing ”.

Terminado este ciclo dos cinco primeiros graus, o aluno entra agora na fase onde geralmente se decide a importância dos seus estudos ao nível do piano. É talvez nesta fase que se decide se o aluno ambiciona ou não continuar para um ensino superior de piano, pois, caso o deseje, a abordagem ao repertório do 6º ao 8º grau terá que ser muito mais exigente, quer pessoal quer musicalmente, pois as características do repertório assim o exigem.

O estudo da polifonia chega agora a um dos seus máximos, com os prelúdios e fugas do *Wohltemperierte Klavier* de J. S. Bach. Mais uma vez assistimos à figura do compositor como pedagogo:

“a number of existing preludes and fugues and augmenting (...) to embrace the twenty-four keys, (...) a comprehensive survey of the the most important and disparate form and styles of the era, all developed in accordance with a single unifying compositional principle” (Marshall,2003, p. 92/93).

Os dois cadernos, compostos cada um por vinte e quatro prelúdios e fugas, têm características diferentes: o primeiro apresenta prelúdios e fugas com uma estrutura de fácil abordagem pelo aluno; o segundo “stands (...) a period of wide-ranging stylistic assimilation (...) even more complex” (Marshall, 2003, p.98).

É certo que esta obra não foi escrita para piano e trará ao aluno problemas técnicos: a interpretação da figura da “colcheia”, que se toca em *portato* em vez de um *staccato* exagerado, que muda toda a parte estilística da obra; o estudo do *legato*; as dinâmicas devem ser respeitadas, em sentido da proximidade ou afastamento das vozes, pois, quanto mais próximas, deverão ser sempre *p* e o contrário *f* pois “playing two or more notes simultaneously, we must prioritize, or voice, the dynamics between them “ (Berman, 2000, p.17); cada dedo terá a sua própria função no que diz respeito à distribuição das vozes, no “balance among the different elements of a texture for instance amon melody, accompaniment, and secondary voices” (Berman, 2000, p.18).

Neuhaus (1973) no seu *Art of Piano Playing* reforça a diversidade do *Wohltemperierte Klavier* ao partilhar com os leitores o seguinte:

“one of my teaching peculiarities is the advice to replace a number of Czerny and Clementi Études by a selection of a motor preludes from the Wohltemperiertes Klavier. Here is this selection: Book I, Preludes Nos. 2,3,5,6,10,11,14,15,17,19,20,21; Book II, Nos. 2,5,6,8,10,15,18,21,23. Only twenty-one preludes in all! Learn them it will enable you to save yourself at least fifty highly useful études” (p.135).

No plano dos estudos técnicos, antes de se chegar aos Estudos de Chopin, há ainda uma penúltima etapa: Moskowski Op. 72, *15 Études de Virtuosité*. “The étude for piano is a well-defined genre in its capacity to project physical challenges for the pianists” (Weber, 1993, p.2), e estes estudos são prova das dificuldades que o aluno atravessa com Moskowski. Por exemplo, com o estudo nº 9 sobre as oitavas, o aluno testa a sua

capacidade de flexibilidade e descontração do pulso. Foram ainda compostos vários estudos, entre os quais o Op. 92, exclusivamente para a mão esquerda. Esta é a última etapa antes de se chegar aos *Études Op. 10* e *Op.25* de Chopin.

Muito se poderia dizer sobre estes estudos, pois existe toda uma série de estudos/investigações feitas quer no plano da interpretação, quer no plano da revisão das obras de F. Chopin, mas neste relatório pretende-se apenas dar uma visão geral para o leitor, menos familiarizado com estes, da importância que esta obra técnica-musical tem no desenvolvimento pianístico do aluno. “The études of Chopin (...) balance musical and technical concerns (...) on an idea or pianistic challenge (...) through a figure, rhythm, or pervading technique” (Weber, 1993, p.9). Por detrás de todos estes estudos existe um critério pedagógico muito preciso, pois Chopin era um profundo conhecedor de todas as dificuldades que o piano poderia oferecer: “la ideia de Chopin es pedagógicamente muy acertada y era la lógica proyección de su pianismo marcado pela flexibilidad muscular y la variedad de movimiento” (Chiantore, 2001, p.335). Após o aluno ter passado por todo o tipo de estudo técnico, estes podem-se dividir em duas categorias: “technically-specific etudes (...) common in the output of Czerny (...) found in large collections or generic etudes (...), in this category bear title which make no attempt to suggest technical emphases” (Weber, 1993, p. 4).

Em termos de conteúdos programáticos, o estilo *forma-sonata* e o género *sonata* transitam dos graus anteriores, nas figuras de Mozart e Beethoven. São sonatas cada vez mais elaboradas e que levam muito tempo de maturação musical do aluno, ocupando a abordagem destas obras praticamente todo o ano letivo. A juntar a estes dois, o aluno terá a oportunidade de estudar e interpretar uma nova estética e técnica musical: Domenico Scarlatti.

Segundo Giliberti<sup>1</sup> (2012) são vários os objetivos que o aluno poderá encontrar na obra de Scarlatti, tais como os “fundamentos da interpretação moderna (...) aproximar uma interpretação atual no piano moderno de obras compostas para outros instrumentos de tecla (...) adaptação ao piano moderno” (p.28). Dar-lhe-á

---

<sup>1</sup> “A Interpretação das Sonatas de Domenico Scarlatti no Piano Moderno. Edição Crítica dos Seguintes Manuscritos: “Manuscrito N.º58 de Coimbra”, “Essercizi per Gravicembalo (1738)” e “Manuscrito F.C.R.194.1 de Portugal” (tese de doutoramento defendida mas não publicada).

então a possibilidade de tomar contato com toda a música elaborada num período anterior (tal como em J.S. Bach).

Um aluno deverá ter consciência de que interpretar ao piano composições barrocas implica uma série de conhecimentos prévios, que serão importantes em toda a sua abordagem técnica e musical. Existe todo um conjunto de fatores que influenciará a escolha de uma possível interpretação:

“Os compositores, até aos meados do século passado compunham para instrumentos muito diferentes entre si, que hoje podemos encontrar quer em museus, quer em coleções privadas. Conhecer as características e executar em instrumentos da época, originais ou cópias, permite-nos ter uma imagem da sonoridade idealizada por Domenico Scarlatti e pelos músicos do seu tempo. A sonoridade destes instrumentos, embora não tenha o mesmo timbre do original, estará muito mais perto da sonoridade original do que a de um piano moderno. Contudo, devemos ter em conta que, devido a reparações, restauros mais ou menos felizes e substituições de elementos importantes, os instrumentos de tecla antigos já não estão em condições de transmitir a sua sonoridade original.” (Giliberti, 2012, p. 101-102).

Quando se trata de uma interpretação de Scarlatti, um professor de piano deverá orientar o aluno nos seguintes aspetos:

- técnica pianística na direção da articulação, fraseado e dinâmicas;
- uma escolha cuidada da ornamentação, nomeadamente, *appoggiaturas*, *trilos*, *mordentes* e *grupetos*, pois uma ornamentação barroca diferente das restantes épocas e estilos musicais. Sutcliffe (2003) refere o seguinte:

“The inconsistency of ornamental indications found in the principal sources for the sonatas needs to be examined from two angles: it is a matter both of performing principle and of compositional purpose. We have already noted a number of instances where performers and editors unquestioningly tidy up such inconsistencies, and it has been suggested that the apparent untidiness may serve particular or more general compositional ends.” (p. 256)

- expressividade na interpretação, tendo cuidado, por exemplo, no uso excessivo do pedal e evitar pressupostos “românticos” que diferem em estética e estilo;
- a comparação das várias edições existentes. Se tomarmos em conta que as edições mais usadas, no conservatório, são Longo (1864-1945) e Kirkpatrick (1911-1984), então o professor deverá avaliar qual a que serve melhor o aluno, sabendo que as duas apresentam revisões diferentes.

Claude Debussy (1862-1918) foi um dos impulsionadores do piano moderno:

” revolutionized our perception of the scale of dynamics. In the development of the piano playing his importance may be compared only to Liszt. (...) Debussy raised the level of awareness of touch control to an unprecedented height. His indications requires precise changes of minute dynamics gradations (...) *ff, dim, p, pp, piú pp, encore plus pp* and *aussi pp que possible*” (Berman, 2000, p.15).

A importância da figura de Debussy leva o aluno a tomar contacto com um tipo de escrita não comum e também sonoridades pouco habituais ao ouvido, ao longo dos variados estilos já aqui referenciados. Para uma primeira abordagem ao estilo de Debussy existem três obras que são fundamentais: *Children's Corner*, *Deux Arabesques* e *Réverie*. A primeira é uma Suíte constituída por seis andamentos onde nos remete para um “ambiente infantil”, talvez em comparação com o Op.15 *Kinderszenen* de Schumann. Os seis andamentos da Suíte *Children's Corner* têm títulos sugestivos do tipo de música que o compositor pretendia: “Doctor Gradus ad Parnassum” apresenta uma escrita em semicolcheias, à boa maneira dos estudos técnicos do Séc. XIX, sem dúvida uma alusão ao seu antepassado Muzio Clementi; “The Snow is dancing” pode ser interpretado como música programática, que desperta ao ouvinte uma imagem do que se está a ouvir. O aluno terá que ter uma atenção redobrada na sua interpretação, pois o compositor escreve todas as indicações que ele pretende, tornando a sua música muito precisa mas poucas são as indicações sobre a dedilhação, pedal e andamento (metrónomo).

O desenvolvimento da técnica pianística no Séc. XX tem em Béla Bartók (1881-1945) um novo caminho estilístico: “ the piano music (...) is significant in a number of ways (...) unique compositional style (...) both tonal and atonal (...), classical formal procedures (...) keyboard writing extended the technical development (...) virtually unrivalled” (Burge, 1990, p. 73). O carácter pedagógico do compositor húngaro encontra-se em *Mikrokosmos*, de 1940, onde ao longo de seis volumes o jovem aluno terá a oportunidade de estudar peças progressivas “from easy to intermediate difficult. (...) at every stage a wide range of idioms and musical concepts in a (...) imaginative manner (...) pedagogical literature” (Burge, 1990, p.84). É curioso verificar que este método foge ao tradicional modelo das escalas maiores e menores.

Todo o progresso pianístico, até aqui, tem os seus fundamentos e bases no tonalismo. Para o ouvido e perceção musical do aluno não é fácil, numa primeira

abordagem a esta obra, tomar contacto com ritmos desconcertantes, dissonâncias ousadas e/ou formas de composição pouco comuns, tal como o uso do folclore. No entanto, é necessário e fundamental o aluno “sair da sua zona de conforto” para pôr à prova o seu ouvido, o que fará dele um músico mais completo.

Esta obra pedagógica oferece toda uma quantidade de conceitos que os métodos tradicionais não oferecem, sendo uma grande vantagem em relação a todos eles. Após uma análise de todo o *Mikrokosmos*, formou-se a seguinte tabela:

**Tabela 6-** Análise do Mikrokosmos por livros

<b>Livro nº1:</b> peças nº 1 a 36.	-Melodias em uníssono (nº 1 e 2); Esquema “pergunta e resposta” (nº14); Imitação e inversão (nº25); Modos Dórico (nº32) e Frígio (nº 34); Síncopas (nº9);
<b>Livro nº2:</b> peças nº 37 a 66.	- Staccato (nº38); Legato (nº 39); Acompanhamento em tríades (nº 41); Acentos (nº 57); Cromatismos ( nº 54); Coral (nº 35); Contraponto e imitação (nº 22);
<b>Livro nº3:</b> peças nº 67 a 96.	- Tercinas (nº 71); Inversões cromáticas (nº 91); Acordes quebrados (nº 85);Escalas pentatônicas (nº 78);
<b>Livro nº4:</b> peças nº 97 a 121.	- Passagem do polegar (nº 98); Cruzamento de mãos (nº 99); Compasso 9/8 (nº 118); Folclore (nº 100);
<b>Livro nº5:</b> peças nº 122 a 139.	- Acordes sobrepostos (nº 122); Mudança de tempo (nº126); Escala de tons inteiros (nº 136); Notas dobradas (nº134);
<b>Livro nº6:</b> peças nº 140 a 153.	- Arpejos (nº 143); Ostinato (146); Variações (nº 140); Ritmos búlgaros (nº 148 a 153);

As necessidades atuais de um aluno de piano não remetem apenas para uma aprendizagem dos cânones tradicionais, de uma herança do Séc. XIX e da primeira

metade do Séc. XX. Não nos devemos esquecer que são vários os compositores “modernos” que deram importância à figura da “criança enquanto aprendiz de piano”. Se toda a história da música está em constante evolução, não será proveitoso alterar-se a dinâmica dos programas de piano? Porque não *Prelúdios e Fugas* de Shostakovich (1906-1975), para proporcionar uma outra visão do género, ao mesmo tempo que o *Cravo Bem Temperado* de J. S. Bach? Porque não abordar a polifonia com Hindemith (1895-1963) e o seu *Wir Bauen Einen Stadt Klavierstücke für kinder*, um conjunto de seis peças pequenas, com finalidade pedagógica? Ou mesmo Sofia Gubaidulina (1931) com o seu *Musical Toys*? Devemos, sem dúvida alguma, receber todas as nossas bases, fundamentos pianísticos e musicais dos nossos antepassados, mas nunca devemos esquecer que devemos abrir e expandir os nossos horizontes para outros repertórios, pois a evolução musical faz-se diariamente.





## Capítulo III- Estudo empírico



Segundo Coats (2006) em *Thinking as you play: Teaching Piano in Individual and Group Lessons*:

“as teachers, we need a way of thinking that gives us guidelines to solving daily lesson problems. We need to assist our students to make musical decisions independently. In order to assist the student in developing musical understanding, teachers need to have a process-teaching the concept, not just identifying the concept. The focus should be on the process of learning music, not on the product of music performance.” (p. 3)

### 3.1. Metodologia

Todas as investigações partem da reflexão de hipóteses ou de questões, proporcionadas através “do sólido conhecimento do seu contexto específico e da literatura com ela relacionada” (Kemp, 1995, p.14). Cada vez mais, os agentes de educação têm que ir mais além e o seu principal objetivo não residir apenas “no estudo da literatura musical, das técnicas e estilos de execução, e composição (...) análise, interpretação e crítica “ (Kemp, 1995, p.13). Uma investigação em educação tem que trazer sempre benefícios ao principiante, pois é a figura principal de todo um processo complexo, onde também se procura uma validação positiva e respostas às questões colocadas por este processo.

#### 3.1.1. Plano de Investigação

O plano de investigação presente neste relatório de estágio teve dois momentos distintos:

- **primeira fase:** partiu-se de uma reflexão para a definição e delimitação do tema a investigar, a escolha da metodologia apropriada a aplicar e a recolha preliminar, análise e seleção da bibliografia relevante para a sua elaboração. Sobre esta primeira fase é relevante referir que “o investigador (...) deve escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência”(Tuckman, 2000, p.29). A exploração da leitura deve também ser cuidada. Há que evitar a abundância de bibliografia que pouco ou nada está relacionada com o tema, o que provoca um retrocesso na investigação, pois existem metas temporais a cumprir e respeitar.

Tuckmann (2000) refere como princípios básicos de uma boa recolha análise e seleção da bibliografia relevante para a elaboração da investigação o seguinte:

“ começar pela pergunta de partida (...), evitar sobrecarregar o programa (...), procurar (...) documentos cujos autores (...) incluam também elementos de análise e de interpretação (...), recolher textos que apresentam abordagens diversificadas do fenómeno estudado (...), intervalos regulares (...) à reflexão pessoal “ (p.50/51).

A metodologia utilizada, “**investigação-ação**”, é uma metodologia de “pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais (Coutinho, 2009, p.362). O modelo referência, onde toda a condução da investigação se fez, foi o de **Jack Whitehead**. Segundo Coutinho (2009) esta deve evoluir da seguinte forma:

Tabela 7- Caraterísticas da metodologia segundo Jack Whitehead

Etapas	Caraterísticas da Investigação
1) Sentir o problema (observação)	Avaliação dos problemas técnicos no repertório de piano dos alunos
2) Imaginar a resolução para problema (reflexão)	Criação de exercícios técnicos
3) Por em prática a solução (atuar)	Aplicação, por parte do grupo de estudo, dos exercícios criados
4) Avaliação dos dados (reflexão)	Avaliar, se houve evolução ou não, através da aplicação dos exercícios criados
5) Modificar a prática à luz dos resultados	

Para Coutinho (2009), este modelo apresenta uma “abordagem (...) mais concreta e mais próxima da situação real dos profissionais de educação, (...) pondo enfoque na necessidade e no desejo de operar mudanças no seio da actividade educativa” (p.371).

Uma das estratégias passou também por uma componente de **observação direta**. Segundo Tuckmann (2000) “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apela diretamente ao seu sentido de observação” (p.165).

- **segunda fase:** após toda uma definição da primeira fase, partiu-se para o “trabalho de campo” (sala de aula), onde através da observação das aulas de piano dos alunos, foram recolhidas as deficiências pianísticas e a partir daqui foram criados os exercícios específicos para serem aplicados pelos alunos. Depois, numa fase mais avançada, foram feitas todas as análises e discussões de dados, perante toda a investigação tomada.

### 3.1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados

Foram utilizados na investigação os seguintes instrumentos de recolha de dados:

Tabela 8- Grelha de avaliação de aula

Escola		Prof. Cooperante	
		Prof. Orientador	
		Prof. Supervisor	
Aluno		Data	
Grau		Hora/ Nº de Aula	
<b>Competências Pessoais</b>			
Assiduidade			
Pontualidade			
Comportamento			
Participação e Interesse			
<b>Competências Musicais</b>			
Sentido rítmico			
Pulsação			
Leitura Musical			
Articulação			
Digitação			
Postura do corpo ao Piano			
Postura das mãos			
Dinâmicas			
Coordenação Motora			
Reação aos exercícios propostos			

Esta grelha foi construída em três partes: a apresentação dos intervenientes, as competências pessoais e as competências musicais, e teve como finalidade a recolha de dados para uma avaliação mais complexa da aula e também da investigação que decorreu.

Muitos dos elementos das competências musicais são alvo de análise no capítulo II deste relatório, o que serviu de base para a construção desta grelha de recolha de dados. Coats (2006) considera estes elementos da grelha de avaliação de “basic concepts to realize the music, aesthetic concepts to interpret the music, technique concepts to physically play the music” (p. 29). Além de outros elementos que possam surgir numa sala de aula, considereei estes os mais importantes:

- **sentido rítmico:** “is the component of music that punctuates time, carrying us from one beat to the next, and it subdivides into simple ratios (...) organised into measures for the purpose of notation” (Martineau, 2008, p.12);

- **pulsação:** este elemento remete para a capacidade de os alunos entenderem a velocidade, o andamento seguro de uma interpretação das peças;

- **leitura musical:** umas das grandes preocupações de um docente de instrumento é, sem dúvida, a leitura musical. Num regime articulado de ensino de música, a aula de formação musical não é suficiente. Neste caso, a aula de instrumento é, sem dúvida, um espaço onde o aluno pode continuar a desenvolver a sua leitura musical com a ajuda do professor;

- **articulação:** “detached or attached range from the shortest staccato to the most connected finger legato. (...) includes the sustaining quality of the damper and sostenuto pedals as well as the accent pedal to emphasize particular notes or chords.” (Coats, 2006, p. 41). A articulação ganha uma importância fundamental pois, ao longo do programa de piano, os dois alunos envolvidos na investigação tomaram contacto com diferentes períodos musicais e cada um com as suas articulações específicas.

- **digitação:** capacidade de cumprir e manter toda a digitação escolhida para as peças, de modo a facilitar o estudo do piano.

- **postura do corpo ao piano:** capacidade de o aluno manter uma postura de costas direitas, flexíveis e também descontraídas, de modo a não causar pressão desnecessária no desenvolver da aula.

- **postura das mãos:** capacidade de o aluno manter uma postura das mãos, em concordância com a linha do teclado, de modo a obter uma boa articulação.
- **dinâmicas:** “ is the concept that sounds have different strengths (...) shading of crescendo and diminuendo ” (Coats, 2006, p. 40).
- **coordenação motora:** referência à capacidade de coordenação das mãos na performance do repertório escolhido.
- **reação aos exercícios propostos:** este último ponto refere-se à investigação em si, ou seja, a avaliação do desempenho dos alunos nos exercícios que foram criados especificamente, para eles ultrapassarem as suas dificuldades técnicas.

Todos estes parâmetros foram avaliados de 1 a 5, que correspondiam às seguintes letras na grelha de avaliação de aula:

- **1 – INS** (Insuficiente): total incapacidade do aluno na perceção e domínio na aplicação dos conteúdos planificados;
- **2 – NS** (Não satisfaz): alguma capacidade na aplicação dos conteúdos planificados mas ainda não satisfatória para o nível que desejado;
- **3 – S** (Satisfaz): capacidade estável, mas nem sempre regular, na aplicação dos conteúdos planificados e desejados;
- **4 – B** (Bom): Capacidade estável e regular, com crescente desenvolvimento na aplicação dos conteúdos planificados;
- **5 – MB** (Muito bom): Capacidade acima da média, rápida assimilação e domínio total na aplicação dos conteúdos planificados;

**- Avaliação mensal da aula**

Tabela 9- avaliação mensal de aula

Mês	
Dias da semana	Avaliação

Esta tabela apresenta a avaliação de cada aula por mês. Aqui foi levado em consideração todo o somatório dos elementos musicais, atribuindo-se depois uma média da aula. Tinha como objetivo verificar o progresso mensal dos alunos de piano envolvidos neste relatório.

### - Relatório de aula

Tabela 10- Relatório de aula

<b>Escola</b>		<b>Prof. Cooperante</b>	
		<b>Prof. Orientador</b>	
		<b>Prof. Co-Orientador</b>	
<b>Aluno</b>		<b>Data</b>	
<b>Grau</b>		<b>Hora/ Nº de Aula</b>	
<b>Descrição do Relatório</b>			

O relatório de aula tinha como objetivo, relatar todas as informações necessárias ao desenvolvimento da investigação e também poder justificar os dados obtidos graficamente.

### 3.2. Repertório estudado e levantamento de problemas técnicos

As tabelas seguintes apresentam o repertório estudado ao longo do ano letivo, do qual se observou e se fez um levantamento dos problemas técnicos de cada aluno:

#### - Aluno nº1

Tabela 11- problemas técnicos do aluno nº1

<b>Compositor</b>	<b>Obra</b>	<b>Peça</b>	<b>Problemas técnicos</b>
Dimitri Kabalevsky	Kinderstücke op.39	Nº 23 "Slow Waltz"	- Saltos na mão esquerda, entre os compassos nº 1 e nº 4º e entre o nº7 e nº8; - a posição do intervalo de 6ª na mão direita, entre os compassos nº 1 e nº4 e entre o nº 7 e o nº8;



<b>Friederich Burmüller</b>	<b>25 Leichte Etüden</b>	Estudo nº 9, “La Chasse”	- o <i>staccato</i> irregular da mão direita na parte B;
		Estudo nº 5, “Innonce”	- Nada a apresentar;
<b>J. S. Bach</b>	<b>Anna Magdalena Bach</b>	Musette em Ré Maior	- Nada a apresentar;

Tabela 12- Outros problemas técnicos do aluno nº1

Outros aspetos técnicos	
- Má postura do corpo e mão;	- Dedilhação das escalas;
- Articulação frágil;	

## - Aluno nº 2

Tabela 13- problemas técnicos do aluno nº2

Compositor	Obra	Peça	Problemas técnicos
<b>J.S.Bach</b>	<b>Anna Magdalena Bach</b>	Polonaise em Sol m	- Problemas rítmicos constantes ao longo da peça;
<b>L. V. Beethoven</b>	<b>15 Valsas</b>	Nº1	- má posição da mão no acordes da mão esquerda;
<b>S. Heller</b>	<b>Estudos Op. 45</b>	Nº 1	- irregularidade rítmica e acentos no polegar da mão direita; - Indefinição dos acordes;
<b>H. Lemoine</b>	Estudos Infantis Op. 37	Nº 22	- má definição do padrão rítmico-melódico, constante ao longo do estudo;

Tabela 14- Outros problemas técnicos do aluno nº2

Outros aspetos técnicos
- Dedilhação das escalas;

### 3.3. Resolução dos problemas técnicos

Esta investigação teve como base a leitura de diferentes visões do panorama técnico – pianístico. Como consequência os exercícios/mecanismos aqui propostos consistiram numa reflexão pessoal de como poderia oferecer a melhor maneira de os dois alunos poderem estudar a (s) passagem (ns) onde as deficiências técnicas eram visíveis, tentando sempre dar uma linha pedagógica e musical. Houve também o cuidado de estudar ao pormenor cada aluno em termos de fisionomia da mão e capacidade técnica. Segundo Arends (2012)

“unique and situational cases call for an art of practice, something that cannot be learned very well from reading books. (...) Effective teachers learn to approach unique situations with a problem-solving orientation (...) through reflections on their own practice” (p. 29).

Após a observação e levantamento dos principais problemas técnicos, no repertório estudado pelos alunos, procedeu-se então à criação de exercícios/mecanismos específicos para a resolução daqueles.

#### 3.3.1. Aluno nº1

Em relação ao **Aluno nº 1** foram criados os seguintes exercícios:

- **Fraca articulação:** este problema é comum a muitos alunos de piano, num período inicial dos seus estudos. Este consiste por exemplo em:

- dobrar a ponta dos dedos, o que não permite um bom contacto com a superfície da tecla;

- enquanto um dedo está a articular, os outros levantam, tirando todo o equilíbrio à mão;

- no legato, não levantar o dedo e juntar os seguintes, com as teclas em baixo (criando efeito de *cluster musical*);

- rigidez de dedos, mão e pulso, o que provoca cansaço e tensão muscular;

Para ajudar o aluno a ultrapassar este problema técnico, foi criado um exercício apenas digital. Este consistia em articular uma tecla aleatória, branca e/ou preta, baseado nas seguintes três etapas:

- **preparação:** toda a mão está totalmente descontraída, tal como é também importante manter o braço e pulso numa posição linear ao teclado (figuras 10 e 11). Esta etapa consiste em levantar o dedo, na sua forma semicircular, até atingir o limite da sua elevação e manter um pouco. Aqui o aluno terá, para seu apoio, a observação direta de tudo o que se está a passar, pois ele próprio terá consciência se está a fazer bem o movimento ou não;

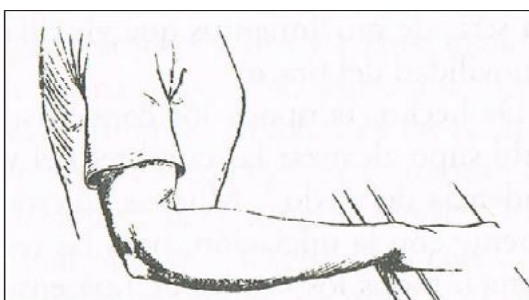


Figura 10- Braço linear (Chiantore, 2001, p. 583)

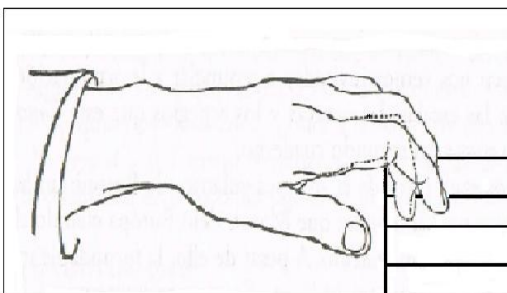


Figura 11- Pulso linear (Chiantore, 2001, p. 597)

- **movimento descendente:** após a etapa anterior, o aluno irá então começar o movimento descendente, que o irá levar a atingir a tecla, mantendo toda a forma semicircular do dedo. A figura 12 (644) é bastante elucidativa daquilo que se pretendia, o que levou à divisão em duas subpartes desta etapa, sendo a primeira apenas para atingir a tecla e não haver nenhuma produção sonora e a segunda consistia em terminar todo o movimento até ao fim, promovendo todo o trabalho do mecanismo do piano (a “viagem” do martelo até à tecla). Tudo isto realizou-se numa

velocidade lenta que permitia toda a visualização deste movimento e também, na segunda subparte, permitir ao aluno sentir todo o peso da tecla, até ao fim;

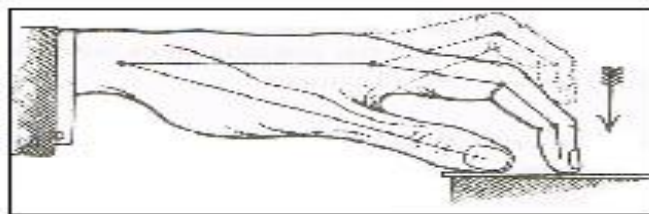


Figura 12- movimento descendente (Chiantore, 2001, p.644)

- **sustentar a nota e movimento ascendente:** depois de todo o processo descendente do dedo, até ao final da tecla, pretendeu-se que o aluno ficasse com a ponta do dedo em baixo, pois é aqui que o dedo tem tendência a dobrar e a produção sonora não ser a desejada. Posto isto, o dedo totalmente descontraído é trazido para cima através do peso da tecla, preparando então o início de um novo ciclo.

É certo que este tipo de exercício trará benefícios a longo prazo e pode ser complementado com o estudo das escalas e arpejos. Todos os dedos da mão esquerda e direita devem ser utilizados garantindo uma melhoria no processo de articulação.

#### - Slow Waltz de Kabalevsky:

Figura 13- excerto estudado da Slow Waltz da Kabalevsky (fonte original)

O excerto acima apresentado serviu de base para a criação dos exercícios específicos, pois os mesmos problemas se repetiam ao longo da peça:

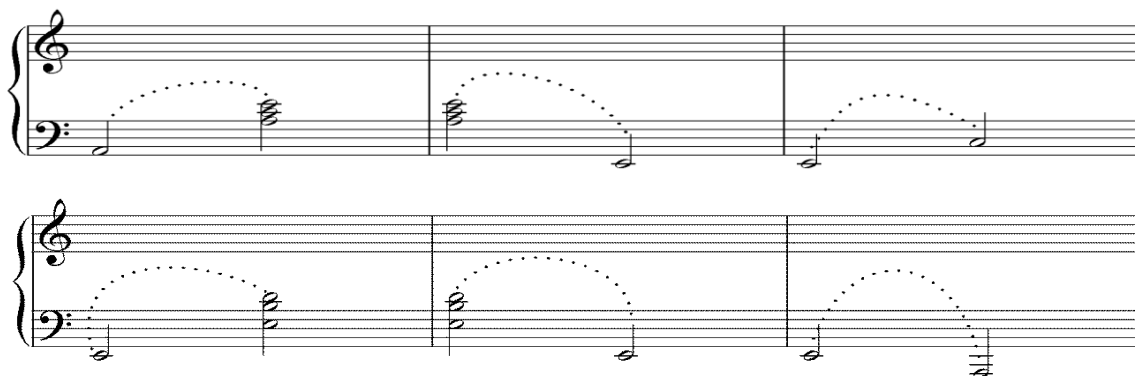
**- saltos na mão esquerda:**

Figura 14- Slow Waltz exercício n°1a (fonte original)

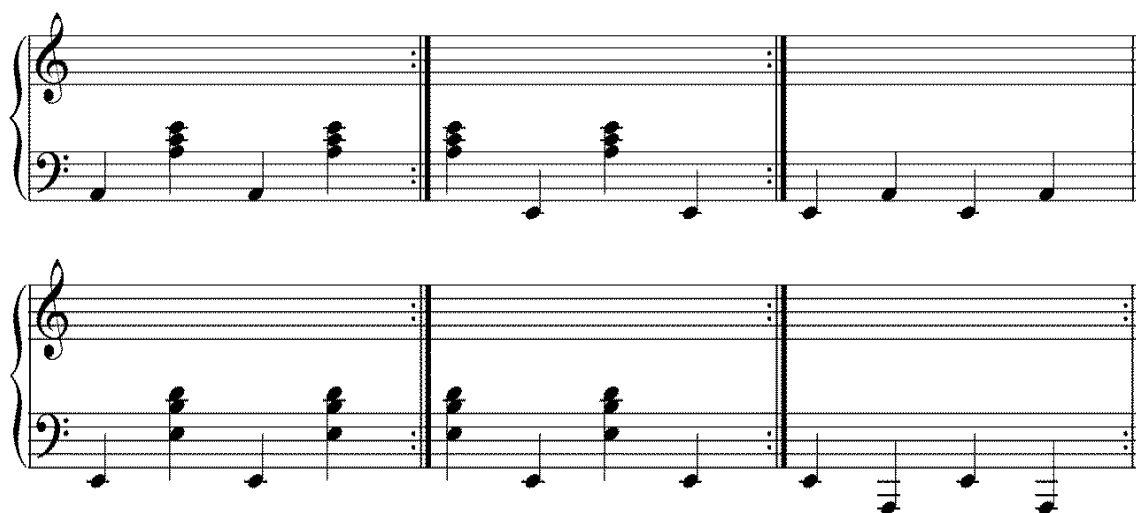


Figura 15- Slow Waltz exercício n°1b (fonte original)

Apesar de não ser uma distância significativa entre cada acorde, é justificável um aluno com apenas dois anos de piano sentir dificuldades em passagens técnicas como estas. Sobre este ponto, Berman (2000) afirma que:

“to master leaps involving either individual notes or chords, one needs to develop a sense of a distance on the keyboard. (...) When playing chords, the pianist will improve his precision, (...) the fingers form the position of the chord while they are still in the air and fall on the notes” (p.46/47).

A afirmação de Berman (2000) resume tudo o que é preciso para passagens deste estilo serem realizadas com sucesso, mas um aluno com esta inexperiência não terá esta noção. Após o aluno ter tomado contacto graficamente com os exercícios, foi-lhe explicado como os estudar:

-cada compasso era repetido várias vezes e cada exercício era realizado de um modo muito lento;

- nos acordes foram escolhidas as dedilhações mais favoráveis à fisionomia da mão do aluno. No primeiro primeiro salto decidiu-se que o acorde de Lá menor seria realizado com os dedos “4-2-1”, no sexto compasso o acorde de Sib Maior, na segunda inversão, “5-2-1” e o oitavo compasso, o acorde de Mi Maior com sétima “5-2-1”. Cada dedilhação garantia estabilidade da mão ao iniciar o movimento descendente de salto que culminava com o atacar das teclas. Ignorou-se o que vinha escrito na partitura pois não servia em nada os interesses musicais do aluno;

- como mostra a figura 14, entre os acordes existe uma linha intermitente, que mostra ao aluno que tipo de movimento teria este que realizar, ou seja, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, o movimento seria semicircular, realizando um ângulo de 180º (figura 16) e nunca um movimento horizontal (figura 17). Neste movimento pedia-se toda a atenção do aluno na sua mão, pois ao repetir várias vezes desenvolvia a chamada “**memória de mão**”, que consistia na assimilação e reforço da posição dos acordes. Isto seria benéfico para o aluno visto que, ao mesmo tempo existe um movimento contrário na mão direita.

- utilizar sempre as dinâmicas que eram indicadas na peça de modo a não separar este elemento dos exercícios;



Figura 16- movimento circular no salto (fonte original)

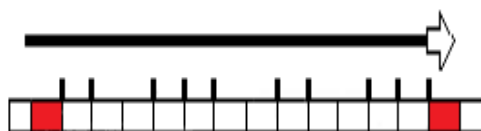


Figura 17- movimento a evitar (fonte original)

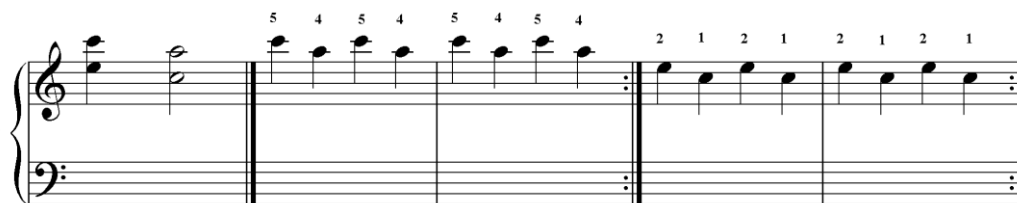


Figura 18- Slow Waltz exercício n°2a (fonte original)

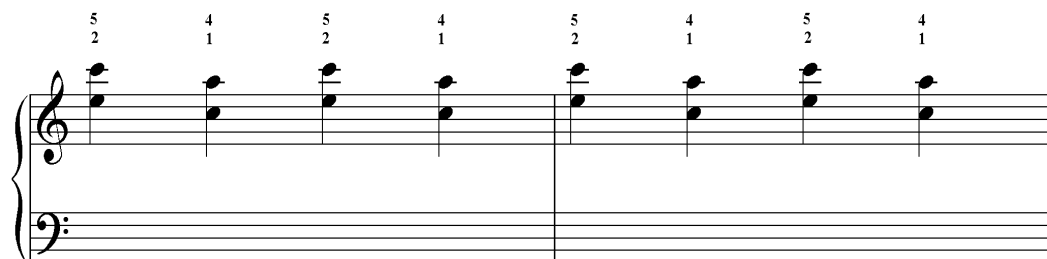


Figura 19- Slow Waltz exercício n°2b (fonte original)

Os exercícios **n°2a** e **n°2b** foram criados para o aluno definir bem a posição dos **intervalos de 6ª da mão direita**.

Após uma observação das duas primeiras aulas, notou-se que o erro persistia nestes intervalos, não havia uma direção musical para estes dois. Então para uma melhor compreensão, do estudo que o aluno iria fazer com estes exercícios, referiu-se a este o seguinte:

- o **n°2a** consistia num desdobramento dos intervalos de 6ª, ou seja, o aluno ia articular as duas vozes de cada intervalo em separado e seguir a dedilhação criada;
- pretendia-se uma mobilidade e descontração natural do pulso. O seu movimento lateral seria o elo de ligação entre os dois intervalos;
- após ter sido estudado e repetido várias vezes com os fundamentos do exercício anterior, o aluno passaria então para o estudo **n°2b**, que consistia na alternância dos intervalos de um modo contínuo.

Após estes dois exercícios, o aluno teria já todo um estudo feito sobre estes intervalos que o possibilitariam de realizar esta passagem sem erros.



Figura 20 - Slow Waltz exercício n°3a (fonte original)

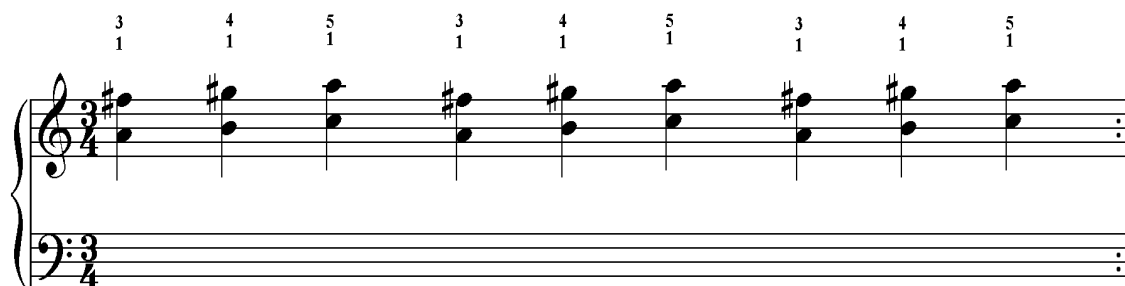


Figura 21- Slow Waltz exercício n°3b (fonte original)

O **exercício n°3** aborda também a dificuldade do aluno, na posição do intervalo de 6<sup>a</sup>, mas desta vez numa posição diferente, pois a passagem apresenta teclas pretas, o que obriga o aluno a utilizar também o pulso. O princípio técnico é o mesmo do que no exercício anterior, mudando a dedilhação na parte superior da mão direita, pois a ordem “3-4-5” está diretamente relacionada com a direção das notas “Fá#-Sol#-Lá”. Aqui o pulso é elemento fundamental pois deve realizar um movimento rotativo para a direita, para acompanhar a dedilhação.



- La Chasse” Op. 25 nº 9 de Burgmüller:

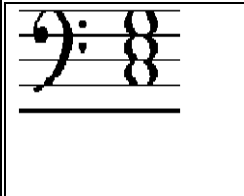
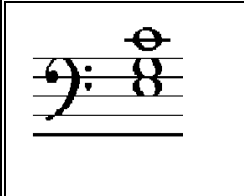
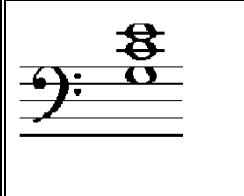

Figura 22- Excerto estudado da La Chasse de Burgmüller (fonte original)

O presente excerto do estudo “**La Chasse**” **Op. 25 nº 9**, de Burgmüller, diz respeito aos compassos nº 1 ao nº 12 e do compasso nº 29 ao nº 36, pois nestas duas partes existiam problemas técnicos:

- **Posição dos acordes** (compassos nº1 a nº5):

Nos primeiros cinco compassos, o aluno não conseguia realizar de forma fluente a sequência dos acordes em Dó Maior, formada pelo estado fundamental, primeira inversão e segunda inversão e finalizando com o 5º Grau, ou seja, o acorde de Sol Maior, no seu estado fundamental. Um dos problemas principais era que o aluno não sabia a dedilhação de cada acorde, o que provocava nele uma desconcentração aparente. Antes da realização destes três exercícios, realizou-se uma “pré-etapa”, que foi a de definir, de uma maneira muito precisa, a dedilhação para cada acorde:

Tabela 15- La Chasse-definição da posição dos acordes

Acordes	Dedilhação (mão esquerda)
	2 4 5
	1 2 4
	1 2 4
	1 3 5

Na mudança do segundo para o terceiro acorde, o pulso irá fazer apenas a única mudança na posição do teclado, o que prepara logo a mão para abordar os acordes seguintes sem haver movimentos desnecessários, pois os dedos já estão relativamente próximos uns dos outros.

Após a definição da dedilhação, o aluno estava agora preparado para abordar o primeiro exercício, que se dividia em três etapas:

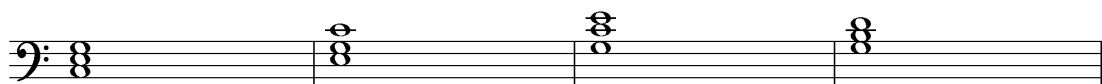


Figura 23- La Chasse exercício nº1a (fonte original)



Figura 24- La Chasse exercício n°1b (fonte original)

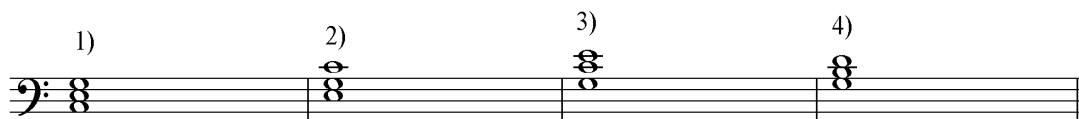


Figura 25- La Chasse exercício n°1c (fonte original)

Como se pode observar através das figuras acima, fica bem claro que o que se pretendia era que o aluno dominasse a posição de cada acorde e soubesse muito bem a sequência. O **exercício n° 1a** tinha um carácter estático e a mudança era feita muito lentamente, para que o aluno tivesse a oportunidade de “cair” a cada acorde com a dedilhação certa. O aluno gozava de uma descontração natural de todos os elementos empregues, ou seja, mão, dedos, pulso e braço. O **exercício n° 1b** tem como processo de construção um “espelho”. Isto significa que a sequência era realizada através de um movimento direto e depois o seu inverso. Aqui pretendeu-se um ligeiro aumentar da velocidade, para que, aos poucos, o aluno se aproximasse da velocidade exigida na interpretação final do estudo técnico. Para finalizar este primeiro exercício, o aluno vai testar se toda a sequência está decorada. Sem ter contacto com o exercício escrito e apenas tendo acesso aos números de cada acorde, foi-lhe pedido que tocasse os acordes através dos números aleatórios, é o que representa graficamente o **exercício n°1c**.

**- Igualdade das oitavas (compassos n° 5 ao n° 12):**

A grande dificuldade técnica que o aluno não conseguia ultrapassar era obter uma igualdade nas oitavas da mão direita. O que acontecia era que as notas saiam sempre acentuadas e nunca regulares, o que criava instabilidade rítmica e também sonora, pois toda a mão esquerda tinha um “desenho melódico”, que merecia um maior destaque.

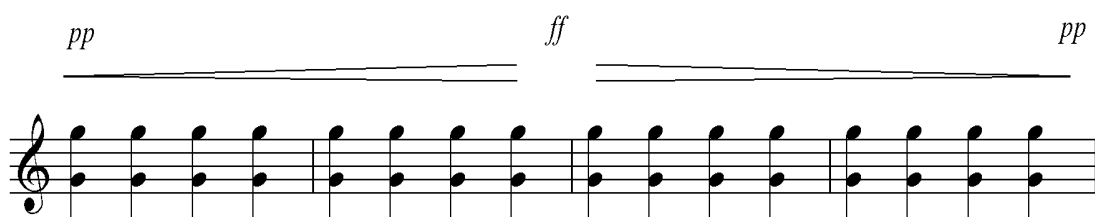


Figura 26- La Chasse exercício n°2a (fonte original)

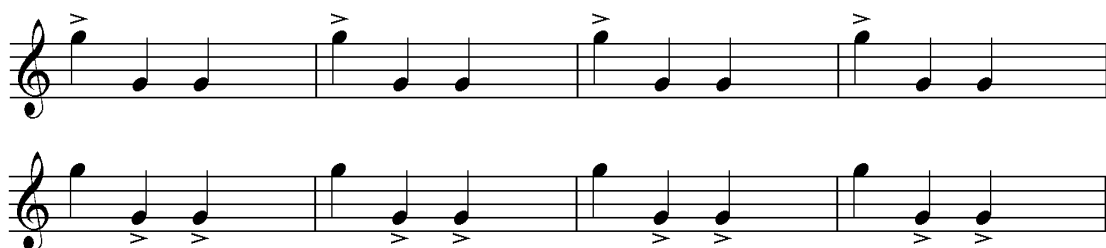


Figura 27- La Chasse exercício n°2b (fonte original)



Figura 28- La Chasse exercício n°2c (fonte original)



Figura 29- resultado pretendido (fonte original)

Através deste exercício que se divide em três etapas, o aluno passou por várias e diferentes articulações, que tinham como finalidade o equilíbrio sonoro e o toque pianístico correto, nas oitavas da mão direita, até encontrar o *staccato* pretendido.

O **exercício n° 2a** proporcionou ao aluno a repetição do intervalo harmônico da oitava, partindo de uma dinâmica *pp* (pianíssimo) até a um *ff* (fortíssimo). Todas as gradações dinâmicas que o aluno ia passando tinham que ter o equilíbrio dos dois dedos da mão, não saindo nenhum acentuado. Ao executar este intervalo com os dedos da extremidade da mão pretendeu-se que o aluno também estivesse descontraído e a apoiar bem a ponta do dedo na superfície da tecla, para não haver o risco do 5º dedo da mão direita dobrar e não permitir o estudo correto deste exercício. O **exercício n°2b** fez com que o aluno utilizasse os acentos na parte

superior e inferior da oitava, de modo a ter noção da facilidade em se dar acentos nestes compassos, ou seja, ao realizar este exercício o aluno teve a noção daquilo que não se pretendia para a passagem. Tendo agora noção do tipo de sonoridade que se pretendia nas oitavas, antes de chegar ao *staccato* o aluno fez ainda um último exercício, em *legato* (exercício 2c), para definir todo o equilíbrio da mão e de dedos, que lhe permitissem tocar com facilidade o pretendido.

**- Acompanhamento na mão esquerda (compassos nº 29 ao nº36):**

Um dos problemas relacionados com o acompanhamento na mão esquerda era que não existia nenhuma referência à dedilhação, ficando então o aluno sem referências para estudar em casa. Tendo em atenção que aquele era formado sempre por três teclas brancas em cada bloco, optou-se pela seguinte dedilhação de modo a facilitar a passagem:



Figura 30- Dedilhação no acompanhamento (fonte original)

A dedilhação do primeiro bloco de acordes, “lá-dó-mi” evita o uso dos dedos “5 e 3” da mão esquerda. Creio que a utilização de “5-3-1” nas teclas acima descritas, só traria dificuldades ao aluno, pois são três dedos diferentes da mão e teria que haver uma posição em que estes se ajustassem ao teclado, o que por vezes não é fácil. Então, a dedilhação “4-2-1” foi a mais confortável devido à anatomia dos dedos “4 e 2” que combinava bastante bem com o dedo “nº 1” (polegar). O segundo bloco de acordes, “lá-ré-fá”, tem “5-2-1” devido à abertura formada por um intervalo de 6ª, “lá-fá”, facilitando então a posição da mão no teclado o mesmo se no bloco “lá- dó#-sol”, que era formado por “5-3-1”.

Para dar um carácter mais musical a esta passagem da mão esquerda, foi pedido ao aluno que a realizasse assim:



Figura 31- Exercício sobre o acompanhamento (fonte original)

O facto de manter a primeira nota de cada bloco de acordes como uma semínima pontuada, dava ao aluno uma maior segurança tal como uma direção musical que fazia fluir a melodia da mão direita.

### 3.3.2. Aluno nº2

- Polonaise em Sol menor do Livro Anna Magdalena Bach (compassos nº 1 ao nº4 e dos compassos nº 11 ao nº 16)

Esta peça que o **Aluno nº 2** realizou no seu programa individual de Piano, além da parte técnica relacionado com o piano, foi ao nível rítmico que este encontrou os seus maiores desafios. É sabido que a maioria dos alunos não tem uma abordagem fácil à música de J. S. Bach o que, mais uma vez, se observou.

Para ultrapassar todos as dificuldades rítmicas, criaram-se os seguintes exercícios:

The image displays a musical score for a Bach exercise, consisting of two systems. The first system shows a piano accompaniment with a treble and bass clef, and a vocal line in a single treble clef. The piano part has two measures where specific notes are highlighted with red boxes. The second system shows a piano accompaniment with a treble and bass clef, and a vocal line in a single treble clef. The piano part has two measures where specific notes are highlighted with red boxes. The vocal line in both systems consists of a sequence of eighth notes.

Figura 32- Polonaise de Bach exercício nº1a (fonte original)

The image displays a musical score for a Polonaise exercise by J.S. Bach. It consists of two systems of music. Each system includes a grand staff (piano) and two vocal staves. The piano part is in 3/4 time and features a complex rhythmic pattern with triplets and slurs. Three red boxes highlight specific passages in the piano part: the first box covers measures 1-2, the second covers measures 3-4, and the third covers measures 5-6. The vocal parts are simpler, consisting of quarter and eighth notes. The key signature has two flats (B-flat and E-flat).

Figura 33- Polonaise de Bach exercício nº1b (fonte original)

O exercício nº 1 dividiu-se em duas partes, para o aluno ter uma maior clareza naquilo que era pretendido. Este tem na sua construção o grupo de compassos onde os erros eram mais frequentes e, por baixo a divisão do tempo (unidade de tempo a semínima), à colcheia e à semicolcheia. Isto veio trazer benefícios pois o aluno, ao ter acesso à divisão gráfica da peça, poderia por si contar no seu estudo em casa e ter a noção exata de cada ritmo.

As melhorias foram gradualmente sendo observadas, na resolução dos seguintes erros:

- as semínimas do terceiro tempo dos compassos nº 1 (mi) e 2 (ré) ficaram precisamente iguais, o que anteriormente não acontecia, pois o aluno ou cortava ou aumentava a duração das semínimas;



- no compasso nº 4, toda a mão esquerda não estava em coordenação com a mão direita, devido à nota do primeiro tempo (ré) que seguia ligada para o tempo seguinte e também é dificuldade técnica da mão direita (terceiras);
- a síncopa do compasso nº11 revelou-se sempre muito complicada para o aluno. O que acontecia antes dos exercícios era que este parava sempre o movimento rítmico e depois toda a coordenação motora se perdia;
- todas as notas ligadas, que se prologavam para outros tempos, entre os compassos nº12 e nº16 foram alvo de um estudo muito pormenorizado, pois o que estava a acontecer era que o aluno não tinha noção que dobrava a velocidade na sua interpretação. Como consequência, as ligaduras eram sempre mal finalizadas, umas vezes aumentando o valor e outras vezes diminuindo. Para a passagem sair ritmicamente certa, foi feito também um estudo a mãos separadas, pois o aluno não tinha ainda domínio das terceiras da mão direita, o que criava uma maior instabilidade nos compassos.

### - Valsa de Beethoven em Dó Maior

Um dos problemas observados nesta peça foi o facto de logo no primeiro acorde da mão esquerda, o aluno começar com os dedos todos dobrados. As consequências desta posição fraca de dedos foi uma sonoridade fraca, nem todas as notas eram atacadas ao mesmo tempo e a insegurança que dava para a melodia na mão direita.



Figura 34- Valsa de Beethoven exercício nº1a (fonte original)



Figura 35- Valsa de Beethoven exercício nº1b (fonte original)



Figura 36- Valsa de Beethoven exercício n°1c (fonte original)



Figura 37-Valsa de Beethoven exercício n°1d (fonte original)

O objetivo deste exercício n°1, que se dividiu em quatro partes, era assegurar ao aluno o ataque correto deste primeiro acorde, sem dobrar os dedos e sustentar a harmonia do compasso para a melodia da mão direita. Na primeira parte do exercício **n°1a**, o aluno tinha como objetivo reconhecer cada nota do acorde. De um modo lento e bem articulado, eram tocadas as notas “dó, ré e mi”, tendo o aluno atenção para que cada dedo articulado não fosse dobrar. A seguir, o processo foi de articular duas notas, formando as combinações possíveis com as três notas, como mostra o exercício **n°1b**. Pretendia-se uma articulação lenta mas a atenção estava mais uma vez na ponta dos dedos, pois mais o objetivo era não dobrar e melhorar toda a mecânica. O que difere o exercício **n°1c** deste último é que o processo é o mesmo mas desta vez com a existência de um intervalo harmónico. Por fim, o exercício **n°1d** é um apanhado dos três primeiros pois apresenta já na sua versão final o acorde inicial da peça aqui em questão. O aluno iria executar precisamente com a figuração rítmica que está escrita, num processo de aumentar a dificuldade para depois realizar apenas um único acorde.

### - Estudo Op. 45 n°1 de Heller

Este estudo tem, na sua base rítmica, um padrão de quatro semicolcheias, tempo a tempo. Para um aluno com apenas dois anos de estudos pianísticos é, sem dúvida, um grande desafio, não só musical como tecnicamente. Observaram-se os seguintes problemas: irregularidade rítmica e acentos no polegar da mão direita. Para se ultrapassarem os problemas atrás citados foram criados os seguintes exercícios:

The image shows a musical score for Heller Op. 45/1 exercise n°1. It consists of nine staves, numbered 1) to 9). Each staff shows a different rhythmic variation of a quarter-note pattern. The first staff (1) shows a simple quarter-note pattern. The second (2) and third (3) staves show dotted quarter notes. The fourth (4) through seventh (7) staves show quarter notes with accents. The eighth (8) and ninth (9) staves show quarter notes with slurs. The score is written in a single system with two measures per staff.

Figura 38- Heller Op.45/1 exercício n°1 (fonte original)

A figura acima representa as variantes da quartina de semicolcheias. Ao longo das nove etapas do exercício o aluno irá passar por combinações rítmicas que têm como finalidade garantir o bom equilíbrio na execução do estudo

- n° 1: ritmo base;
- n°2 e 3: ritmo pontuado;
- n° 4 a 7: paragem em cada semicolcheia;
- n° 8 e 9: divisão de duas semicolcheias;

Cada uma das nove etapas foi repetida variadas vezes, de um modo lento e tendo o aluno atenção à dedilhação, à sua posição da mão e dedos, especialmente para evitar dobrar as pontas. Além de garantir a regularidade e ausência de acentos na mão direita irá também realizar sempre um trabalho de memória pois ao repetir muitas vezes o exercício sempre com um grupo de compassos estará a memorizar o estudo

Exemplo da aplicação das variantes da quartina:

The image displays a musical score for Figure 39, consisting of nine staves. Each staff is numbered from 1 to 9 on the left. The music is written in a single melodic line on a treble clef staff. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, often beamed together. Some notes have accents or slurs above them. The score is enclosed in a dashed rectangular box on the right side.

Figura 39- Heller Op.45/1 explicação da aplicação das variantes da quartina (fonte original)

The image displays a musical score for Figure 40, showing piano accompaniment. It consists of two systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system is labeled with '1)' and shows a melodic line in the treble and a bass line in the bass. The second system is labeled with '2)', '3)', and '4)'. It features a treble staff with triplets and chords, and a bass staff with a simple bass line. The score is enclosed in a solid rectangular box.

Figura 40- Heller Op.45/1 exercício nº2 (fonte original)

O exercício nº 2 está relacionado com os arpejos em fá maior, dos compassos nº 25 e 26. Como o aluno tinha sempre dificuldades em realizar corretamente os arpejos, foi criado um exercício onde explora algumas possibilidades de estudo, para garantir e segurar a posição daqueles. Foram escolhidas então as seguintes possibilidades:

- **legato a dois**, onde o aluno estudava a posição das quatro notas do arpejo com um acorde de três notas e a seguir uma nota que possibilitava toda a movimentação do pulso para a posição seguinte;
- **tercinas de colcheias**, construídas com uma intervalo harmónico nas primeiras duas notas para depois continuar com as restantes notas do arpejo;
- **arpegiando**, no seguimento dos outros dois mas com a diferença de todas as notas serem arpejadas. Aqui o pulso tem um trabalho fundamental pois, se houver uma posição estática, o aluno não vai conseguir realizar a passagem e, por isso, deve estar o mais descontraído possível para acompanhar todo o movimento do texto musical.

Após este pequeno exercício o aluno deve ser capaz de realizar os arpejos com o ritmo certo e com todas as posições asseguradas.

### - Estudo Op. 37 nº22 de Lemoine

Este estudo, em compasso composto 6/8, apresenta na sua construção um motivo de seis semicolcheias na mão direita, que se repete sempre, sustentado por acordes na mão esquerda. O problema que se observou foi que existia uma definição do padrão rítmico-melódico constante. Assim sendo, para ajudar o aluno a superar este problema criaram-se os seguintes exercícios:



Figura 41- Lemoine Op.37/22 exercício nº 1 (fonte original)

Este exercício servia apenas para o aluno reconhecer sempre os limites de cada grupo de semicolcheias, ou seja, tocar as notas que se encontravam nas extremidades daquelas. Apesar de apenas estar graficamente exposto algumas posições da primeira

página, foi dito ao aluno que poderia transportar este processo para outras zonas do estudo, pois o esquema mecânico era o mesmo.



Figura 42- Lemoine op.37/22 exercício n°2 (fonte original)

Este exercício foi utilizado para o estudo dos acordes da mão esquerda. Apesar de ritmicamente não estar assim escrito, foi necessário o aluno saber o acorde completo de cada tempo e só depois realizar como estava na partitura. O motivo que leva a realização deste pequeno exercício deve-se ao facto de o padrão da mão direita não permitir que o aluno esteja sempre em contacto visual com a mão esquerda. Assim, cada acorde ia sendo decorado, prestando o aluno atenção à mão direita, aquela que tem mais movimento.



Figura 43- Lemoine op.37/22 exercício n°3 (fonte original)

Este exercício baseia-se no padrão rítmico-melódico da mão direita, mas com uma alteração: o aluno realiza-o com terceiras. O facto de se estudar assim permite não só uma memorização da dedilhação, como também a evolução digital, pois esta é, sem dúvida, uma das grandes dificuldades dos alunos. De referir que o aluno encontra este tipo de dificuldade técnica numa outra peça do programa (Polonaise de Bach em Sol menor) e que está também a “estudar” para ela.

Numa velocidade lenta e tendo atenção a toda a articulação dos dedos, o aluno repetiu várias vezes cada “bloco” do exercício. Como foi referido atrás, este também

poderia ser transportado para outras zonas do estudo visto que se encaixava perfeitamente no processo de estudo.



Figura 44- Lemoine op.37/22 exercício n°4a (fonte original)



Figura 45- Lemoine op.37/22 exercício n°4b (fonte original)

Os exercícios **n° 4a e 4b** estão construídos sobre um padrão rítmico de seis semicolcheias. Tem o mesmo processo que as variantes da quartina, mas apenas quis

aplicar duas: o ritmo pontuado e o seu inverso. Creio que nesta etapa o aluno já tem de ter todos os automatismos do estudo em mãos: dedilhação, limites das notas, flexibilidade de dedos, definição dos acordes e padrões melódicos decorados. Sempre lento e tendo atenção à articulação, o aluno vai repetir cada compasso desta forma. Este último exercício é o mais completo de todos, antes de se realizar a sua performance integral.



Figura 46- Lemoine op.37/22 excerto estudado

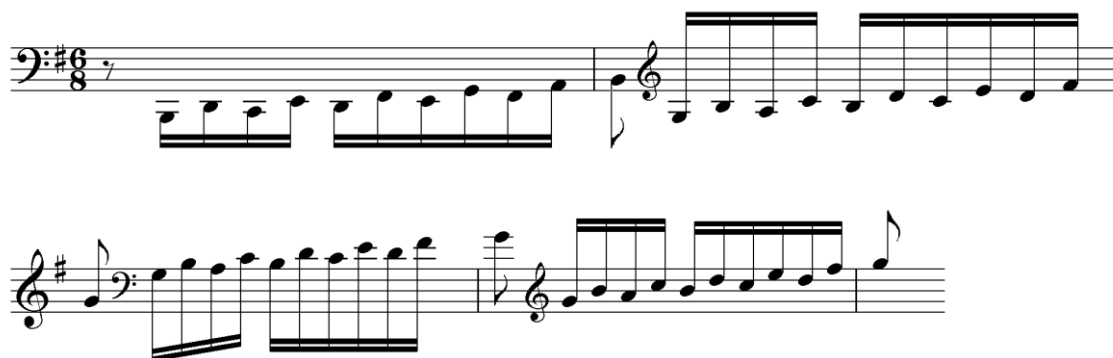


Figura 47- Lemoine Op.37/22 exercício n°5a (fonte original)

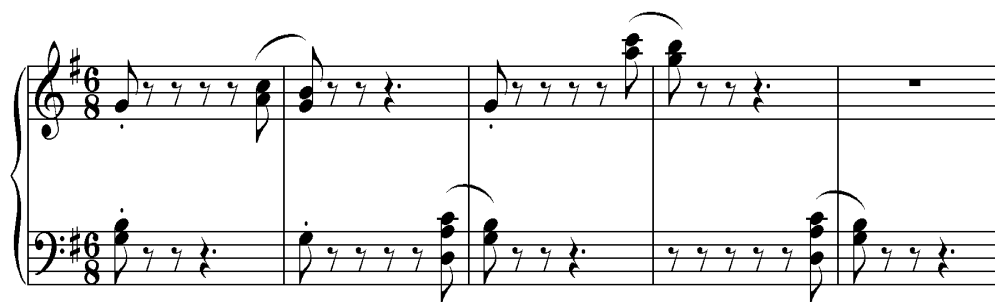


Figura 48- Lemoine op.37/22 exercício n°5b (fonte original)



Estes exercícios dizem respeito aos compassos 11 a 17. Era composto por dois tipos de padrão: uma figuração em semicolcheias, que apresentava sempre a mesma dedilhação e intervalos de terceira na mão direita mais acordes na mão esquerda, que serviam de término da frase.

Como se pode observar nas imagens, ambos os exercícios eram realizados a mãos separadas, pois era necessário o controlo e conhecimento dos dois padrões, para que depois, ao juntar as mãos, tudo fosse automático na velocidade pretendida.

Uma das estratégias utilizadas foi o estudo compasso a compasso, repetindo várias vezes.

### 3.3.3. Outros problemas técnicos

Todos os exercícios em baixo, apenas dizem respeito às escalas que o programa curricular assim o exigia, apenas as escalas a começar nas teclas brancas.

Após uma observação em conjunto, notou-se que ambos os alunos partilhavam os mesmos problemas nas escalas, ou seja, o esquecimento da digitação, a frágil passagem do polegar e também movimentos desnecessários de cotovelo e antebraço. Para que isto fosse ultrapassado foi criado o seguinte exercício:

The figure shows four musical staves, each representing a different scale exercise. Each staff is divided into two measures by a double bar line. Fingerings are indicated by numbers 1-4 below the notes.

- Staff a)**: Treble clef, 3/4 time. Notes: G4 (3), A4 (1), B4 (2), C5 (4), D5 (1), E5 (2).
- Staff b)**: Bass clef, 3/4 time. Notes: F3 (2), G3 (1), A3 (3), B3 (2), C4 (1), D4 (4).
- Staff c)**: Treble clef, 3/4 time. Notes: G4 (4), A4 (1), B4 (2), C5 (3), D5 (1), E5 (2).
- Staff d)**: Bass clef, 3/4 time. Notes: F3 (2), G3 (1), A3 (4), B3 (2), C4 (1), D4 (3).

Figura 49- Escalas exercício nº1 (fonte original)



The image shows a musical score for the Si Major scale exercise, consisting of nine measures. The right hand (RH) and left hand (LH) are shown on separate staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The notes in the RH are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, and A5. The notes in the LH are G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, and F#2. Fingerings are indicated by numbers 1-4 below the notes. A large bracket on the left side of the score is labeled with the number '3'. The entire score is enclosed in a dashed rectangular box.

Measure	RH Note	RH Fingering	LH Note	LH Fingering
1	G4	1	G3	4
2	A4	2	F#3	3
3	B4	3	E3	2
4	C5	4	D3	1
5	D5	1	C3	4
6	E5	2	B2	3
7	F#5	3	A2	2
8	G5	1	G2	1
9	A5	2	F#2	3

Figura 52- Dedilhação da escala de Si M (fonte original)

Em cada exercício está representado, em grupos de quatro notas, a dedilhação pormenorizada de cada nota da escala. Os alunos, com isto, estariam aptos para começar uma escala de qualquer ponto com o dedo correto, pois é muito comum no repertório pianístico estarem escritas escalas que não começam na tónica. O modo de estudo baseou-se no padrão de quatro notas, até realizar toda a escala.

O **exercício nº1** corresponde à dedilhação da escala de Dó Maior mas a sua base serve também para as de Sol, Ré, Lá, Mi e Lá Maior, o **exercício nº2** para a escala de Fá Maior, devido ao padrão de dedilhação diferente na mão direita e, por fim, o **exercício nº 3** para a escala de Si Maior, pois a dedilhação da mão esquerda era diferente.

### 3.4. Análise de dados

#### Dados relativos ao 1º Período

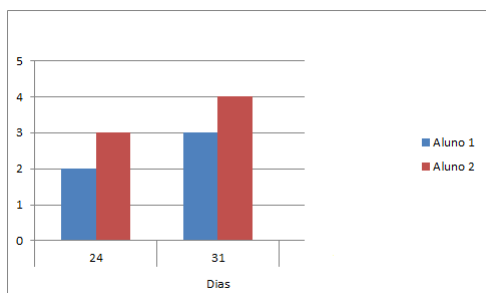


Gráfico 1- Sentido rítmico Outubro

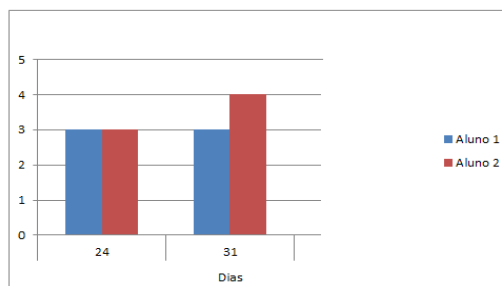


Gráfico 2- Pulsação Outubro

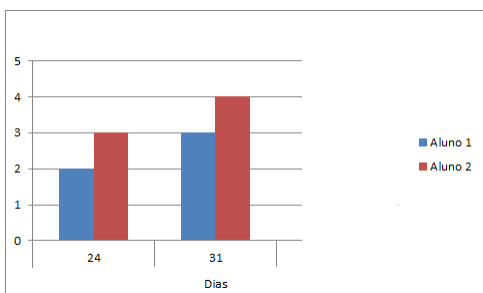


Gráfico 3- Leitura musical Outubro

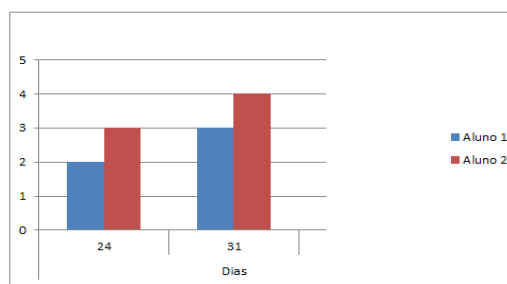


Gráfico 4- Articulação Outubro

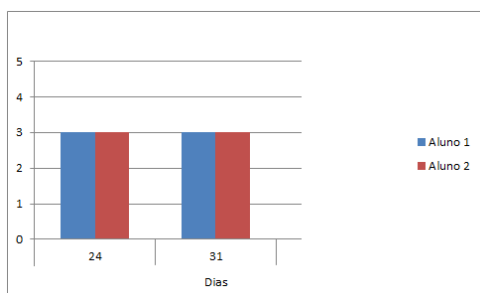


Gráfico 5- Digitação Outubro

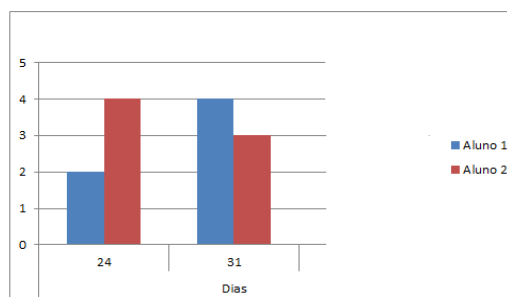


Gráfico 6- Postura do corpo ao piano Outubro

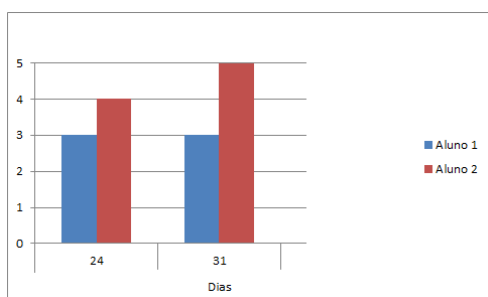


Gráfico 7- Postura das mãos ao piano Outubro

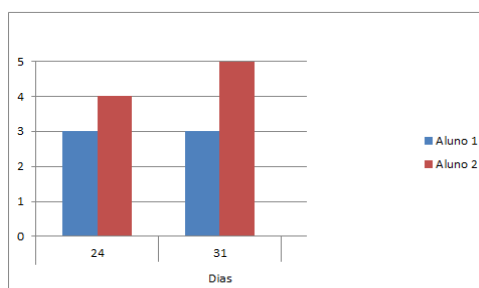


Gráfico 8- Dinâmicas Outubro

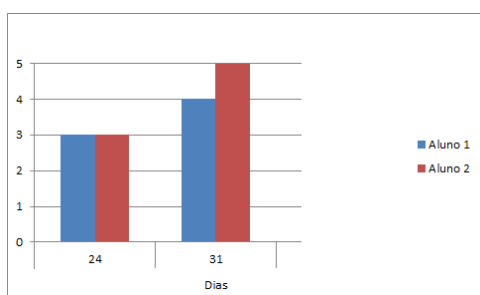


Gráfico 9- Coordenação motora Outubro

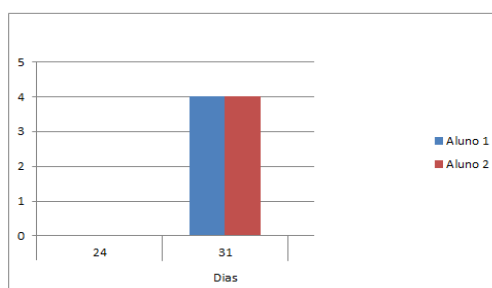


Gráfico 10- Reação aos exercícios propostos Outubro

No mês de Outubro, foram assistidas apenas a duas aulas que serviram para observação dos problemas técnicos dos dois alunos. Os dados obtidos eram ainda muito precoces, mas notou-se uma boa avaliação na aula do dia 31, no parâmetro *Reação aos exercícios propostos*, tendo os dois alunos obtido um 4 como avaliação. Para uma primeira abordagem à aplicação da minha investigação, posso dizer que foi bastante satisfatória.

O Aluno nº 1 apresentou alguns parâmetros negativos, tais como, *Sentido rítmico*, *Leitura musical*, *Articulação*, *Postura do corpo ao piano*. Assim, tive a atenção necessária para lhe dar os mecanismos e ferramentas para que este aplicasse em casa. O resultado não poderia ser melhor: entre a aula do dia 24 e do dia 31, o aluno conseguiu superar as dificuldades.

Numa análise geral deste mês, é notório que a prestação do Aluno nº 2 foi ligeiramente superior ao outro aluno, o que esteve relacionado com uma maior regularidade no estudo em casa.

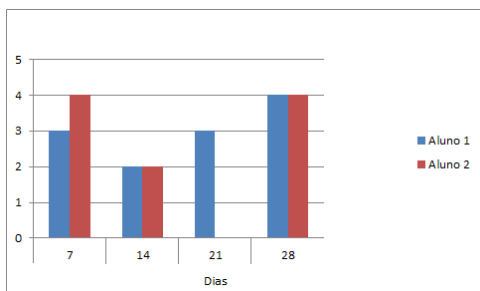


Gráfico 11- Sentido rítmico Novembro

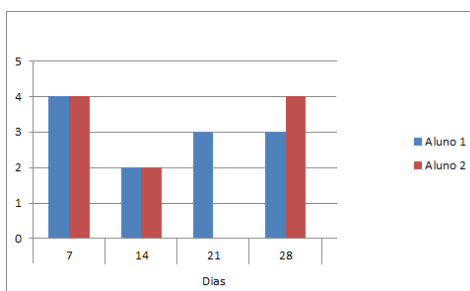


Gráfico 12- Pulsação Novembro

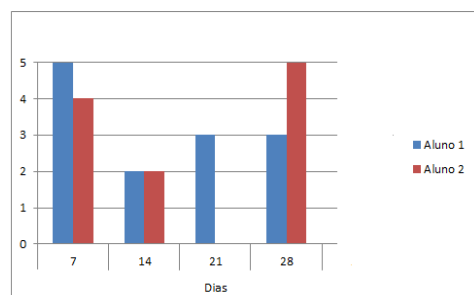


Gráfico 13- Leitura musical Novembro

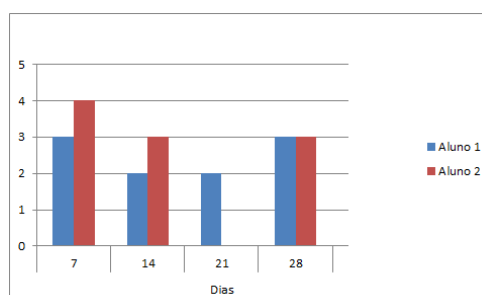


Gráfico 14- Articulação Novembro

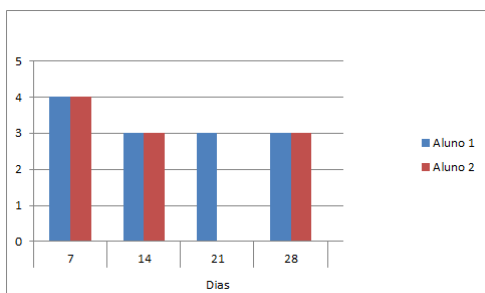


Gráfico 15- Digitação Novembro

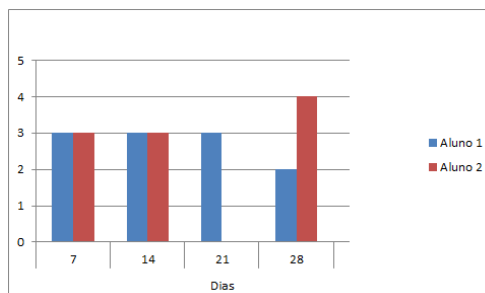


Gráfico 16- Postura do corpo ao piano Novembro

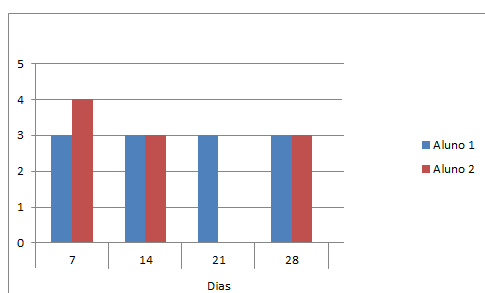


Gráfico 17- Postura das mãos ao piano Novembro

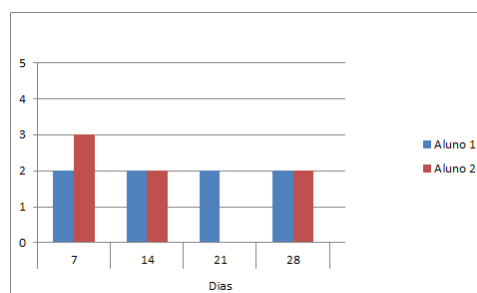


Gráfico 18- Dinâmicas Novembro

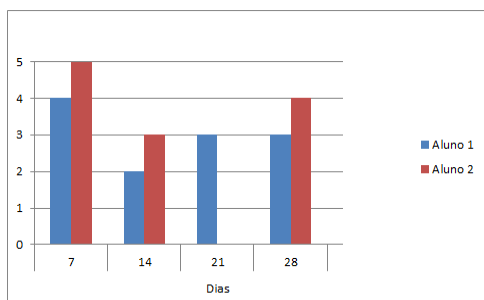


Gráfico 19- Coordenação motora Novembro

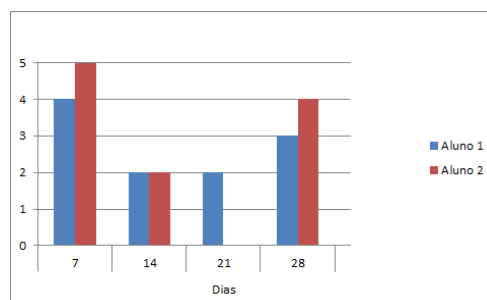


Gráfico 20- Reação aos exercícios propostos Novembro

No mês de Novembro foram assistidas quatro aulas. O Aluno nº 2 faltou no dia 21 de Novembro, não sendo assim possível ver uma linha de continuidade do trabalho efetuado até ao momento, mas ficou a expectativa de como ele iria reagir, pois teria duas semanas para estudar em casa.

Na primeira aula deste mês, dia 7 de Novembro, existiu uma continuidade muito positiva de todos os parâmetros a serem avaliados, surgindo apenas uma avaliação negativa do Aluno nº 1, no parâmetro *Dinâmicas*. Em relação à *Reação aos exercícios propostos*, que está ligada diretamente à minha investigação, posso dizer que o Aluno nº 2 manteve a sua prestação de nível “4”, enquanto o Aluno nº 1 desceu para nível “3”, mas não deixou de ser positivo visto que as mudanças propostas por aquela se encontravam ainda numa fase de adaptação e consistência.

Analisando todos os parâmetros do dia 14 deste mês, observa-se que foi o dia em que os dois alunos obtiveram prestações negativas. Para comprovar todos estes dados, foi necessário tentar perceber os fatores que os originaram. Chegou-se à conclusão que, para além do pouco estudo em casa, a semana intensiva de testes avaliativos em outras disciplinas fez com que o estudo de piano ficasse para segundo plano.

No dia 21, o Aluno nº 2 faltou, aproveitando assim o Aluno nº 1 todo o tempo de aula. Havia alguma expectativa em verificar como os alunos iriam reagir à prestação negativa da aula anterior, nomeadamente no parâmetro *Reação aos exercícios propostos*. O Aluno nº 1 conseguiu levantar para valores positivos este último mas as *Dinâmicas* ainda se encontravam com nível “2”. Um dos fatores que explica bem esta avaliação remete para o facto de os alunos estudarem essencialmente num piano digital, e foram poucas as oportunidades de puderem estudar no conservatório. Como

consequência, estes não adquiriam a total noção das dinâmicas reais, tais como intensidade ou até mesmo a possibilidade de manuseio de um teclado acústico, pois o contacto semanal com o piano não foi, de todo, suficiente.

Observam-se melhorias significativas em todos os parâmetros na última aula do mês, talvez a melhor de todas, fruto de um esforço extra por parte dos dois alunos, que foram também estimulados por participarem na audição de final de período. Houve, de facto, uma motivação maior, o que lhes interiorizou um sentido de responsabilidade diferente. De referir ainda que, no final do mês, as *Dinâmicas* ainda continuavam com valores negativos, mas, por um outro lado, a *Reação aos exercícios propostos* foi bastante positiva.

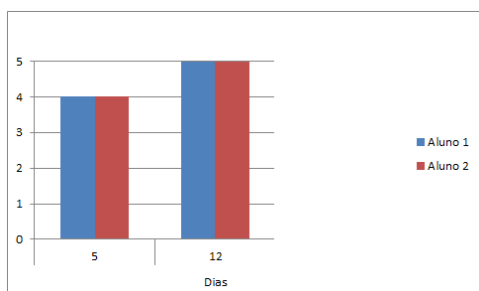


Gráfico 21- Sentido rítmico Dezembro

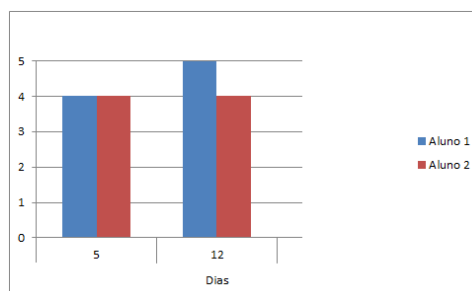


Gráfico 22 - Pulsação Dezembro

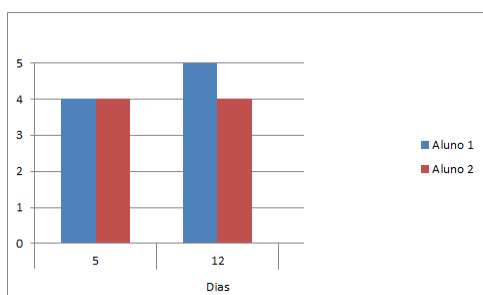


Gráfico 23- Leitura musical Dezembro

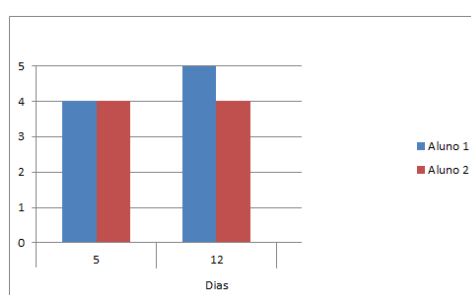


Gráfico 24- Articulação Dezembro



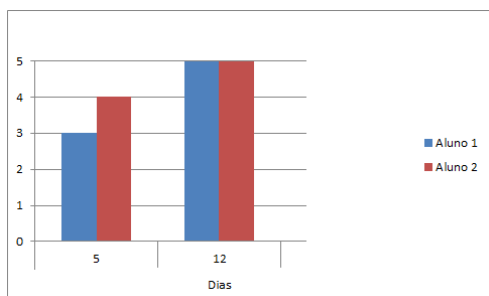


Gráfico 25- Digitação Dezembro

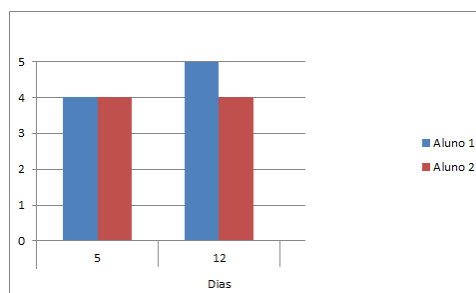


Gráfico 26- Postura do corpo ao piano Dezembro

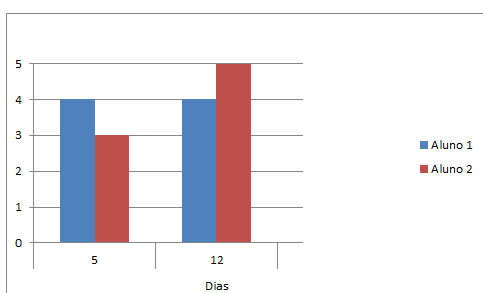


Gráfico 27- Postura das mãos ao piano Dezembro

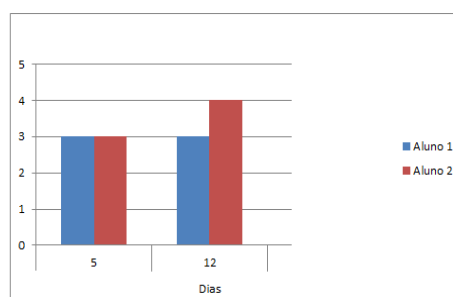


Gráfico 28- Dinâmicas Dezembro

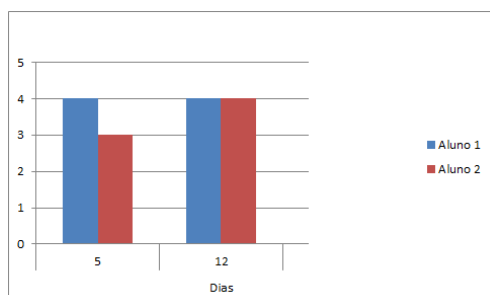


Gráfico 29- Coordenação motora Dezembro

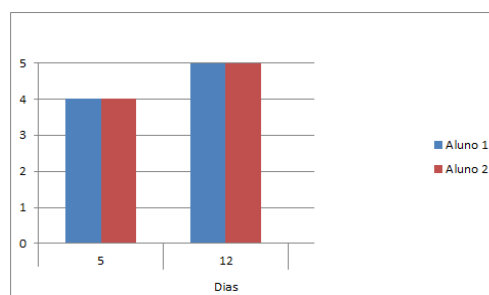


Gráfico 30- Reação aos exercícios propostos Dezembro

O mês de Dezembro teve apenas duas aulas e serviu para observar todos os resultados da investigação realizada no primeiro período. A prestação dos alunos foi bastante boa na audição de final de período, pois toda a avaliação do dia 12 de Dezembro foi na audição em si.

Numa primeira análise, observa-se que o pico de resultados positivos foi no mês de dezembro, contrariando o período mais negativo das aulas do dia 14 e 21 de novembro. As mudanças foram progressivas, mas foram cumpridas. Apenas o parâmetro *Dinâmicas* não foi totalmente satisfatório.

## Dados relativos ao 2º Período

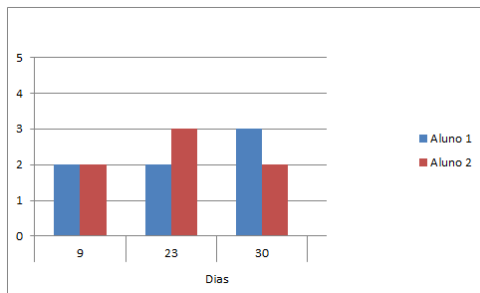


Gráfico 31- Sentido rítmico Janeiro

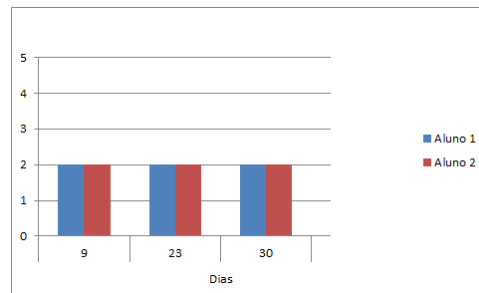


Gráfico 32- Pulsação Janeiro

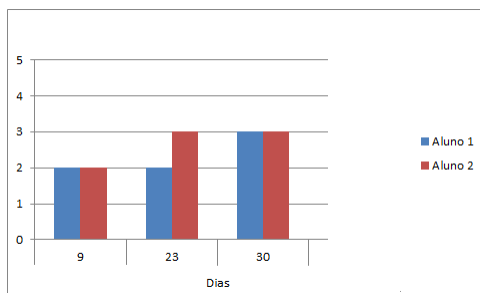


Gráfico 33- Leitura musical Janeiro

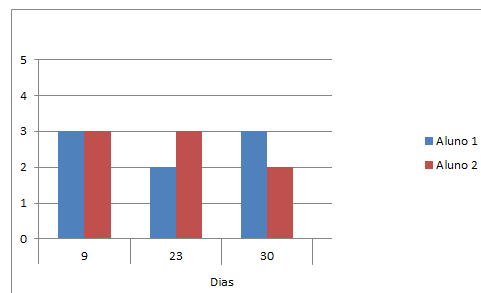


Gráfico 34- Articulação Janeiro

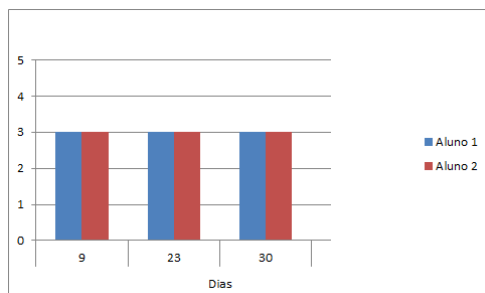


Gráfico 35- Ditação Janeiro

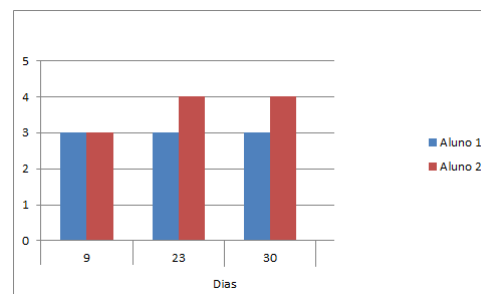


Gráfico 36- Postura do corpo ao piano Janeiro

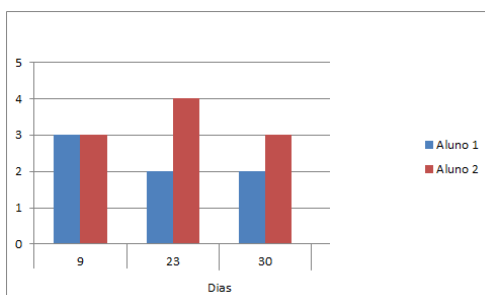


Gráfico 37- Postura das mãos ao piano Janeiro

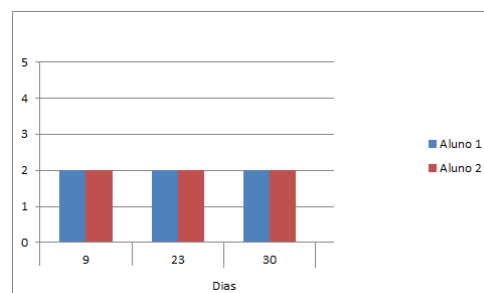


Gráfico 38- Dinâmicas Janeiro

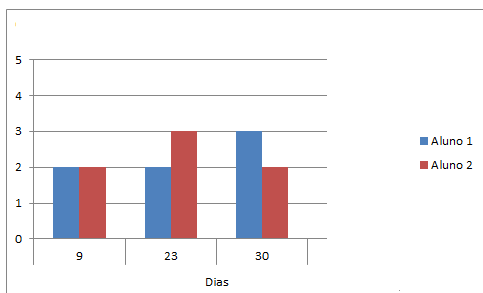


Gráfico 39- Coordenação motora Janeiro

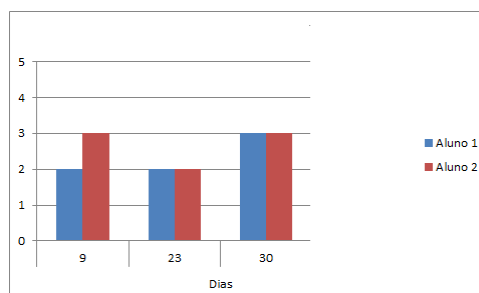


Gráfico 40- Reação aos exercícios propostos Janeiro

O mês de janeiro foi claramente negativo. São vários os fatores que explicam esta redução entre este e o último mês: o longo período de férias escolares, a ausência de estudo em casa, a lenta adaptação a novos conteúdos programáticos e também a novos exercícios técnicos. Entre os dois alunos destacam-se pela negativa 50% dos parâmetros de avaliação: *Pulsção, Dinâmicas, Coordenação motora, Sentido rítmico e Postura das mãos*. Apenas dois parâmetros se encontram positivos: *Postura ao piano e Digitação*. O Aluno nº 1 apresentou uma oscilação de “3-2-3”, na *Articulação* e o Aluno nº 2, na *Reação aos exercícios propostos* de “3-2-3”.

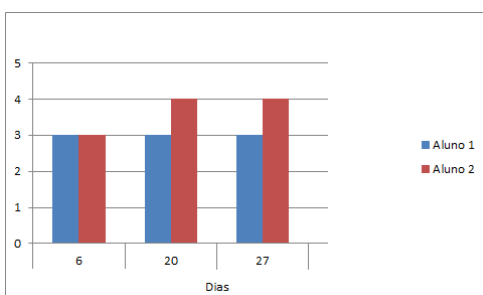


Gráfico 41- Sentido rítmico Fevereiro

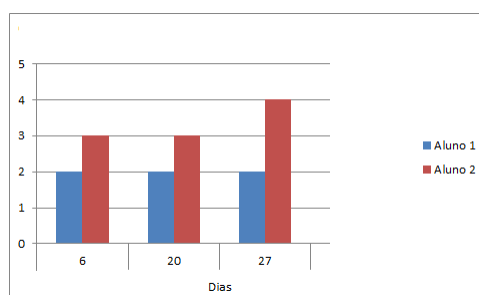


Gráfico 42- Pulsção Fevereiro

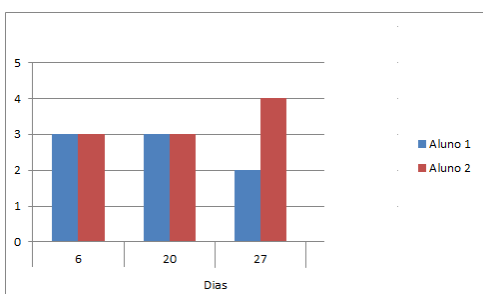


Gráfico 43- Leitura musical Fevereiro

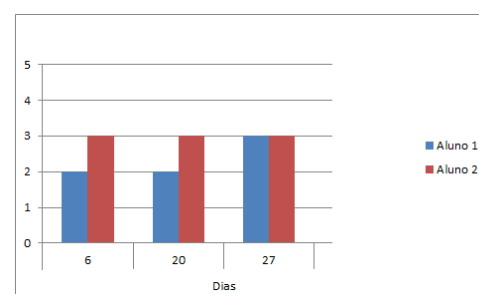


Gráfico 44- Articulação Fevereiro

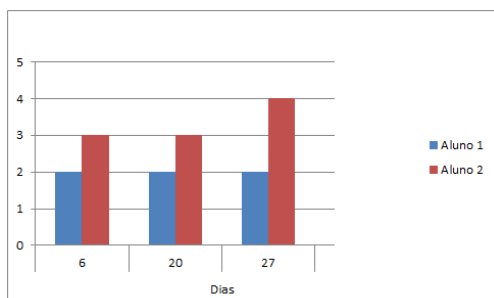


Gráfico 45- Digitação Fevereiro

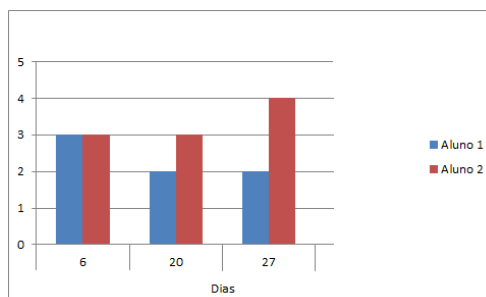


Gráfico 46- Postura do corpo ao piano Fevereiro

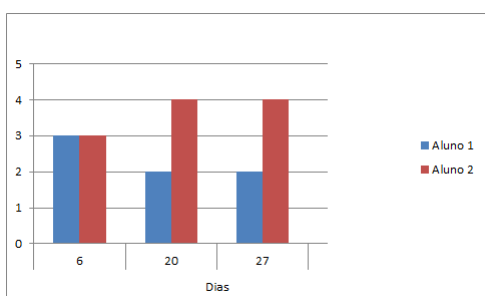


Gráfico 47- Postura das mãos ao piano Fevereiro

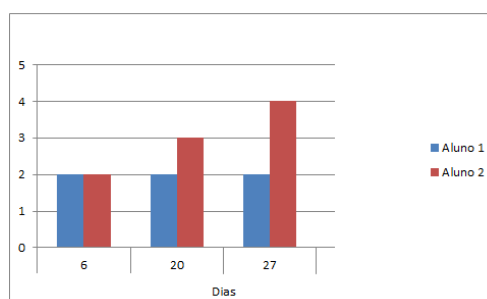


Gráfico 48- Dinâmicas Fevereiro

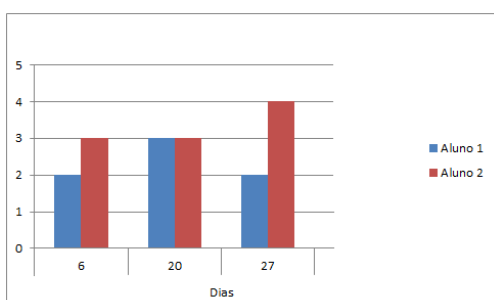


Gráfico 49- Coordenação motora Fevereiro

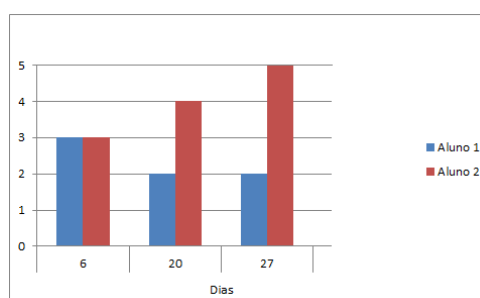


Gráfico 50- Reação aos exercícios propostos Fevereiro

O mês de fevereiro foi contrastante para os dois alunos. O Aluno nº 1 conseguiu resolver alguns parâmetros de avaliação que estavam negativos, mas, por outro lado, a *Digitação*, *Dinâmicas* e *Pulsção* apresentavam ainda valores negativos. A isto se junta a oscilação na Coordenação motora. O Aluno nº 2, por seu lado, teve um mês sempre em crescimento. Soube superar os valores negativos do mês anterior, nomeadamente as *Dinâmicas*, terminando com nível “4”, tal como um acentuado crescimento da *Reação aos exercícios propostos*, onde obteve nível “5”, na última aula do mês.

Sem dúvida que o Aluno nº 2 se destacou em relação ao outro aluno.

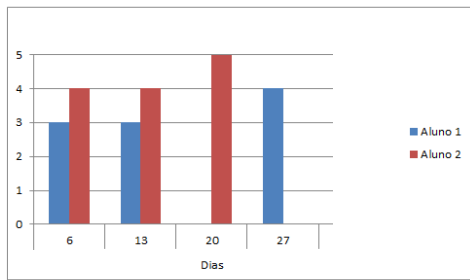


Gráfico 51- Sentido rítmico Março

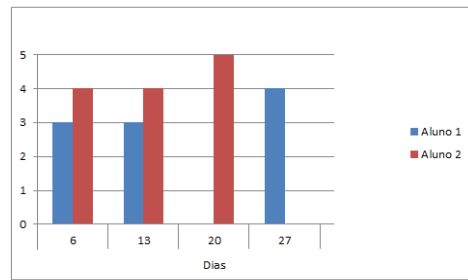


Gráfico 52- pulsação Março

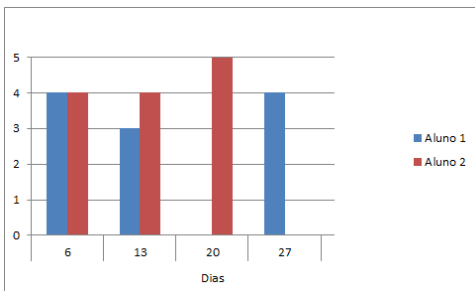


Gráfico 53- Leitura musical Março

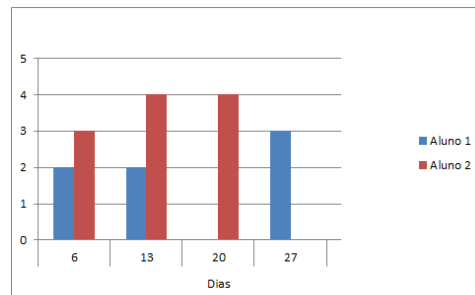


Gráfico 54- Articulação Março

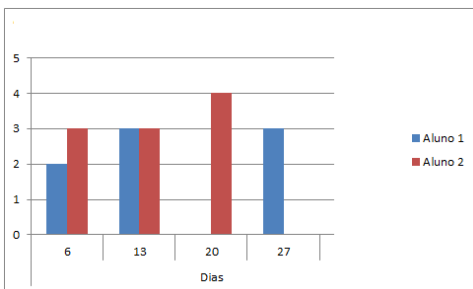


Gráfico 55- Digitação Março

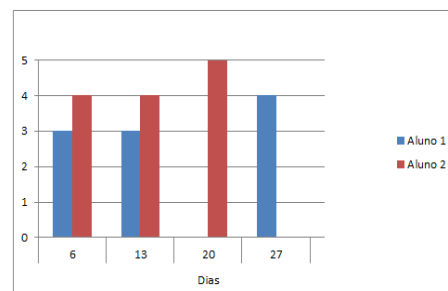


Gráfico 56- Postura do corpo ao piano Março

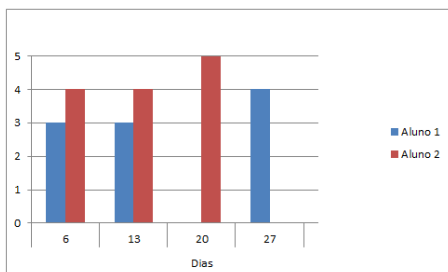


Gráfico 57- Postura das mãos ao piano Março

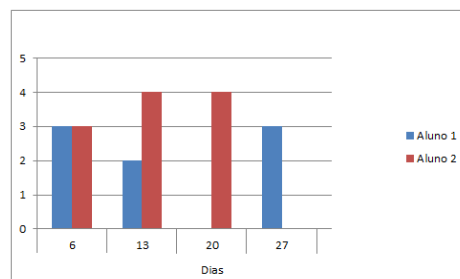


Gráfico 58- Dinâmicas Março

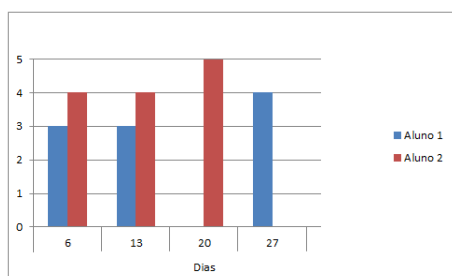


Gráfico 59- Coordenação motora Março

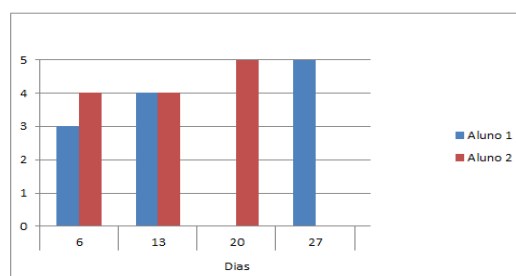


Gráfico 60- Reação aos exercícios propostos Março

O mês de março foi claramente positivo para ambos os alunos, mas em especial para o Aluno nº 1, pois soube superar as avaliações negativas, dos últimos dois meses em questão. De destacar a subida no parâmetro *Dinâmicas*, que apresentou nas aulas dos dias 6 e 13 valores negativos, e também o nível “5” na *Reação aos exercícios propostos*, o que vem provar que a assimilação da investigação teve resultados bastante satisfatórios. Os fatores que provam toda esta subida gradual nos parâmetros de avaliação são a maior assimilação dos exercícios propostos, o facto de ter sido escolhido para participar na audição de final de período e também um maior empenho em casa.

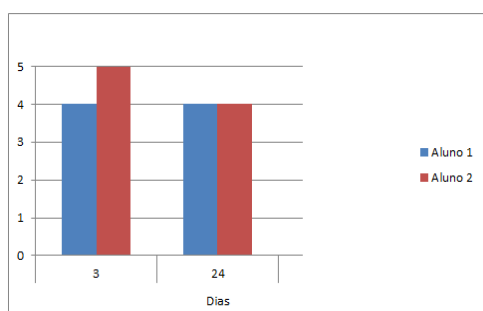


Gráfico 61- Sentido rítmico Abril

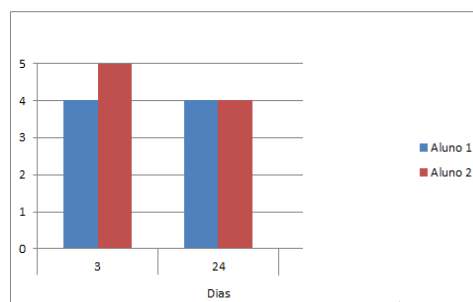


Gráfico 62- Pulsação Abril

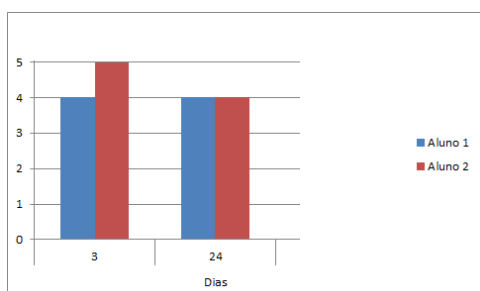


Gráfico 63- Leitura musical Abril

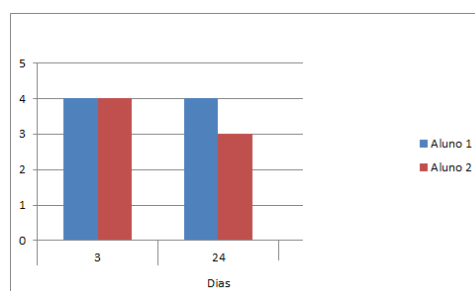


Gráfico 64- Articulação Abril

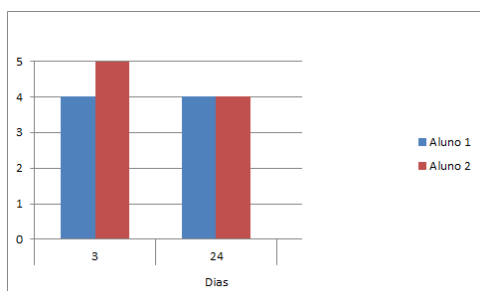


Gráfico 65- Digitação Abril

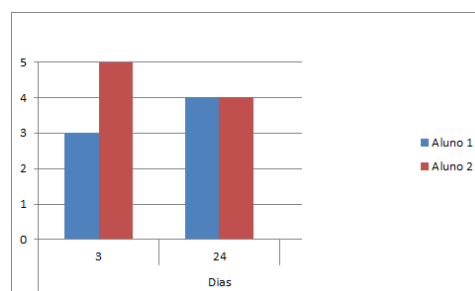


Gráfico 66- Postura do corpo ao piano Abril

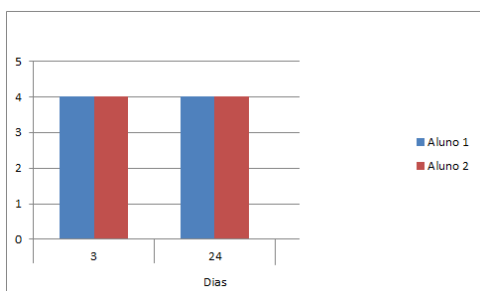


Gráfico 67- Postura das mãos ao piano Abril

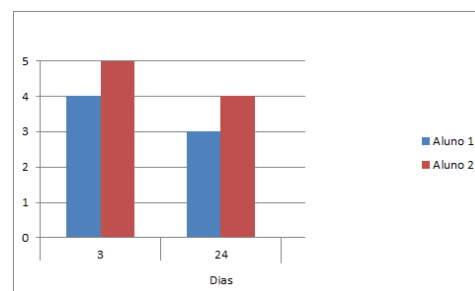


Gráfico 68- Dinâmicas Abril

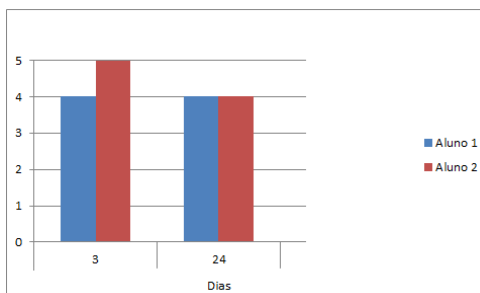


Gráfico 69- Coordenação motora Abril

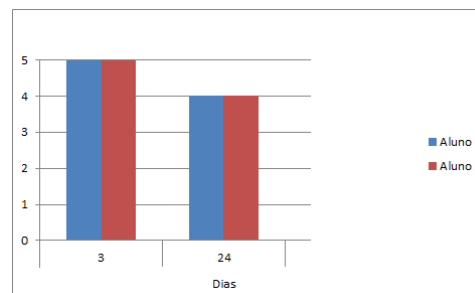


Gráfico 70- Reação aos exercícios propostos Abril

O mês de Abril culminou com o final do 2º período e o início do 3º. Foram apenas duas aulas onde se destaca a interrupção para as férias da Páscoa. Relativamente aos valores apresentados, existe apenas uma ligeira descida em quase todos os parâmetros, da primeira para a segunda aula, que é explicado pelo pouco estudo realizado no período atrás descrito.

## Dados relativos ao 3º período

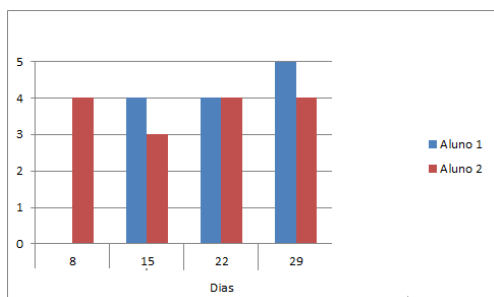


Gráfico 71- Sentido rítmico Maio

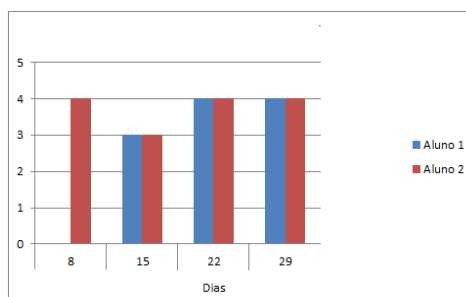


Gráfico 72- Pulsação Maio

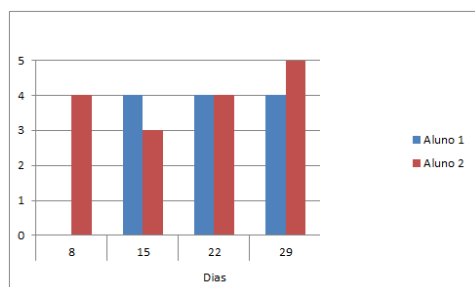


Gráfico 73- Leitura musical Maio

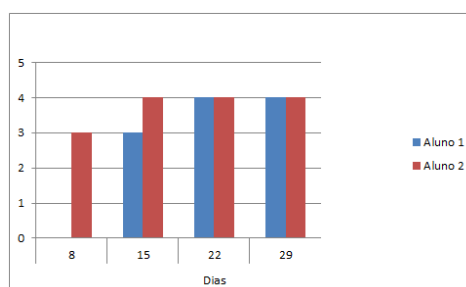


Gráfico 74- Articulação Maio

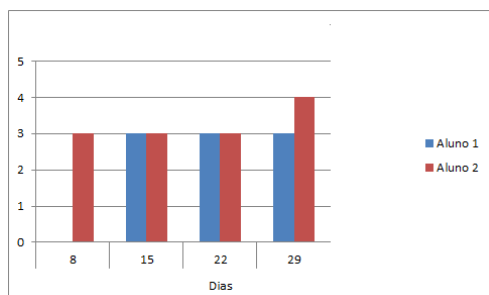


Gráfico 75- Digitação Maio

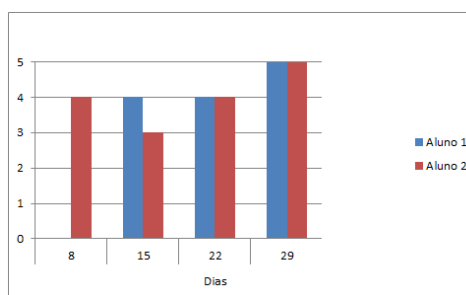


Gráfico 76- Postura do corpo ao piano Maio



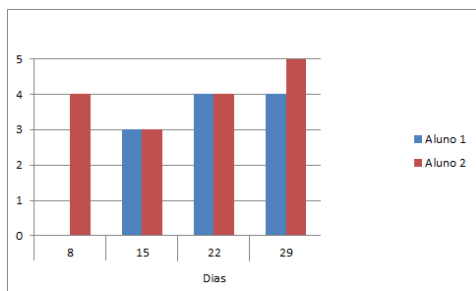


Gráfico 77- Postura das mãos ao piano Maio

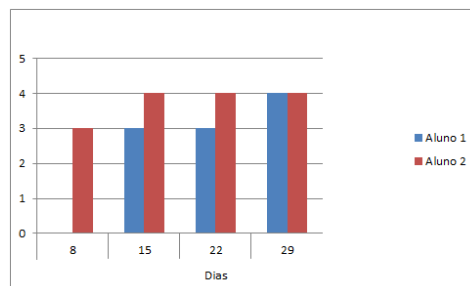


Gráfico 78- Dinâmicas Maio

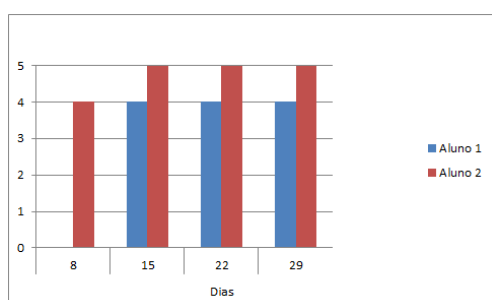


Gráfico 79- Coordenação motora Maio

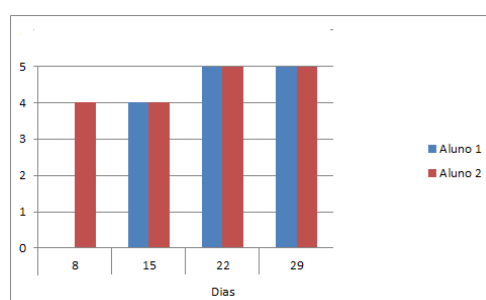


Gráfico 80- Reação aos exercícios propostos Maio

O mês de Maio teve como objetivo principal a realização da prova final de avaliação no dia 29. De destacar uma falta na primeira aula do mês, do aluno nº 1. O parâmetro mais fraco foi sem dúvida a *Digitação*, onde nas primeiras três aulas o resultado foi sempre de “3”. Existe uma grande percentagem de valores de “4”, distribuídos pelos dois alunos os valores mais acentuados, ou seja, nível “5”, são visíveis na *Coordenação motora* e *Reação aos exercícios propostos*, ambos nos dois alunos.

## - Junho

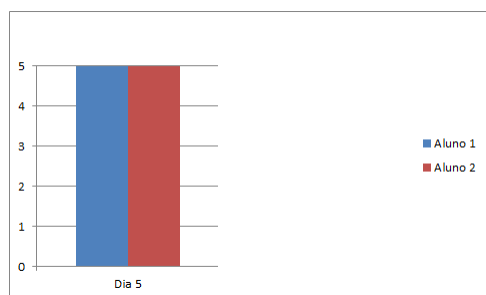


Gráfico 81- Sentido rítmico Junho

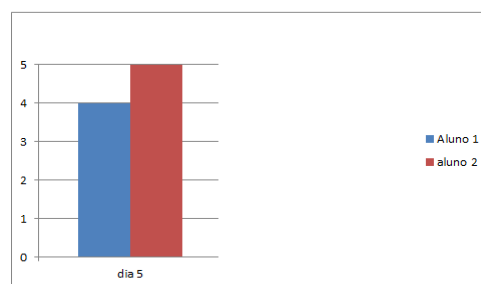
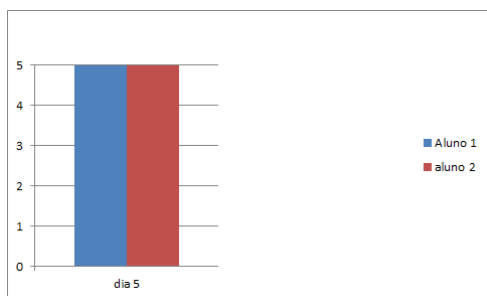
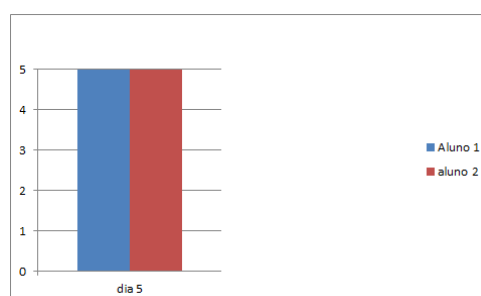


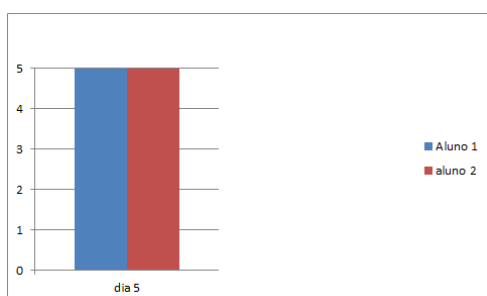
Gráfico 82- pulsação Junho



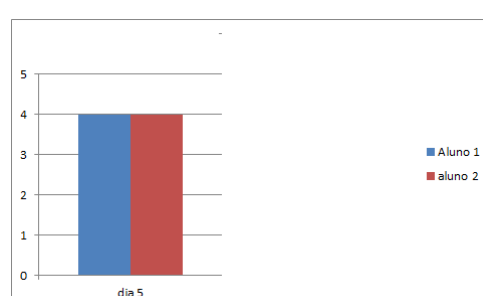
**Gráfico 83- Leitura musical Junho**



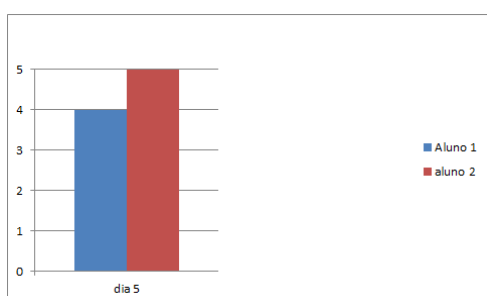
**Gráfico 84- Articulação Junho**



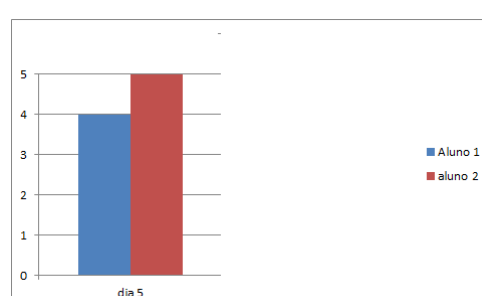
**Gráfico 85- Digitação Junho**



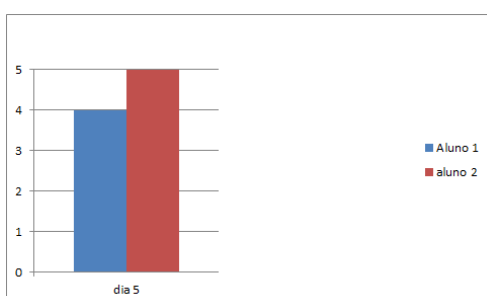
**Gráfico 86- Postura do corpo ao piano Junho**



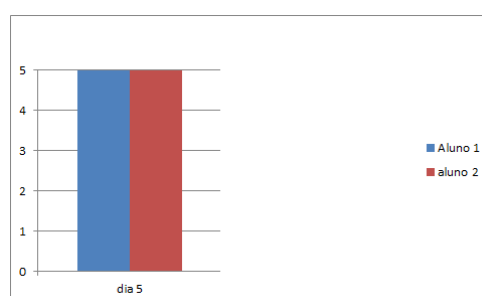
**Gráfico 87- Postura das mãos ao piano Junho**



**Gráfico 88- Dinâmicas Junho**



**Gráfico 89- Coordenação motora Junho**



**Gráfico 90- Reação aos exercícios propostos Junho**

O mês de Junho culminou com o final do ano letivo. Como se pode observar nos valores dos gráficos, ambos os alunos apresentaram sempre valores de “4” e de “5”, em todos os parâmetros. É sem dúvida claro, que toda a investigação teve um papel importante no atingir de todos estes valores.

## Evolução dos parâmetros ao longo do ano letivo

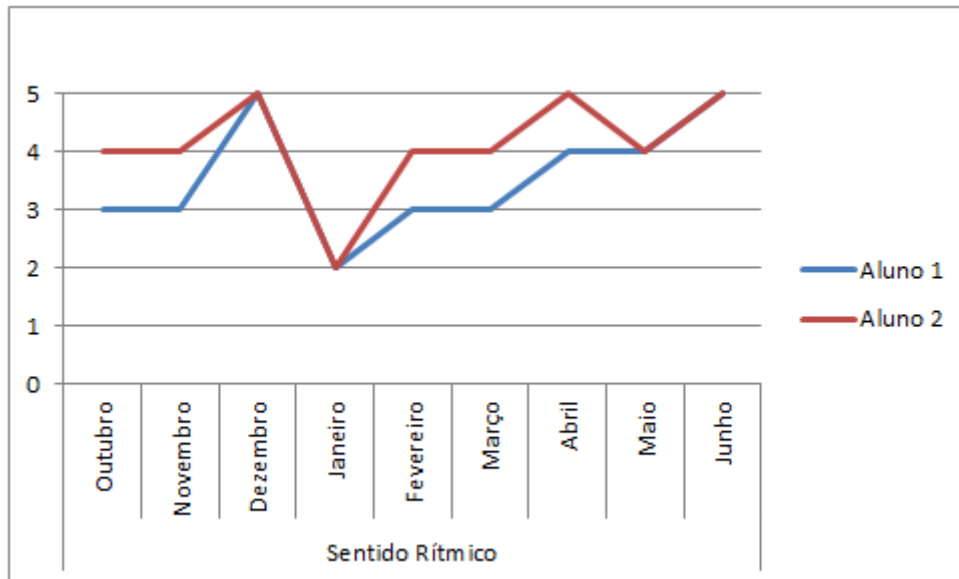


Gráfico 91- Sentido rítmico anual

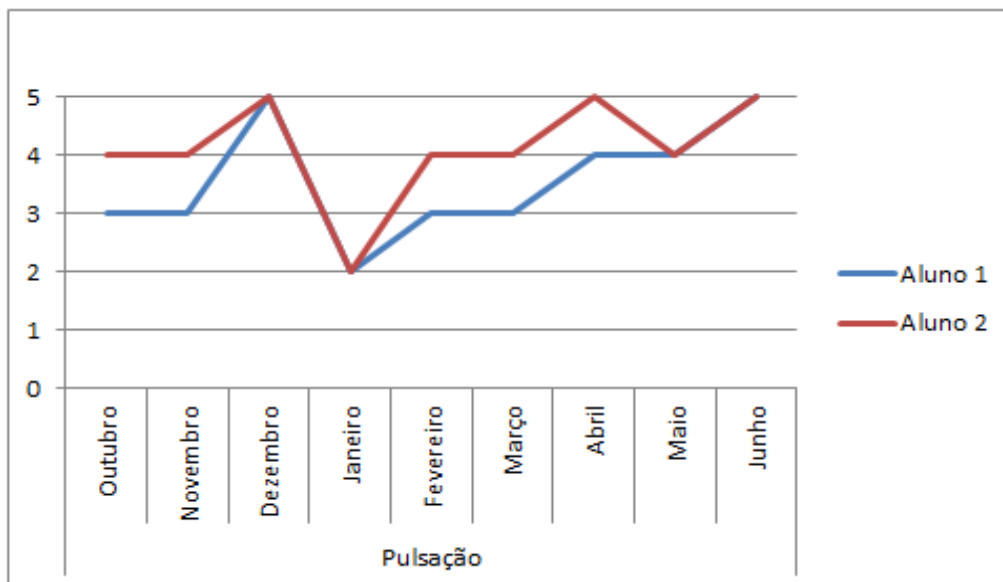


Gráfico 92- Pulsação anual

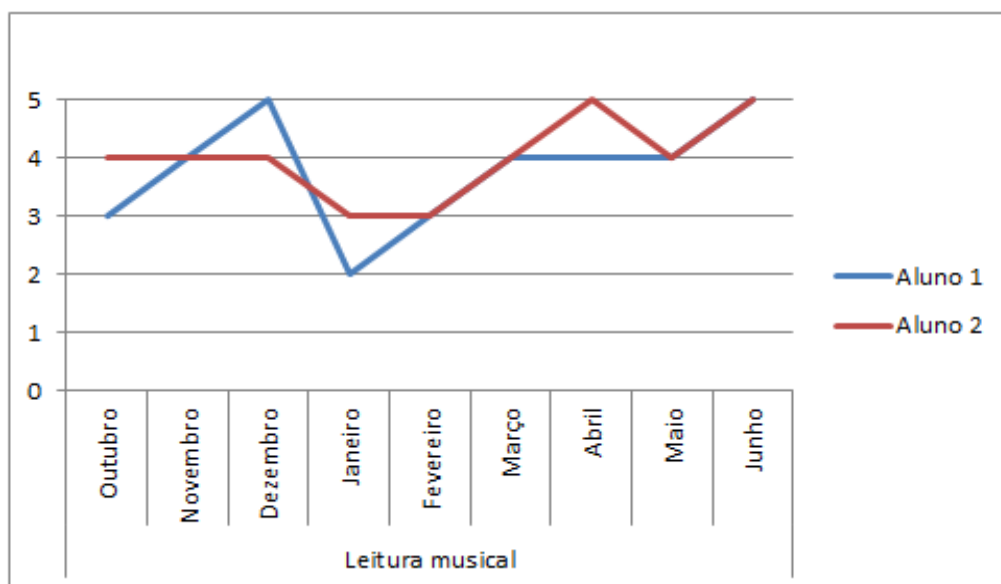


Gráfico 93- Leitura musical anual

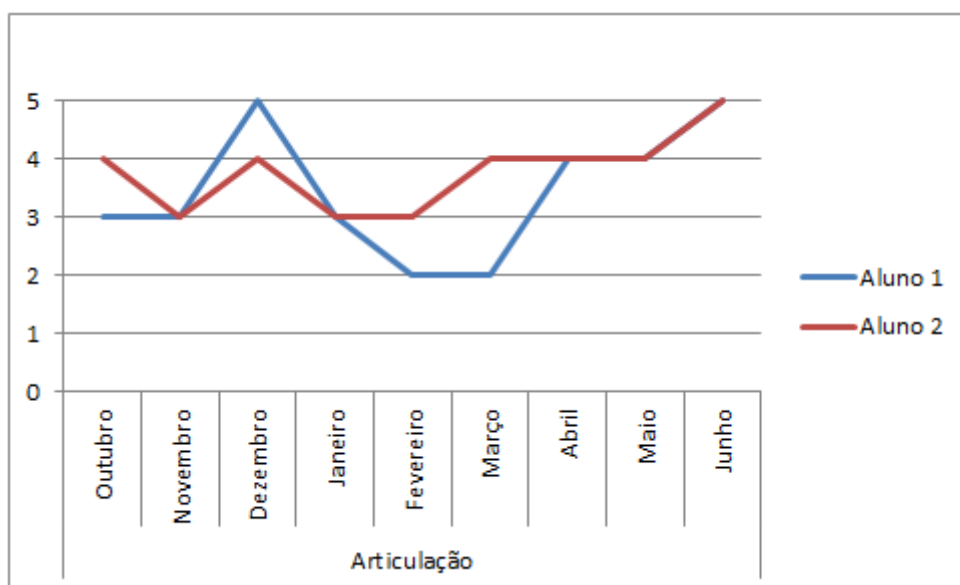


Gráfico 94- Articulação anual

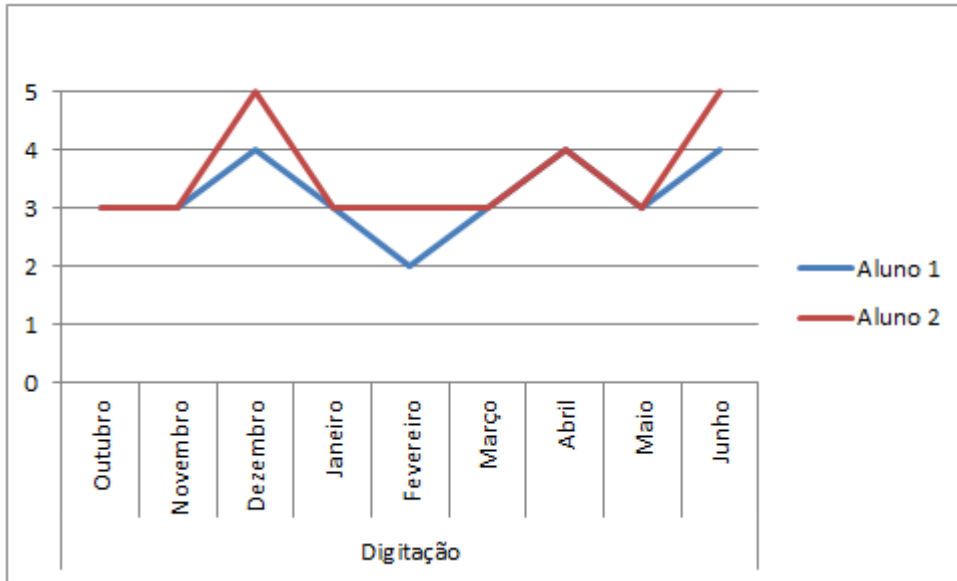


Gráfico 95- Digitação anual

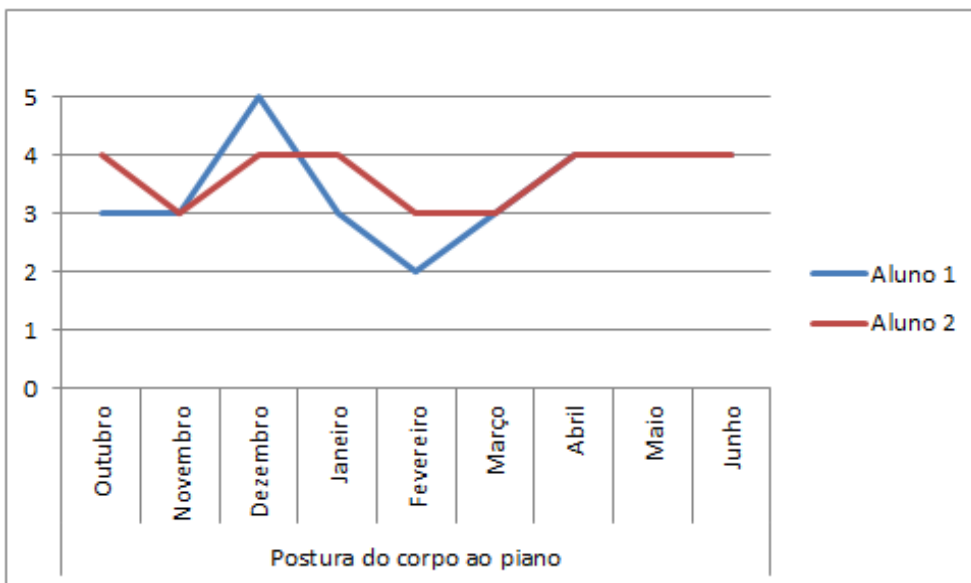


Gráfico 96- Postura do corpo ao piano anual

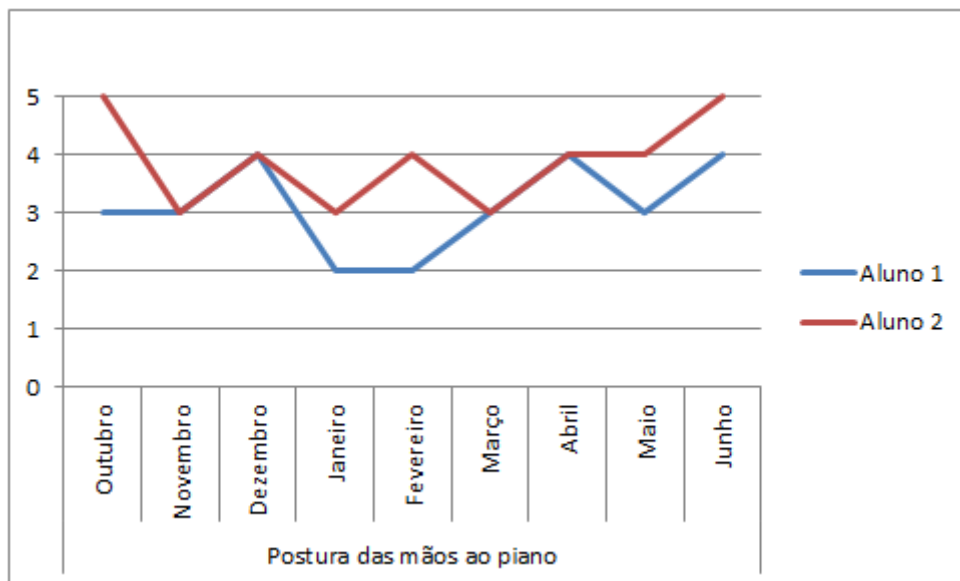


Gráfico 97- Postura das mãos ao piano anual

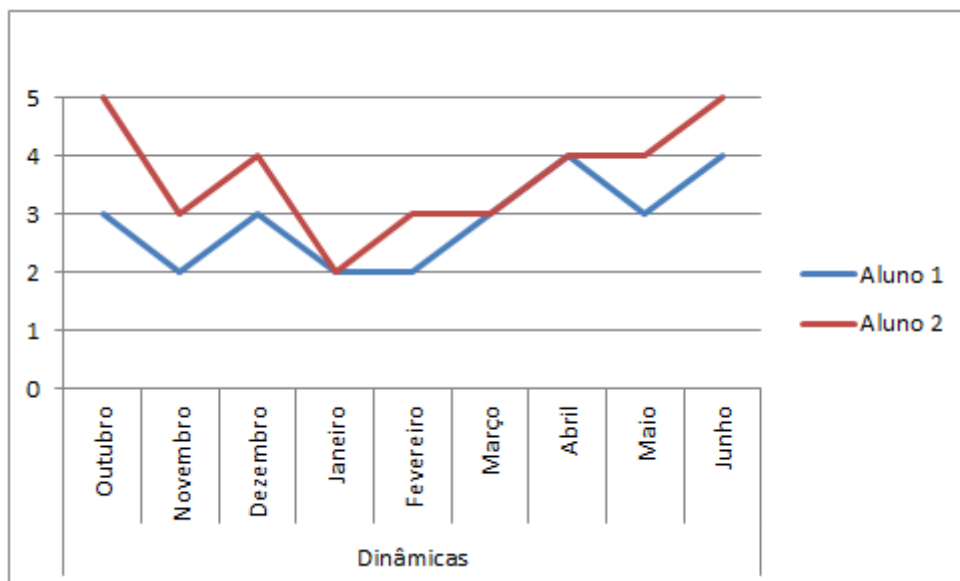


Gráfico 98- Dinâmicas anual

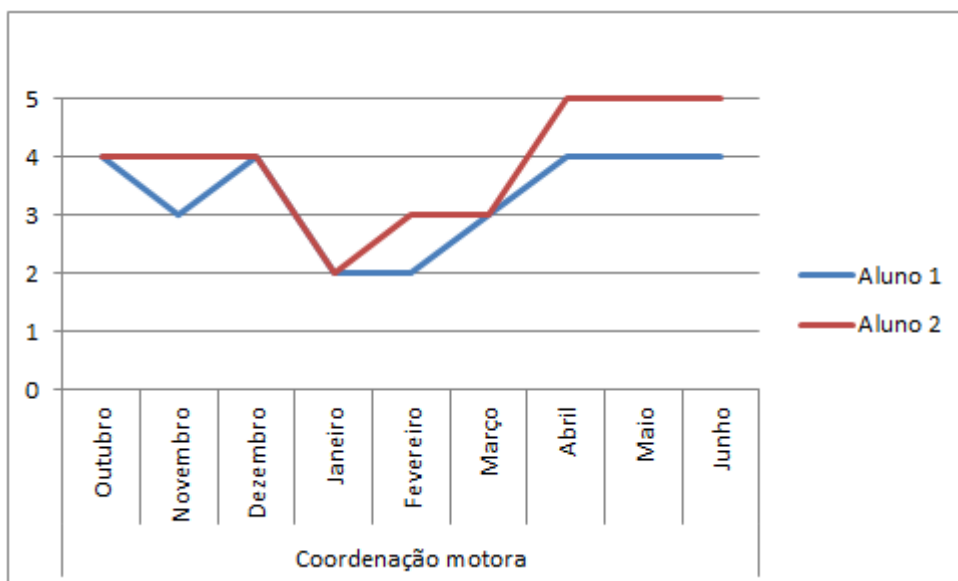


Gráfico 99- Coordenação motora anual

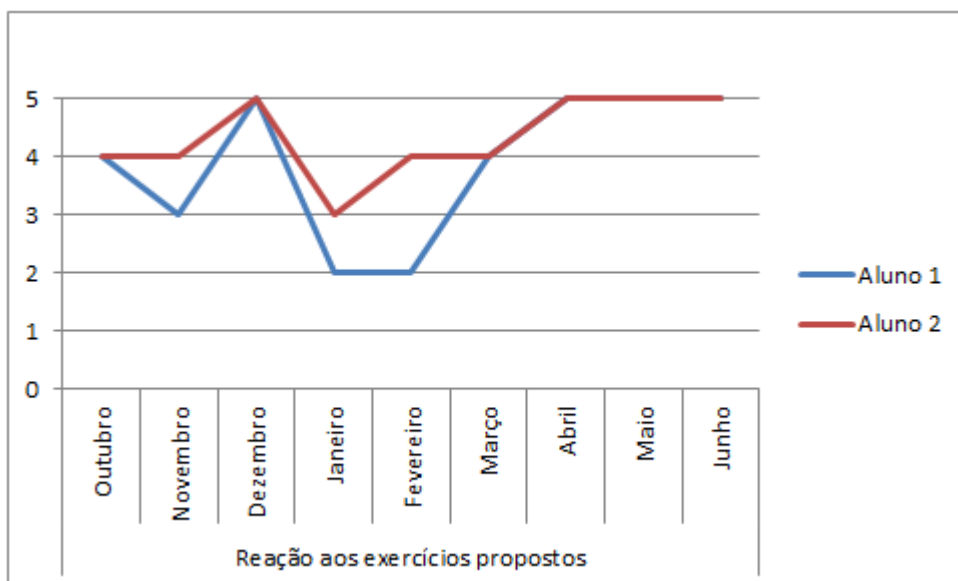


Gráfico 100- Reação aos exercícios propostos anual

Após a visualização dos gráficos, com a média anual de cada parâmetro, podemos concluir que o Aluno nº 2 obteve melhores resultados, que o outro. Contudo é preciso clarificar alguns aspectos:

- Ambos os alunos partilharam momentos negativos, nomeadamente entre os meses de janeiro e fevereiro. Todos os parâmetros foram afectados e é bem visível em cada gráfico as descidas acentuadas;

- Os três pontos onde a avaliação foi a mais elevada estão representados no final de cada período letivo, ou seja, o final de dezembro, abril e junho;
- a *reação aos exercícios propostos*, apesar do período negativo entre janeiro e fevereiro, teve resultados muito positivos, apresentando o Aluno nº 2 uma maior assimilação de todos os exercícios aplicados, nunca obtendo valores negativos, ao contrário do outro aluno;



## Capítulo IV- Conclusão



Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada foram várias as questões que surgiram no processo de aprendizagem pessoal e profissional, para as quais encontramos respostas necessárias que pudessem satisfazer os nossos objetivos. A expectativa da investigação foi sempre a mais elevada, pois tentou-se sempre servir os pressupostos pedagógicos, na esperança de poder melhorar a capacidade pianística dos alunos, tal como fornecer ferramentas de estudo, que estes mesmos pudessem aplicar futuramente.

A aplicação de exercícios de técnica pianística, bem orientada e fundamentada, é sem dúvida favorável no progresso do aluno de piano. Esta afirmação é reforçada através dos resultados muito animadores e bastante satisfatórios, que esta investigação me permitiu. Foi sempre vantajoso para os alunos terem uma explicação extra para o seu trabalho de casa, quer através da oralidade, quer através das informações nos seus cadernos. É natural que tenham tido oscilações no desempenho, porque a capacidade de adaptação às estratégias foi diferente de aluno para aluno, mas toda a essência na estrutura do estudo estava presente.

Tecnicamente os exercícios criados serão uma ferramenta essencial no futuro dos estudos pianísticos dos alunos em questão, pois permitem a mesma abordagem, com diferentes repertórios, ou então, a possibilidade de começarem a pensar nos problemas técnicos e a sua resolução prática diariamente. Creio que é uma questão deste ensino artístico a avaliar, ou seja, gradualmente incitar os alunos a terem também uma opinião cada vez mais presente em todo o processo pedagógico, na dinâmica “aula-casa-aula”.

Creio também que o pressuposto da minha investigação poderá ser transportado para um universo escolar mais abrangente, pois muitos dos problemas no ensino do piano são comuns a todos os alunos.

A escolha cuidada da metodologia, tal como todos os mecanismos de recolha de dados, foram também elementos fulcrais no desenrolar desta investigação, pois permitiu planear e avaliar ao pormenor todos os dados obtidos.

Como pergunta final, porque não um livro do professor e um livro do aluno onde toda a informação seja detalhada? Ou seja, ensinar a ensinar. Toda a informação é em grande percentagem oral e passa de professor para aluno, como se fosse algo

hereditário. Caso não haja continuidade, esta informação corre sempre o risco de se perder.

## Referências Bibliográficas

- AGAY, Denes – **The art of teaching piano**. New York: Yorktown Music Press, 1981.
- AIRES, Luísa – **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.
- ARENDS, Richard – **Learning to teach**. 9th ed. Conneticut: McGraw-Hill, 2012.
- BANOWETZ, Joseph – **The pianist's guide to pedaling**. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1992.
- BASTIEN, James – **How to teach piano successfully**. Park Ridge, IL: General Words and Music Co., 1973.
- BERMAN, Boris – **Notes from the pianist's bench**. Yale: Yale University Press, 2000.
- BRÉE, Malwine – **The Leschetizky method: a guide to fine and correct piano playing**. New York: Dover Publications, 1997.
- BROWN-BORTHWICK, Robert – **Stephen Heller his life and his works**. London: Hashdown and Parry, 1877.
- BURGE, David – **Twentieth-Century piano music**. New York: Schirmer Books, 1990.
- CARMO, Hernano; FERREIRA, Manuela Malheiro – **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**. 2ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
- CARTER, Gerard – **The Piano Book: pianos, composers, pianists, recording artists, repertoire, performance practice, analysis, expression and interpretation**. Ashfield: Wensleydale Press, 2008.
- CHAFFIN, Roger [et al.] – “Seeing the Big Picture”: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*. California. Vol. 20, Nº 4 (Summer 2003), p. 465-490.
- CHIANTORE, Luca – **Historia de la técnica pianística**. Madrid: Alianza Musica, 2001.
- COATS, Sylvia – **Thinking as you play: teaching piano in individual and group lessons**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2006.
- COUTINHO, Clara P [et al.] – Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**. Universidade do Minho. Vol. XIII, nº2 (2009), p. 455-479.
- Diário da República* [em linha]. Lisboa: Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros, 2013. [consultado em 31 de Dezembro de 2013]. Disponível na Internet < <https://dre.pt>>
- FINK, Seymour – **Mastering piano technique: a guide for students, teachers, and performers**. Portland, Oregon: Amadeus Press, 1992.
- GARDNER, Howard – **Frames of mind: the teory of multiple Intelligences**. New York: BasicBooks, 1983.
- GIESEKING, Walter; LEIMER, Karl – **Piano technique**. New York: Dover Publications, 1972.
- GILIBERTI, Patrizia – **A Interpretação das Sonatas de Domenico Scarlatti no Piano Moderno. Edição Crítica dos Seguintes Manuscritos: “Manuscrito N.º58 de Coimbra”, “Essercizi per Gravicembalo (1738)” e “Manuscrito F.C.R.194.1 de Portugal**. Universidade de Évora, 2013, não publicada. (Tese de doutoramento).

- GORDON, Stewart – **A story of keyboard literature**. New York: Schirmer Books, 1996.
- JONES, Timothy – **Beethoven: the moonlight sonatas and others**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- KEMP, Anthony E – **Introdução à Investigação em educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- KOCHEVITSKY, George – **The art of piano playing: a scientific approach**. New York: Summy - Birchard Inc, 1967.
- KREADER, Barbara [et al.] – **Piano lessons: book 1**. Milwaukee: Hal Leonard, 1996.
- LAST, Joan – **The young pianist: an approach for teachers and students**. 2ª ed. London: Oxford University Press, 1972.
- LEONARDI, Graziella; CARRER, Pinuccia – **I pedali del pianoforte**. Milano: Soleado Edizioni, 1982.
- MARSHALL, Robert L – **Eighteenth century keyboard music**. 2ª ed. Nova and London: Routledge Studies in Music Genres, 2003.
- MARTINEAU, Jason – **The elements of music: melody, rhythm**. Glastonbury: Wooden Books, 2008.
- MATTHAY, Tobias – **The visible and invisible in pianoforte technique**. Oxford: Oxford University Press, 1947.
- MASON, William – **Touch and technique: artistic piano playing Vol. I**. Philadelphia: Theodore Presser, 1889.
- MILLER, Neil – **The piano lessons book**. United States of America: Neil Miller, 1999. ISBN: 143-481853-5
- NEUHAUS, Heinrich – **The art of piano playing**. New York, Washington: Praeger Publishers, 1973.
- NIETO, Albert – **La Digitacion Pianistica**. Madrid: Fundacion Banco Exterior, 1988.
- ROWLAND, David – **A history of pianoforte pedalling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- SANTOS, R. A. T; HENTSCHEKE, L. A – A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre a prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per musi- Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte. Nº 19 (Janeiro a Julho de 2009), p. 72-82.
- STANLEY, Glenn – **The Cambridge companion to Beethoven**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SUTCLIFFE, W. Dean – **The keyboard sonatas of Domenico Scarlatti and eighteenth-century music style**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- TREZISE, Simon – **The Cambridge companion to Debussy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- TUCKMAN, Bruce – **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- USZLER, Marianne [et al.] – **The Well-Tempered Keyboard Teacher**. 2ª ed. New York : Schirmer Books, 2000.

WEBER, Stephen Paul – *Principles of organization in piano etudes: an analytical study with application through original compositions*. Texas: Texas Tech University, 1993. Tese de Doutorado.

WILLIAMON, Aaron; Valentine, Elizabeth – Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*. Great Britain. Nº 91 (Aug. 2000), p. 353- 376.

WRISTEN, Brenda – **Technical exercises: use them or lose them?**. *Piano Pedagogy Forum. Faculty Publications: School of Music University of Nebraska- Lincoln* [em linha]. Vol. 2, Nº 3 (September 1, 1999), p. 1- 18; [Consultado 12 Outubro de 2013].

Disponível na Internet: < URL:

**[http://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/3/?utm\\_source=digitalcommons.unl.edu%2Fmusicfacpub%2F3&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/3/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fmusicfacpub%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)**

YOUNG, P – **Enhancing the professional practice of music teachers**. New York: Rowman & Littlefield, 2010.





## Outros livros consultados

ALEXANDER, Denis [et al.] – **Alfred's premier piano course**. Vol. 1-6. USA: Alfred Publishing Co, 2005.

BACH, J. S – «**23 pezzi facili**». [Partitura]. Milano: Ricordi, 1971.

BACH, J. S – «**Das wohltemperierte klavier teil I/II**». [Partitura] München: Henle Verlag, 1978.

BACH, J. S – «**Inventions and sinfonias BWV 772-801**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 1978.

BACH, J. S – «**Notebook for Anna Magdalena Bach**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 1978.

BACH, Wilhelm Friedemann – **Clavier buechlein**. Kothen, 1720.

BARRAT, Carol – **Chester's easiest piano course**. Vol. 1-4. New York: Chester Music, 1990.

BARTÓK, Béla – «**Mikrokosmos: 153 progressive piano pieces**». [Partitura]. Vol. 1-6. New definitive edition. New York: Boosey & Hawkes, 1987.

BASTIEN, James – **Theory & technic for the young beginner: primer A**. California: KJOS Music Company, 1987.

BASTIEN, James – «**Bastien piano basics: Level 1**». [Partitura]. Califórnia: KJOS Music Company, 1985.

BASTIEN, Jane Smisor – «**Bastien piano basics: level 2**». [Partitura]. Califórnia: KJOS Music Company, 1985.

BARNETT, David – **The performance of music**. New York: Universe Books, 1972.

BEAUCHAMP, Laura – **The building blocks of a sight reading: suggestions for developing sight reading skills in beginning level college piano classes**. *Piano Pedagogy Forum. University of South Carolina School of Music* [em linha]. Vol. 2, nº2/May 1, 1999 [consultado 14 Outubro de 2013]

Disponível na Internet: < URL:

<http://archive.today/R60T>

BURGMÜLLER, Friederich – «**25 leichte utüden Op.100**». [Partitura]. New York: C.F. Peters, 1950.

CHOPIN, Frédéric – «**Etudes Op. 10/Op.25**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 1983.

CLEMENTI, Muzio – **Introduction to the art of playing the pianoforte**. London: Clementi, 1803.

CLEMENTI, Muzio – «**Sechs sonatinen Op.36**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 2010.

CLEMENTI, Muzio – «**Six sonatinas for the piano Op.36**». [Partitura]. Milwaukee: Schirmer, 1967.

COOKE, James Francis – **Great pianists on piano playing**. New York: Dover Publications, 1999.

CORTOT, Alfred – **Rational principles of pianoforte technique**. Paris: Editions Maurice Senart, 1930.

CRAMER, Johann – «**Studio per il pianoforte, Op.50**». [Partitura]. Leipzig: C.F. Peters, 1890.

CZERNY, Carl – «**50 estudios brillantes Op. 740**». [Partitura]. Madrid: Real Musical, 1992.

CZERNY, Carl – **Complete theoretical and practical pianoforte school Op.500**. London: Mess R. Cocks & C<sup>o</sup>, 183

CZERNY, Carl – «**First tutor Op.599**». [Partitura]. New York: Edition Peters, 1923.

CZERNY, Carl – «**School of velocity Op.299**». [Partitura]. New York: Edition Peters, 1949.

DEBUSSY, Claude – «**Children's corner**». [Partitura]. Kassel: Bärenreiter, 2006. 51 p.

DUVERNOY, J. B – «**Elementary studies for piano Op. 176**». [Partitura]. New York: Carl Fischer, 1908.

EIGELDINGER, Jean-Jacques – **Chopin: pianist and teacher as seen by his pupils**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

EMONTS, Fritz – **The european piano method**. Berlin: Schott, 1992.

FRASER, Alan – **The craft of piano playing: a new approach to piano technique**. Oxford: The Scarecrow Press, 2003.

GEBHARD, Heinrich – **The art of pedaling: a manual for the use of the piano pedals**. New York: Franco Colombo Inc, 1963.

HELLER, Stephen – «**25 melodious studies op.45**». [Partitura]. New York: Edition Peters, 1923.

HENRIQUE, Luís – **Instrumentos musicais**. 7<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

HERVÉ, Charles; POUILLARD, Jacqueline – **Method de piano debutants**. Paris: Henry Lemoine, 1990.

JONAS, Alberto – **Master school of modern piano playing & virtuosity**. Vol. 1-7. New York: Carl Fischer, 1929.

JONES, Timothy – **Beethoven: the moonlight sonatas and others**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KEEFE, Simon P – **The Cambridge companion to Mozart**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KURTÁG, György – «**Jatekok fur klavier: book 1**». [Partitura]. Budapest: Editio Musica Budapest, 1975.

LEONARDI, Graziella; CARRER, Pinuccia – **I pedali del pianoforte**. Milano: Soleado Edizioni, 1982.

LETHCO, Amanda; MANUS, Morton; PALMER, Williard – **Alfred's basic piano library: all in one course**. USA: Alfred Publishing Co, 1994.

LETHCO, Amanda; MANUS, Morton; PALMER, Williard – **The complete book of scales, arpeggios, & cadences**. USA: Alfred Publishing Co, 1994

MATTHAY, Tobias – **The act of touch in all its diversity: an analysis and synthesis of pianoforte tone-production**. London: Bosworth & Co. LTD, 1903.

MARGULIS, Vitaly – **Bagatellen**. Freiburg: Rombach, 1999.

MONATH, Norman – **How to play popular piano in 10 easy lessons**. New York: Fireside Book, 1984.

- MOSKOWSKI, Moritz – «**15 études de virtuosité, Op. 72**». [Partitura]. Milwaukee: Schirmer, 1986.
- MOZART, W. Amadeus – «**Sonaten II**. [Partitura]. Budapeste: Kőnemann Music, 1993.
- MOZART, W. Amadeus – «**The complete piano sonatas Vol.1**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 1992.
- MOZART, W. Amadeus – «**The complete piano sonatas Vol.2**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 1992.
- NIKOLAEV, A – **The russian school of playing piano**. Vol. 1-2. London: Boosey and Hawkes, 1978.
- PHILIPP, I – **Méthode élémentaire et pratique de piano**. Paris: Durand & Fils, 1895.
- ROWLAND, David – **The Cambridge companion to the piano**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SANDOR, Gyorgy – **On piano playing**. New York: Schirmer Books, 1981.
- SCHUMANN, Robert – «**Album für die jugend Op. 68**». [Partitura]. München: Henle Verlag, 2007.
- SUZUKI, Shinichi – «**Suzuki piano school**». Vol. 1-7. [Partitura].
- THOMPSON, John – «**Easiest piano course**». Vol. 1-4. [Partitura]. Kentucky: Willis Music, 2005.
- WATERMAN, Fanny – «**Piano lessons book one**». [Partitura]. London: Faber Music Limited, 1981.