



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“A expressividade no ensino do piano”

Mestrado em Ensino da Música

**João Pedro Guimas Silva**

Dezembro de 2017

Professor Orientador: Jorge Moyano

Professoras Cooperantes: Vera Djamila e Inês Igrejas

[esta página foi intencionalmente deixada em branco]

## **Agradecimentos**

*Ao meu orientador, Professor Jorge Moyano, por todas as observações, partilha de conhecimento, disponibilidade e acompanhamento.*

*Ao Professor Miguel Henriques, por todas as ideias que me transmitiu ao longo da licenciatura e do mestrado, que acabaram por me moldar enquanto músico e enquanto professor.*

*À Academia de Música do Monte Abraão e ao Conservatório de Música, de Dança e de Arte Dramática de Lisboa, respetivos funcionários e direções que tornaram a realização deste estágio possível.*

*Aos alunos e encarregados de educação referidos neste relatório, por toda a disponibilidade.*

*À Dra. Ana Arriaga por todo o esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo da realização do estágio e deste relatório.*

*À responsável pelo Centro de Documentação, Margarida Velez, da Escola Superior de Música de Lisboa, por toda a disponibilidade que teve durante as pesquisas que realizei para este trabalho.*

*A todos os professores que se disponibilizaram para responder ao questionário constante na minha investigação.*

*À Margarida Vital Andrade e à Mariana Godinho por me terem sempre acompanhado e ajudado no trabalho que desenvolvi.*

*À minha família e a todos os meus amigos pelo apoio dado.*

[esta página foi intencionalmente deixada em branco]

## **Resumo I (Prática Pedagógica)**

Este relatório refere-se ao estágio de ensino especializado que realizei no âmbito do Mestrado em Ensino da Música (com área de especialização em piano), no ano letivo de 2016/2017. O estágio foi feito através de protocolos estabelecidos pela Escola Superior de Música de Lisboa (pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa) com o Conservatório de Música, de Dança e Arte Dramática de Lisboa (com a coordenação da professora e diretora pedagógica Inês Igrejas) e com a Academia de Música do Monte Abraão (com a coordenação da professora e diretora pedagógica Vera Djamila). Segui três alunos de níveis de ensino diferentes (iniciação, básico e livre, equivalente a secundário), enquanto docente da disciplina de piano. Embora tenham existido alguns atrasos na aprovação do estágio, foram consideradas neste relatório todas as aulas por mim dadas durante o ano letivo. Entreguei, também, vídeos de aulas destes alunos ao professor Jorge Moyano (professor orientador deste relatório) que me deu o seu *feedback*, com o intuito de desenvolver as minhas práticas educativas. O objetivo final da primeira secção deste relatório assentou na reflexão sobre a minha atividade docente, com uma respetiva autocrítica. Elaborei, ainda, uma conclusão sobre todo o estágio e os pontos com ele relacionados. Paralelamente a este relatório, é possível encontrar, em formato digital, todos os planos/relatórios das aulas dadas.

## **Resumo II (Investigação)**

Na segunda secção deste relatório de estágio encontra-se a investigação que fiz no âmbito do tema “A expressividade no ensino do piano”. Esta investigação baseou-se, primeiramente, em realizar uma pesquisa bibliográfica de publicações sobre o assunto (que se encontram na secção de revisão da literatura). Em segundo lugar, elaborei um questionário a professores de piano, com o intuito de perceber a forma como abordam a expressividade com os seus alunos, bem como para entender quais são as suas opiniões em relação a este tema e a algumas questões que com ele se encontram diretamente relacionadas (estes dados poderão ser encontrados nos pontos de metodologias de investigação e de apresentação e análise dos resultados). Por último, apresentei uma reflexão pessoal relacionada com esta temática, na qual tive oportunidade de expor as minhas ideias, a partir da minha prática enquanto aluno e enquanto docente, e também baseando-me na informação que li acerca do assunto. O principal objetivo desta investigação

assentou em apresentar uma pesquisa de várias ideias relacionadas com a temática, de forma a que qualquer músico ou docente que leia este trabalho possa retirar informações úteis para a sua prática educativa ou para o seu crescimento musical.

**Palavras-chave:** piano; expressividade; ensino; interpretação.

### **Abstract I (Teaching)**

This report refers to the internship on specialized teaching that I performed in the scope of the Master's Degree in Music Teaching (with field of specialization in piano), in the academic year of 2016/2017. The internship was accomplished through protocols established by Escola Superior de Música de Lisboa (belonging to Instituto Politécnico de Lisboa) with Conservatório de Música, de Dança e de Arte Dramática de Lisboa (with the coordination of the teacher and pedagogical director Inês Igrejas) and with Academia de Música do Monte Abraão (with the coordination of the teacher and pedagogical director Vera Djamila). As a piano teacher, I worked with three students from different levels (initiation, basic and level free, equivalent to secondary). Although there were some delays with the internship approval, all the lessons I gave during the school year are considered in this report. I also presented some video recordings of these students' classes to Professor Jorge Moyano (professor adviser of this report) who gave me his feedback, in order to develop my educational practices. With the first part of this report I wanted to reflect on my activity as a teacher. I also elaborated a conclusion about the entire internship and the points related to it. Attached to this report, it is possible to find, in digital support, all the plans/reports of the classes that were given.

### **Abstract II (Research)**

In the second section of this report, we can find a research based on the theme “The expressiveness in piano teaching”. This research was based, firstly, on carrying out a bibliographical research of publications on the subject. Secondly, I wrote an inquiry directed to piano teachers, in order to understand how they approach expressiveness with their students, as well as to understand their views on that subject and some questions related to it (these data can be found in the following parts of this report: methodologies of investigation and presentation

and analysis of the results). Finally, I presented a personal reflection related to this subject, in which I had the opportunity to present my ideas, based on my practice as a student and as a teacher, and also based on the information I read on the subject. The main objective of this research was to present several ideas related to the theme, so that any musician or teacher who reads this work can extract information useful for their teaching practice or their musical growth.

**Keywords:** piano; expressiveness; teaching; interpretation

[esta página foi intencionalmente deixada em branco]

## **Índice**

Agradecimentos	3
Resumo I (Prática Pedagógica)	5
Resumo II (Investigação)	5
Abstract I (Teaching)	6
Abstract II (Research)	6
<b>Secção I – Prática pedagógica</b>	<b>11</b>
1. Caracterização das escolas	12
2. Caracterização de alunos	16
3. Práticas educativas desenvolvidas	18
4. Análise crítica da Atividade Docente	32
5. Conclusão	36
<b>Secção II – Investigação</b>	<b>37</b>
1. Descrição do projeto de investigação	38
2. Revisão de Literatura	39
3. Metodologia de Investigação	62
4. Apresentação e análise dos resultados	65
5. Conclusão	81
<b>Reflexão final</b>	<b>83</b>
Bibliografia	84
Anexos	87

## Índice de gráficos

Gráfico 1– Número de respostas ao questionário por faixas etárias	66
Gráfico 2 – Número de respostas ao questionário por anos de experiência	66
Gráfico 3 – Número de respostas ao questionário por tipo de instituição em que os docentes ensinam	67
Gráfico 4 – Número de respostas ao questionário por nível/níveis de ensino a que os docentes ensinam ou já ensinaram	67
Gráfico 5 – Número de respostas de acordo com os métodos que os professores utilizam/já utilizaram para explorar a expressividade com os seus alunos	69

## **Secção I – Prática pedagógica**

# **1. Caracterização das escolas**

## **1.1 Academia de Música do Monte Abraão**

A Academia de Música do Monte Abraão situa-se no Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora da Fé, em Monte Abraão (Queluz) e é constituída por cinco salas, sendo que três delas têm pianos verticais e duas têm teclados digitais. A academia teve origem na Escola de Música de Nossa Senhora da Fé. Esta escola nasceu em 1989, a partir de uma proposta feita pelo pároco Padre Fernando Antunes de Cima ao grupo Coral Encontro, que consistia em criar uma escola de música que servisse a comunidade de Monte Abraão, em troca de um local para este grupo ensaiar. Assim, os membros do Coral Encontro comprometeram-se a criar e gerir essa escola. A Academia de Música do Monte Abraão foi a sua sucessora, tendo sido criada em 2008. É atualmente uma associação cultural sem fins lucrativos e juridicamente autónoma.

A academia acolhe cerca de 50 alunos, divididos pelas classes de canto, técnica vocal, piano, violino, violoncelo, guitarra, iniciação musical, formação musical, formação musical para adultos, coros infantil e juvenil e ensembles Orff. A comunidade escolar é constituída por alguns adultos que procuram adquirir conhecimentos musicais. Contudo, a maioria dos alunos são jovens que a frequentam em paralelo com a escolaridade obrigatória.

A direção administrativa da academia é atualmente presidida por Lucinda Lopes, enquanto que a direção pedagógica se encontra a cargo do professor Francisco Anjos, em substituição da professora Vera Djamila, que esteve uma parte deste ano letivo de baixa por motivos de saúde.

A academia participa em vários eventos promovidos pela Paróquia do Monte Abraão e pela Câmara de Sintra. Organiza também os seus próprios eventos e tem como objetivo divulgar a música na sociedade em que se insere. Para isto, tem realizado iniciativas como concertos de rua, concertos de professores e várias audições de alunos.

Embora a escola não tenha programas oficializados, procura mantê-los de acordo com a Escola de Música do Conservatório Nacional. Os alunos são encorajados a frequentar graus equivalentes aos anos de escolaridade em que se encontram no ensino regular. A academia

oferece, neste momento, educação até ao equivalente a um 5º grau, sendo que, quando os alunos atingem este nível, são aconselhados a realizar o exame na Escola de Música do Conservatório Nacional, de modo a obterem o grau de forma oficial. São também encorajados, se essa for a sua intenção, a seguir o ensino secundário de música nessa instituição ou noutra semelhante. Esta academia também oferece regime livre para quem não deseja seguir um programa, nem realizar exames de passagem de ano. As aulas de alunos dos níveis de iniciação e preparatórios I, II e III têm a duração de 25/30 minutos, as do 1º ao 5º graus têm a duração de 50/60 minutos e as de regime livre podem ter 25/30 ou 50/60 minutos.

Os alunos que seguem os programas estabelecidos pela escola têm de realizar um exame de passagem no final do ano, com a presença de vários professores do instrumento ou, quando não é possível, professores de outros instrumentos. Estas provas têm um peso de 30% na nota final do ano letivo. Caso os alunos não apresentem o programa obrigatório ou não compareçam nestes exames, não poderão transitar para o nível seguinte.

É possível consultar a forma como estão organizados os níveis de ensino e as notas atribuídas na classe de piano, bem como os programas obrigatórios para cada grau nos anexos deste documento, mais concretamente nas páginas 89 a 94. Em todos os graus existe um sorteio de repertório para exame, que acontece geralmente um mês antes.

## **1.2 Conservatório de Lisboa**

O Conservatório de Lisboa, ou pela sua denominação completa, Conservatório de Música, de Dança e de Arte Dramática de Lisboa, encontra-se sediado na Rua do Norte, Número 13, no centro histórico de Carnide. O edifício tem 10 salas de diferentes dimensões, sendo que duas delas têm pianos verticais e uma tem piano de cauda. O Conservatório de Lisboa faz parte de um grupo que detém também o Conservatório de Música de Mafra, com o qual se estabelecem vários intercâmbios e se realizam atividades.

O conservatório é uma escola privada de ensino especializado de música, dança e arte dramática, que pertence à rede de escolas do ensino particular e cooperativo do Ministério da Educação e Ciência. Esta instituição tem, também, protocolos com várias escolas de ensino

público e privado, como é o caso do Colégio Mira Rio e do Colégio de Santa Maria. No seu total, o conservatório tem cerca de 350 alunos.

Ao longo da sua existência, o Conservatório de Lisboa tem organizado e sido convidado para inúmeros eventos. Os seus alunos já tiveram oportunidade de tocar ou cantar, a solo, em música de câmara, como membros de coros ou orquestras para eventos no Palácio de Belém (a convite do Exmo. Sr. Presidente da República), na Assembleia da República, no Centro Cultural de Belém, no Teatro Municipal Joaquim Benite, no cinema de S. Jorge, na Praça do Rossio, no Palácio Foz, no Museu da Música, na Casa Fernando Pessoa, entre outros. Além disto, os alunos já puderam apresentar-se para os canais televisivos portugueses RTP, SIC e TVI. São, também, realizadas regularmente audições no próprio conservatório.

Esta instituição aposta na contratação de professores especializados e desenvolve inúmeras atividades didáticas, como *masterclasses*, viagens, *workshops*, entre outros.

A direção administrativa do Conservatório de Lisboa é atualmente presidida por João Pedro Gomes (diretor) e por Filipa Medeiros (vice-diretora), enquanto que a direção pedagógica se encontra a cargo da professora Inês Igrejas.

Os alunos que seguem os programas estabelecidos pela escola (todos exceto os alunos de regime livre), realizam todos os anos uma Prova de Avaliação de Conhecimentos (habitualmente designada por PAC) no final do primeiro e do segundo semestres, exceto nos anos de exame (2º Grau, 5º Grau e 8º Grau), nos quais são realizados uma Prova de Avaliação de Conhecimentos no primeiro semestre e um exame no segundo semestre. Estas provas/este exame têm/tem um peso de 30% (cada um/a) na nota final do ano do aluno, sendo os restantes 40% atribuídos à avaliação contínua. Caso os alunos não apresentem o programa obrigatório ou não compareçam nestas provas, não poderão transitar para o nível seguinte. As aulas de alunos dos níveis de iniciação I e II têm a duração de 30 minutos, as de iniciação III e IV têm a duração de 45 minutos, as do 1º ao 8º graus têm a duração de 70 minutos e as de regime livre podem ter 30 ou 60 minutos.

O Conservatório aconselha todos os professores a trabalharem com os seus alunos pelo menos uma obra portuguesa em cada ano letivo.

A organização dos níveis de ensino e respectivos programas pode ser consultada nos anexos deste documento, mais concretamente da página 95 à página 104.

## **2. Caracterização de alunos**

### **2.1 Aluna de Iniciação II**

Esta aluna tem 8 anos e frequentou neste ano letivo o nível de Iniciação II, em piano, iniciação musical e classe de conjunto, no Conservatório de Lisboa. Este foi o primeiro ano em que teve aulas de música. Demonstra uma grande facilidade de leitura e prepara as peças rapidamente. Em paralelo com o ensino no conservatório, estuda numa escola de ensino privado, na qual, pelo que tenho conhecimento, é uma boa aluna.

A sua postura ao longo do ano foi-se alterando. No início tinha uma personalidade muito introvertida e praticamente não falava durante as aulas, sendo que quando o fazia dava respostas tão curtas quanto possível. À medida que o tempo foi passando, começou a ter mais à vontade para expor as suas ideias e os seus problemas. Por vezes, é uma aluna distraída e tem alguma dificuldade em realizar tarefas que não lhe sejam de tão fácil acesso. Contudo, a forte presença dos pais na sua aprendizagem e no seu processo educativo ajudou bastante o seu desenvolvimento. O seu pai tem conhecimentos de música, mais concretamente em piano e, por isso, estuda frequentemente consigo, num teclado digital que possuem.

Pelo que me foi dado a entender pela secretaria do conservatório, a aluna demonstra, de modo geral, bastante interesse nas restantes disciplinas de carácter musical que tem e adquire facilmente os conhecimentos propostos para o nível em que se encontra. Frequenta uma aula de piano semanal com a duração de 30 minutos.

### **2.2 Aluno de 1º Grau**

Este aluno tem 11 anos e frequentou durante este ano letivo o nível de 1º Grau, na Academia de Música do Monte Abraão, quer em piano, quer em Formação Musical. Pertence, também, ao coro juvenil desta instituição. Demonstra alguma facilidade de leitura e de compreensão dos conceitos abordados nas aulas. Contudo, por vezes, acaba por atrasar o seu trabalho por se distrair com outros assuntos externos às aulas. O aluno vive e estuda perto da academia. Já tinha frequentado comigo o nível anterior, por isso não houve qualquer processo de adaptação.

Acabámos por dar continuidade ao trabalho que já vinha a ser desenvolvido. Ocasionalmente, o aluno queixa-se do nível de dificuldade da disciplina, associado também à dificuldade acrescida na escola de ensino regular (algo que acontece frequentemente quando os alunos transitam do ensino primário para o ensino básico). É um bom aluno na escola e nas restantes disciplinas que tem na academia.

Tem um acompanhamento excelente dado por parte da tia e da mãe, que vigiam de perto o seu percurso na disciplina e demonstram sempre disponibilidade para ajudar no que for preciso para garantir o seu sucesso. O aluno tem um teclado digital em casa, no qual estuda, sendo que durante uma época deste ano letivo o teclado esteve avariado, o que afetou negativamente o seu trabalho. Frequenta uma aula semanal de 50 minutos.

### **2.3 Aluna de regime livre**

Esta aluna tem 18 anos e frequentou este ano a disciplina de piano em regime livre, na Academia de Música do Monte Abraão. No ensino regular encontrava-se no 12º ano na área de Ciências. A aluna vive e estuda perto da academia. O seu percurso musical iniciou-se nesta instituição, onde estudou piano, formação musical e coro (ao qual ainda pertence). A aluna concluiu o 5º grau no ano letivo de 2014/2015, tendo realizado o exame oficial na Escola de Música do Conservatório Nacional, onde obteve a classificação de 4 valores (em 5). Foi também aceite para estudar nessa mesma instituição em regime supletivo. Contudo, devido à falta de horários compatíveis e à má integração nessa mesma escola, acabou por voltar para a Academia de Música de Monte Abraão apenas um mês depois do início do ano letivo de 2015/2016. Começou a estudar comigo e explicou-me que pretendia fazer programas de graus superiores aos que já tinha feito. Contudo, não poderia fazer programas muito extensos, uma vez que a sua intenção era seguir outra área e, por isso, teria que dedicar a maior parte do seu tempo à escola de ensino regular. A aluna tem estado, assim, a preparar obras de níveis de 5º/6º graus.

É uma pessoa bastante correta, organizada e ponderada. Tenta absorver sempre o máximo de informação que consegue e procura trabalhar aquilo que lhe é pedido. Por vezes, custa-lhe a abordar algumas interpretações que saiam mais da sua zona de conforto. Reconhece as suas falhas e é, por vezes, demasiado exigente consigo própria. Frequenta uma aula semanal com a duração de 50 minutos.

### 3. Práticas educativas desenvolvidas

#### 3.1 Introdução

Neste ponto será abordado o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano e serão feitas referências aos métodos de ensino que foram utilizados, à forma como os alunos reagiram aos mesmos, ao repertório que foi trabalhado, às dificuldades que surgiram e à forma como o trabalho foi organizado.

#### 3.2 Aluna de Iniciação II

Esta aluna, do Conservatório de Lisboa, teve as primeiras aulas de piano no início do ano letivo com outro professor. Contudo, esse professor deixou de poder dar aulas no seu horário, que acabou por ficar à minha responsabilidade. Estabeleci de imediato contacto com o docente, com o intuito de perceber qual era o nível da aluna e qual o trabalho que já tinha sido desenvolvido. Foi-me dito que a aluna apenas tinha tido algumas aulas de piano neste ano letivo e, antes disso, não tivera qualquer formação no instrumento. Contudo, demonstrava uma grande facilidade em realizar as tarefas que lhe eram propostas.

No nível desta aluna o programa é livre, pelo que o fui adaptando ao longo do ano letivo. Assim sendo, o repertório trabalhado pela aluna foi o seguinte:

- *Old MacDonald* - J. Thompson;
- *Blow The Man Down* - J. Thompson;
- *Clair Matin* – C. Hervé e J. Pouillard;
- *Carry Me Back to Old Virginny* - J. Thompson;
- *Funny Faces* – J. Thompson;
- Peça a 4 mãos em Dó Maior Op. 149, N° 2 - A. Diabelli;
- *The Old Cotton Picker* - J. Thompson;
- Tema da Sinfonia do Novo Mundo - A. Dvorák (arr. J. Thompson);
- *Bugles!* - J. Thompson;
- *Nobody Knows The Trouble I've Seen* – Espiritual (arr. J. Thompson);
- *Banjo Picker* - J. Thompson;

- *Princess Waltz* - J. Thompson;
- Fábula – E. Thomaz de Lima;
- Papagaio Loiro – Tradicional Portuguesa (arr. Maria de Lourdes Martins).

No início do ano, constatei que o professor tinha começado a trabalhar com a aluna as primeiras peças do método *Curso Elementar de Piano – Primeira Parte* da autoria de J. Thompson. Assim, continuei a segui-lo, seleccionando as peças que íamos trabalhando.

Nas primeiras aulas pude, de facto, perceber que a aluna tinha uma grande facilidade de leitura e conseguia ler mais repertório numa aula do que aquilo que tinha planeado. Assim, rapidamente comecei a mudar o método de organização das minhas aulas. A aluna já tinha trabalhado a escala de Dó Maior e os respetivos arpejos. A partir daí, fui introduzindo gradualmente outras tonalidades em teclas brancas, com os respetivos arpejos, nos modos maior e menor. Este trabalho revelou-se surpreendente para mim porque, enquanto a maioria dos meus alunos demonstra falta de interesse em fazer escalas, esta aluna ficava sempre entusiasmada por aprender uma escala nova e perceber como era construída.

Um dos aspetos com o qual mais difícil foi de lidar baseou-se no facto da aluna ser bastante tímida. Procurei pedir-lhe várias vezes para cantar, ou para responder a perguntas que não permitissem apenas respostas afirmativas ou negativas. Tentei perceber quais eram os seus interesses paralelos à atividade que estávamos a desenvolver e, gradualmente, acabei por conseguir que a aluna estivesse mais à vontade e começasse a falar de vários assuntos. Uma das questões que mais lhe despertou interesse baseou-se em compreender como funcionava a mecânica do piano. Demonstrou-se bastante intrigada com todo o mecanismo do piano e ficou fascinada quando tivemos oportunidade de ter várias aulas numa sala com um piano de cauda. Pudemos abordar a função dos pedais, martelos, cordas, tampo harmónico, entre outros. Durante cerca de duas aulas dediquei algum tempo a essa exploração do instrumento. Julgo que esta descoberta teve um efeito bastante positivo na aluna e tornou-a significativamente mais faladora e entusiasmada.

Ao longo do ano, a aluna foi demonstrando várias capacidades auditivas. Mostrou ser capaz de corrigir os próprios erros, de imitar uma secção tocada, bem como perceber as diferenças dinâmicas, tímbricas e interpretativas, apenas recorrendo à audição. Contudo, e à semelhança

do que acontece muitas vezes nesta faixa etária, a aluna estudava várias vezes em casa dando apenas importância à questão de tocar as notas certas. Apesar da minha insistência em explicar a relevância das dinâmicas e da intenção com que as peças deveriam ser tocadas, senti que esta questão era algo que era bastante claro para a aluna quando ouvia, mas que não era tão direto quando tocava. Quando a questionava sobre o motivo que a levava a não tocar as dinâmicas que estavam escritas, argumentava que tornava o trabalho mais difícil. Assim, procurei entusiasmar-lhe de várias formas, nomeadamente através de associação de uma história à peça, da exploração de várias hipóteses interpretativas e ainda através da utilização da voz como fio condutor. Contudo, ao longo de várias semanas, este trabalho não se provou tão eficaz quanto o desejado. Acabei mesmo por ter de recorrer ao trabalho mais direto de marcação e acentuação de todas as dinâmicas na partitura para procurar surtir algum efeito na aluna. Comecei, também, a tocar-lhe excertos de obras sem qualquer diferença dinâmica e da forma mais desprovida de sentimento que podia. De seguida, procurava mostrar-lhe várias hipóteses de interpretação. Quando transpus esta tipo informação para obras mais complexas e mais exigentes, tive uma maior reação da sua parte. A partir desse momento, embora seja um campo onde ainda há muito trabalho a ser feito, a aluna começou a encarar a abordagem das dinâmicas e da interpretação como algo mais relevante.

No final do primeiro período, a aluna teve uma audição, na qual tocou as peças *Funny Faces* e *Blow the Man Down* de J. Thompson. Nas aulas de preparação para esta audição a aluna mostrou-se receosa em relação ao que poderia correr mal. Assim, acabei por conversar consigo e expliquei-lhe que aquela situação era para ser aproveitada como um momento em que poderia demonstrar às pessoas de quem gostava o trabalho que tinha feito, explorar as suas dificuldades, com um intuito de as trabalhar, e partilhar aquilo que gostava de fazer com o público. Desta forma, tentei inculcar sempre um espírito saudável em relação à audição que se aproximava. A aluna estudou bastante e tocou de forma fiel ao trabalho que tínhamos desenvolvido em conjunto. O resultado foi positivo para si, para mim e para os seus encarregados de educação.

No segundo período, pude perceber que o estudo da aluna era regularmente acompanhado pelo pai, que tem conhecimentos musicais e, pelo que me foi dado a entender, teve formação em piano. Assim, notava-se uma grande diferença entre as aulas em que a aluna dizia que tinha trabalhado com o pai e as aulas nas quais o pai, por motivos de trabalho, se encontrava fora do

país e a aluna tinha de trabalhar sozinha. Contudo, procurei fomentar em si a ideia de que tinha capacidades para desenvolver um trabalho igualmente bom sem ser acompanhada.

Desde o início do ano que a mãe sempre falou comigo no final de todas as aulas para receber um *feedback* sobre a forma como a sua filha estava a progredir. Salvo raras exceções, nas quais a aluna se manifestava desconcentrada e tinha de ser chamada à atenção, o *feedback* foi sempre positivo e levou a uma maior compreensão do trabalho que tinha de ser desenvolvido por si em casa. Assim, pude sempre definir como objetivo para a aluna estudar pelo menos 15 minutos por dia e, sempre que possível, um pouco mais.

Existiram duas aulas no final do segundo período nas quais a mãe e o avô da aluna pediram para estar presentes. No final destas aulas, a mãe pediu-me que escrevesse detalhadamente num caderno o trabalho que a aluna tinha de fazer em casa, porque várias vezes ela já não se lembrava. Então, a partir daí, comecei a escrever por pontos, e em conjunto com a aluna, aquilo que deveria ser trabalhado. A comunicação com a mãe tornou-se ainda mais clara do que já era até esse momento.

Uma questão que tenho tentado resolver com esta aluna, embora seja um trabalho que ainda se prolongará por bastante tempo, é a sua postura ao piano. Muitas vezes ainda coloca os seus dedos completamente deitados sobre as teclas, o que não lhe permite retirar do piano o tipo de som que pretende. Tenho demonstrado várias vezes a posição adequada a adotar e interferido nos momentos em que a aluna toca com uma posição que lhe causa tensão ou falta de controlo no som. Embora seja uma aluna iniciante, julgo ser de extrema importância incutir estas ideias desde cedo. Este trabalho tem tido resultados bastante positivos e, muitas vezes, a aluna já se corrige a si própria.

Também no segundo período, resolvi dar dois desafios à aluna, ou seja, peças que se dão normalmente a alunos de níveis superiores ao seu. Estas peças foram: *Clair Matin* do *Méthode de piano débutants* de C. Hervé e J. Pouillard e a peça a 4 mãos em Dó Maior Op. 149, No. 2 de A. Diabelli. O método de Hervé e Pouillard tem, na minha opinião, várias peças interessantes para trabalhar com alunos de iniciação e até mesmo de primeiro grau. Apresenta-nos várias peças de estilos musicais completamente distintos e com grau de dificuldade crescente. Contudo, não costumo dar praticamente nenhuma peça de lá a alunos que estão no primeiro ano

de piano, uma vez que, mesmo as primeiras peças já exigem algum domínio de conhecimentos do teclado. Apesar disto, achei que a aluna precisava de tocar alguma peça que não fosse de tão rápida leitura e preparação. Quando lhe apresentei a peça *Clair Matin*, a aluna rapidamente se apercebeu que a peça iria ser mais complexa do que o habitual, pelo facto de uma mão ter uma melodia e a outra o acompanhamento. Embora um pouco desanimada, leu comigo a peça ao longo de algumas aulas e explorou a hierarquia entre as duas mãos (maior presença da melodia e menor do acompanhamento). Desenvolveu, também, trabalho relacionado com o facto de tocar as duas mãos em movimentos contrários e, nalguns casos, com mais do que uma nota de cada vez. Ao fim de algumas aulas, considerei que grande parte do trabalho estava feito e tinha sido uma experiência enriquecedora para a aluna. Contudo, decidi que deveríamos começar a estudar outras peças, uma vez que algumas dificuldades lhe estavam a causar alguma frustração, por não conseguir fazer tudo aquilo que considerava que deveria. Em relação à peça a 4 mãos, pude introduzir novos conceitos, como a linha de oitava ou o *fortepiano*, o *legato* explorado de uma forma mais aprofundada e o conceito de andamento *Andante cantabile*. Além disto, como esta peça tem alguma riqueza harmónica, pude explorar também várias possibilidades de interpretação.

Já no terceiro período, que foi bastante mais curto que os anteriores, pude consolidar o trabalho que a aluna tinha desenvolvido e concentrei-me essencialmente em corrigir algumas questões posturais. Dei-lhe duas peças portuguesas, que permitiram abordar de uma forma bastante aprofundada a independência das mãos. Isto aconteceu principalmente na peça *Papagaio Loiro*, que é uma canção tradicional portuguesa, cujo arranjo foi feito por Maria de Lourdes Martins. Grande parte desta peça apresenta a mão esquerda com um acompanhamento em *staccato*, intercalado por alguns momentos em *legato*, enquanto a mão direita toca a melodia. Desta forma, acaba por exigir o controlo eficaz da hierarquia e da independência entre as mãos. Além disto, também apresenta mudanças de posições no teclado, que devem ser feitas rapidamente (algo que ainda não tinha acontecido nas peças anteriores que tinha dado à aluna). Julgo que estas novas introduções tiveram um bom impacto na sua aprendizagem e, como a peça é curta, acabaram por não representar uma dificuldade demasiado exigente, que a poderia desmotivar.

Infelizmente, não foi possível fazer uma audição com esta aluna no terceiro período, uma vez que vários dos meus alunos, bem como de outros professores que realizam audições frequentemente comigo, não estavam disponíveis nas mesmas datas. Assim, para simular uma

situação de tocar em público, pedi à mãe da aluna que viesse assistir à parte final da última aula da filha, na qual tocou as duas peças portuguesas.

Julgo que este ano foi bastante produtivo para a aluna e pude tirar várias conclusões acerca do meu ensino com o trabalho que foi desenvolvido. Percebi, por exemplo, que a presença constante dos pais teve um forte impacto positivo na sua educação, bem como a frequência de outras disciplinas musicais que a preparam para várias questões que abordámos em aula.

As notas que atribuí a esta aluna foram sempre as máximas para o nível em que se encontrava, ou seja, Muito Bom. Como frequentou o nível de Iniciação II não teve de realizar qualquer prova no final dos semestres.

### **3.3 Aluno de 1º Grau**

Este aluno, da Academia de Música do Monte Abraão, já tinha tido aulas comigo durante o ano letivo anterior. Terminou o nível Preparatório III (o último equivalente ao ensino primário) e seguiu para o 1º Grau. Neste nível, segundo o programa da academia, os alunos têm de preparar durante o ano letivo as escalas de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi Maiores e menores na extensão de duas oitavas, bem como os respetivos arpejos no estado fundamental, sendo que, após o sorteio, apenas uma escala é tocada no modo maior e menor, com os respetivos arpejos (no caso deste aluno a escala de Sol); um estudo, de execução obrigatória; uma peça polifónica, de execução obrigatória; um andamento de sonatina, de execução obrigatória; duas peças, sendo uma sorteada e tocada em exame; duas peças a 4 mãos, sendo uma escolhida pelo professor e tocada em exame. Assim, o repertório trabalhado pelo aluno durante o ano foi:

- Estudo em Dó Maior Op. 599, No. 33 – C. Czerny (tocado em exame);
- *Rigaudon* em Dó menor (peça polifónica) – L. C. Daquin (tocado em exame);
- 1º Andamento (*Allegretto*) da Sonatina em Sol Maior Op. 36, No. 2 – M. Clementi (tocado em exame);
- *Russian Polka* – M. Glinka;
- *Sad Story* – D. Kabalevsky (tocada em exame);
- Peça a 4 mãos em Dó Maior Op. 149, No. 3 – A. Diabelli;
- Peça a 4 mãos em Dó Maior Op. 149, No. 6 – A. Diabelli (tocada em exame).

No início do ano, considerei que as prioridades se deviam focar em trabalhar o estudo, a peça polifónica e o andamento da sonatina, uma vez que estas eram as obras de execução obrigatória em exame. Além disto, determinei que, em cada aula, iríamos fazer uma escala nova até passarmos por todas as tonalidades. A primeira obra que escolhi e entreguei ao aluno foi a sonatina (1º andamento), por considerar que iria ser a obra que mais tempo levaria a ser montada. De seguida, escolhi o estudo e a peça polifónica, procurando um nível de dificuldade adequado ao grau em que o aluno se encontrava.

Resolvi trabalhar o primeiro andamento da segunda sonatina de Clementi, por considerar que era uma obra que iria permitir ao aluno explorar várias articulações e familiarizar-se com o estilo clássico (tendo sido esta a sua primeira abordagem a este estilo de obra). Assim, começámos a trabalhar este andamento nas aulas, em paralelo com o estudo. Desde o início que a obra apresentou várias dificuldades em relação aos tipos de articulações, à condução da melodia, à leitura e ao tipo de trabalho a adotar. Julgo que um dos principais problemas com que me deparei relacionou-se com o facto do aluno estar desmotivado por considerar a obra muito extensa (o que era verdade tendo em conta as obras que tinha trabalhado anteriormente). Durante as aulas, procurei sempre abordar o andamento por pequenas secções (muitas vezes de dois em dois compassos) e iniciar sempre o trabalho de mãos separadas. Explorei, em conjunto com o aluno, a necessidade de definir imediatamente a técnica, a articulação e a condução que esse segmento iria necessitar. Além disto, estabeleci pequenos objetivos de aula para aula. Dividi o seu trabalho por dias e procurei explicar-lhe a importância de não avançar sem todos os problemas anteriores estarem resolvidos. Infelizmente, o aluno trabalhava frequentemente todo o andamento de seguida e sem prestar atenção aos detalhes e fragilidades. Assim, muitas vezes, passávamos as aulas a repetir o trabalho feito nas semanas anteriores. Esta situação manteve-se até ao segundo período, embora o aluno já tivesse adquirido alguma maturidade e algum conhecimento sobre a obra. Revimos e consolidámos todo o trabalho durante duas aulas, trabalhando compasso a compasso. Primeiro resolvemos os problemas técnicos em cada um, de seguida fizemos várias repetições aumentando gradualmente a velocidade e, por último, juntámos compasso a compasso aos que tínhamos trabalhado anteriormente. Demos especial destaque à ligação dos compassos entre si. Assim, em duas aulas, nas quais mais nenhuma obra foi abordada, nem houve qualquer espaço para distrações, o andamento da sonatina ficou pronto e, daí para a frente, pudemos dedicar-nos a questões interpretativas mais pormenorizadamente. Esta foi, sem dúvida, a obra que mais dificuldades me colocou e que mais me obrigou a rever

várias estratégias que permitissem ao aluno entender o trabalho que tinha de desenvolver. Este andamento foi apresentado numa audição no terceiro período e foi interpretado pelo aluno de uma forma bastante positiva e que fez jus ao trabalho realizado.

Durante o primeiro período trabalhei com o aluno o estudo em Dó Maior, Op. 599, No. 33 de C. Czerny. Este estudo procura desenvolver a independência e velocidade dos dedos, pelo que considerei que seria uma boa obra para o nível em que o aluno se encontrava. Pude abordar várias questões de tensão que lhe permitiram ter todos os dedos relaxados exceto o que estava a tocar. Destaquei a importância da preparação rápida e eficaz da mão em acordes e/ou noutras posições no teclado, uma vez que o estudo é tocado em várias oitavas diferentes. Apesar de ter demorado algum tempo a ficar numa velocidade adequada ao tipo de estudo que é, esta obra foi trabalhada com alguma facilidade ao longo dos meses de Outubro e Novembro e foi apresentada numa audição no final do primeiro período.

No início do segundo período, comecei a trabalhar a obra polifónica com o aluno (*Rigaudon* em Dó menor de L. C. Daquin). Esta peça foi recebida por si com bastante interesse, pelo facto de não apresentar a habitual melodia acompanhada, mas ter duas vozes de igual importância. A peça articula-se com a mão esquerda a repetir tudo o que é feito pela mão direita um compasso depois uma quinta abaixo, exceto nos casos de pontes e finalizações. No trabalho desta obra, pude explorar aprofundadamente a independência das mãos, sem menosprezar nenhuma das vozes. Abordámos, também, diferentes possibilidades de dinâmicas e de articulação, até chegarmos a um resultado convincente para ambos. O aluno interessou-se bastante pela peça e estudou-a de forma entusiástica em casa, tendo-a preparado com relativa facilidade. O único ponto que tive de abordar com o aluno frequentemente, baseou-se no facto de controlar o tipo de articulações que tínhamos escolhido. Insisti particularmente na explicação de que tocar em *non legato* não era a mesma coisa que tocar em *staccato*. Esta obra foi interpretada pelo aluno numa audição no final do segundo período.

Também durante o segundo período, apresentei ao aluno uma das peças a quatro mãos que iria ser trabalhada durante o ano letivo. Esta peça, Op. 149, No. 6 em Dó Maior da autoria de A. Diabelli, é inteiramente tocada pelo intérprete em movimento paralelo à oitava. Tem uma primeira secção em modo maior e uma segunda secção, *trio*, em modo menor. A estrutura da peça tem o formato de ABA. Esta obra revelou-se interessante por estar no compasso de 6/8 e

por ter duas secções completamente contrastantes. Foi a obra na qual mais pude explorar várias questões interpretativas com o aluno. Acabei por o levar a criar toda uma história à volta da peça, o que fez com se ligasse muito mais com o trabalho que estava a desenvolver e procurasse o som que se adequava ao tipo de sentimento explorado em cada secção. Este trabalho permitiu ao aluno desenvolver-se a nível interpretativo e articular a forma como se liga ao som que produz. Esta peça foi tocada numa audição no final do segundo período e, embora tenha tido alguns momentos de hesitação, manteve o carácter que tinha sido acordado.

Entre o final do segundo período e o início do terceiro, li com o aluno as duas peças que iriam ser preparadas. Escolhi uma peça com mais desafios técnicos, nomeadamente a *Russian Polka*, de M. Glinka e uma peça mais acessível tecnicamente, mas mais exigente a nível expressivo, a *Sad Story*, de D. Kabalevsky. Embora estas duas peças não tenham recebido tanta atenção da minha parte como as restantes, acabei por dedicar mais tempo à *Russian Polka*, uma vez que sabia que se fosse a peça sorteada para exame seria a mais difícil de montar. A peça apresentou algumas dificuldades para o aluno, a nível de leitura e de independência das mãos, mas com o trabalho que já tinha sido desenvolvido nas outras obras, rapidamente percebeu que teria de trabalhar cuidadosamente de mãos separadas e ir juntando em pequenas secções. Quando sucedeu o sorteio, um pouco antes de um mês para a data da prova (30 de Junho), a peça sorteada foi a *Sad Story*, de modo que a *Russian Polka* acabou por ser colocada um pouco de parte, de modo a permitir ao aluno preparar bem o seu repertório de exame. A peça *Sad Story* não representou qualquer dificuldade técnica, mas permitiu-nos ter uma conversa séria sobre peças que transmitem sentimentos negativos. O aluno sempre se demonstrou mais apto a recriar sentimentos positivos e, por isso, foi interessante vê-lo a adaptar-se a algo que saía fora da sua zona de conforto. Este processo foi demorado, mas acabou por surtir efeito. A peça *Sad Story* foi, ainda, apresentada numa audição no terceiro período.

Por último, já no terceiro período, li a peça a 4 mãos Op. 149, No. 3 de A. Diabelli com o aluno, mas percebi de imediato que esta peça se apresentava significativamente mais fácil que a outra peça a 4 mãos que já tinha dado ao aluno e, por isso, escolhi a peça que já tínhamos trabalhado para ser apresentada em exame.

Durante o último mês de aulas dedicámo-nos a rever todo o trabalho feito durante o ano letivo e a preparar o melhor possível as peças para o exame.

O aluno teve de fazer exame antes da data prevista (30 de Junho), por motivos de saúde. Assim, o seu exame realizou-se no dia 27 de Junho. Embora tenha tido alguns problemas, motivados essencialmente pelos nervos, o aluno foi fiel ao trabalho desenvolvido durante o ano letivo e o júri considerou que as obras que interpretou tiveram aspetos bastante positivos, principalmente a nível de conceção da forma e de musicalidade. Foram dados alguns conselhos de abordagem técnica pelos restantes membros do júri e chegou-se, por unanimidade, à nota final de 16 valores.

As notas deste aluno foram então: 15 valores, no primeiro período, 16 valores no segundo período, 16 valores no terceiro período e 16 valores no exame final de ano. Assim sendo, a sua nota final deste ano foi 16 valores.

### **3.4 Aluna de regime livre**

Esta aluna, da Academia de Música do Monte Abraão, já tinha trabalhado comigo no letivo anterior. Uma vez que a aluna não ia ter muito tempo para dedicar ao piano (por estar no 12º ano e ter de se dedicar maioritariamente à escola de ensino regular) e que o programa no regime livre não tem qualquer obrigatoriedade, sugeri que trabalhássemos um estudo, um prelúdio e fuga, uma peça e uma sonata. Assim, o repertório trabalhado pela aluna durante o ano letivo foi o seguinte:

- *Asturias (Leyenda)* da Suite Espanhola – I. Albéniz;
- Sonata em Mi menor Hob. XVI: 34 (1º e 2º andamentos) – J. Haydn;
- Estudo em Dó Maior Op. 72, No. 8 – M. Moszkowsky;
- Prelúdio e Fuga em Ré menor BWV 875 (II Volume do Cravo bem Temperado) – J. S. Bach.

Propus que começássemos por trabalhar um estudo de Moszkowsky. Dei-lhe a oportunidade de escolher livremente qual deles queria fazer. A aluna acabou por selecionar o estudo em Dó Maior Op. 72, No. 8. A construção desta obra foi feita de forma gradual, tendo sempre incutido a ideia de que seria melhor trabalhar pouco com qualidade e concentração, do que trazer para a aula bastante material, mas sem qualquer trabalho pormenorizado. À semelhança dos restantes estudos de Moszkowsky, este estudo procura abordar uma dificuldade específica. Neste caso, prende-se com o facto de existir um movimento constante da mão direita (que por vezes é intercalado ou tocado simultaneamente pela mão esquerda) em tercina. Desde o início do

trabalho que debatemos bastante a dedilhação a ser usada neste tipo de movimento. Considerei que a dedilhação sugerida pelo editor era interessante, uma vez que recorria a substituições digitais e troca de dedilhações quando alguma nota ou acorde era repetido. Contudo, comecei a aperceber-me de que esta não era funcional na velocidade a que o estudo era suposto ser tocado. Assim, em conjunto com a aluna, fizemos várias alterações que potenciaram a velocidade, o relaxamento e a clareza de todas as notas. A procura constante pelo relaxamento foi um dos principais guias para o trabalho deste estudo. Para isso, trabalhámos várias desmobilizações do pulso, até a aluna atingir conforto em tocar o estudo de início ao fim. Além disto, também trabalhámos frequentemente o sincronismo de grupos de notas que eram tocadas simultaneamente, através de trabalhos rítmicos e percepção da distância do ataque da tecla ao som. Este trabalho estendeu-se pelo primeiro e segundo períodos. Quando o estudo começou a atingir um certo nível de maturidade, comecei a explorar, de forma mais aprofundada, as nuances dinâmicas e interpretativas que poderiam tornar o estudo mais interessante. Como o movimento é muito repetitivo, procurámos, através das indicações do compositor e das progressões harmónicas, construir várias linhas por segmentos que se articulassem com o todo.

Também no primeiro período, iniciámos o trabalho da peça *Asturias (Leyenda)* de I. Albéniz. Esta peça foi escolhida por mim, em conjunto com a aluna, com o intuito de procurar novos estilos com que não estivesse tão familiarizada. Apresentou vários desafios, sendo que o primeiro que se destacou prendeu-se com o facto de trabalhar a independência das vozes, uma vez que a nota ré era repetida constantemente na zona central do teclado, enquanto a melodia era tocada à volta da mesma e na própria nota. Assim, foi necessário adquirir um grande domínio do trabalho individual de cada mão para que não houvesse cruzamento de vozes. Para chegar a este resultado, recorreremos a trabalho bastante lento, com auxílio da voz e metrónomo, de forma a garantir a regularidade do movimento e exagerando o contraste entre as duas vozes tocadas. Procurei desde o início estabelecer várias ideias de carácter da obra e aconselhei a aluna a ouvir algumas interpretações de pianistas, mas principalmente de guitarristas, com o intuito de procurar outro tipo de sons e timbres que se associassem mais a este tipo de música.

De seguida, surgiu aquela que considero ter sido a maior dificuldade desta obra, que se prendeu com o trabalho de saltos bastante rápidos e eficazes. Nesta peça surge uma secção na qual se está a tocar na parte central do teclado e tem de se tocar rapidamente acordes nos extremos do mesmo. Apresentei vários recursos a que a aluna deveria recorrer para que este trabalho ficasse

consolidado. A primeira questão que mencionei prendeu-se com a necessidade de estar absolutamente serena quando trabalhava esta passagem, uma vez que qualquer tensão provocada por frustração ou nervos teria um efeito nocivo no seu trabalho. De seguida, sugeri que a aluna trabalhasse os saltos sem recorrer à visão e preparando os acordes através de substituições digitais oitava a oitava até chegar à zona pretendida do teclado. Depois deste trabalho ser feito, disse que deveria recorrer a preparações rápidas, sem visão e sem tocar o acorde imediatamente. Assim, só deveria tocar depois de detetar, através da perceção sensorial dos dedos se se encontrava no local correto do teclado. Informei, também, que este trabalho deveria ser feito primeiramente de mãos separadas. Depois disto, começámos gradualmente a juntar estes saltos às restantes secções da obra e começámos a ter perceção da forma como estes deveriam ser tocados e qual era a flexibilização que lhes deveria anteceder e/ou suceder.

Por último, trabalhámos as secções lentas, que eram mais acessíveis tecnicamente, mas que apresentavam uma maior dificuldade a nível expressivo. No início, a aluna tocava estas passagens com relativa indiferença. Por isso, trabalhámos e explorámos as possibilidades de carácter que poderiam representar estas secções. Depois deste trabalho ter sido conseguido, começámos a abordar a obra como um todo, de um ponto de vista interpretativo e procurando tocar cada nota com intenção, sem deixar nada ao acaso. Claro que este trabalho foi bastante intenso e nem sempre chegou aos objetivos traçados, mas foi uma procura bastante interessante.

Esta obra foi apresentada numa audição no final do segundo período e, embora tenha tido algumas fragilidades nas secções mais exigentes a nível técnico, culminou numa grande aquisição de ferramentas e conhecimentos que irão ser úteis em várias obras que a aluna interprete no futuro.

Já no segundo período, iniciámos o nosso trabalho com a sonata. Esta obra foi escolhida por a aluna ainda não ter trabalhado nenhuma sonata de J. Haydn e já ter trabalhado sonatas de L. van Beethoven e W. A. Mozart. A partir daí, pedi à aluna que ouvisse as sonatas deste compositor e me enviasse uma lista com uma seleção feita por si. Depois de analisar essa lista acabei por selecionar esta sonata, por considerar que permitia aprofundar o estilo clássico e, mais concretamente, deste compositor, sem ser uma sonata muito extensa.

Começámos por trabalhar o primeiro andamento, *Presto*, da sonata. Este andamento apresentou algumas questões técnicas, que se prenderam essencialmente com a regularidade e igualdade dos movimentos de semicolcheias e que foram trabalhadas com recurso a ritmos, utilização de metrónomo e trabalho com o auxílio da voz. Algumas secções apresentaram questões de dedilhações, tendo procurado seleccionar com a aluna quais as vozes mais importantes a destacar e a partir das quais as dedilhações surgiram. Neste trabalho foi importante trabalhar a independência das vozes e, embora se tenham estabelecido hierarquias, nenhuma voz foi ignorada. Depois de uma leitura inicial e da resolução de algumas questões que iam surgindo de ponto de vista mais objetivo, intensificámos o trabalho de procura de articulações adequadas à época. Pedi à aluna que analisasse todo o andamento de um ponto de vista estrutural (forma sonata) e harmónico, que nos permitiu imediatamente tirar várias conclusões em relação à interpretação das várias secções da obra. Procurei, frequentemente, levar a aluna a exagerar todas as indicações de dinâmicas e a explorar uma ideia/imagem que pudesse simbolizar aquela obra, de forma a que tivesse liberdade em procurar a sua interpretação. Muitas vezes, recorri a exemplos tocados por mim e pedi à aluna que criticasse ou observasse o que tinha feito. Pedi, também, à aluna que cantasse, com o intuito de perceber qual era a condução das diversas vozes que lhe eram apresentadas. Paralelamente a todo este trabalho, também abordámos com alguma insistência a questão do pedal, que se prendia essencialmente com apoiar certas passagens sem se tornar óbvia ou exagerada a sua utilização. Este andamento foi tocado pela aluna numa audição no final do terceiro período e foi bastante coerente com o trabalho que desenvolvemos.

No terceiro período, acabámos por ler e trabalhar o segundo andamento desta sonata. Este não apresentou qualquer dificuldade técnica para a aluna, mas suscitou-lhe algumas questões a nível interpretativo. Cantámos todas as linhas melódicas, de forma a compreendermos a sua direção e quais os possíveis caminhos e flexibilizações que poderiam ser feitos para chegar a um resultado convincente. Tentei levar a aluna a perceber a ligação deste andamento com o que lhe antecedia e com o que lhe sucedia, dando especial destaque à indicação que o compositor escreve no final deste andamento: *attaca*, no qual se cria a tensão que vai desembocar no andamento seguinte, tocado sem qualquer interrupção. Todo este trabalho consolidou as ideias da aluna a nível interpretativo e de carácter.

Por último, também já no terceiro período, trabalhei com a aluna o prelúdio e fuga em Ré menor do Volume II do Cravo bem Temperado. No prelúdio, surgiram algumas questões técnicas que

se basearam em dificuldades de condução das duas vozes em sentidos opostos e em algumas questões de leitura que tiveram de ser abordadas e, por vezes, corrigidas. Com este prelúdio, pude trabalhar com a aluna um tipo de técnica que se aproximou de um som mais cravístico e que se prendeu com tocar todas as notas separadamente, sendo que na velocidade este trabalho era reduzido ao mínimo. Esta técnica acabou por conferir um maior controlo sobre o que se estava a tocar e resultou num carácter mais apropriado a este estilo de obra. Abordámos, novamente, e de uma forma mais consistente, a questão da regularidade rítmica e igualdade das semicolcheias. Outro assunto que Bach nos permitiu trabalhar, foi a flexibilidade (em certos aspetos) da interpretação, uma vez que não existia qualquer indicação de dinâmica ou de articulação escrita pelo compositor. Assim, trabalhei exaustivamente as ideias relativas ao prelúdio, a intenção de cada movimento, a constante tensão e respetivo alívio e a necessidade de conduzir as vozes de forma independente. Todo este trabalho foi demorado, mas produziu ótimos resultados e levou a aluna a ter uma postura bastante mais pró-ativa em relação àquilo que toca. Infelizmente, apenas lemos um segmento da fuga e apenas a abordámos de um ponto de vista mais formal, o que teve o seu interesse, mas acabou por não ser muito desenvolvido por falta de tempo.

As notas desta aluna, que foram Bom nos três períodos, foram dadas apenas por uma questão formal e não tiveram grande relevância do ponto de vista educativo.

#### **4. Análise crítica da Atividade Docente**

Durante o período de estágio, pude continuar a desenvolver as minhas práticas educativas (tendo iniciado a minha carreira como docente no ano letivo anterior), sempre de um ponto de vista autocrítico e sob a orientação do meu professor orientador. Como realizei o estágio como professor da disciplina toda a ponderação que fiz assenta sobre o meu próprio trabalho.

Ao longo deste ano letivo, utilizei vários métodos que me foram ensinados durante a minha vida enquanto aluno, nomeadamente nas aulas que tive no primeiro ano do Mestrado em Ensino da Música. Desde o início do ano, e também por o estágio o exigir, tentei organizar e estabelecer objetivos de trabalho para as aulas que dei, de forma a poder despende o tempo que considerava necessário para cada obra ou secção a ser trabalhada. Contudo, tenho-me apercebido que estes planos têm de ser completamente flexíveis e, embora sejam úteis pela gestão e organização do trabalho que tem de ser feito, também têm de ser muitas vezes alterados pelo facto do aluno não responder da forma que esperamos. Cheguei à conclusão de que o mais relevante para o meu processo educativo seria definir objetivos a longo prazo (mensais, trimestrais, semestrais e/ou anuais).

Uma das práticas desenvolvidas a que tenho dado mais atenção, e que julgo mais ter desenvolvido, relaciona-se com o facto de levar os alunos a refletir sobre os seus erros e sobre as obras que estão a interpretar, de forma a chegarem a conclusões por si próprios. Desta forma, os alunos acabam por se tornar mais autónomos e, com o passar do tempo, acabam por realizar este trabalho de ponderação quando estudam sozinhos. Este método foi, também, bastante abordado pelo meu professor orientador, quer nas aulas que tive consigo no mestrado, quer após a visualização dos vídeos das minhas aulas.

Outra questão que tenho trabalhado com os meus alunos, baseia-se no facto de procurar, desde praticamente o início do estudo, guiar o nosso trabalho em função do resultado musical que queremos atingir. Para isto, muitas vezes levo-os a procurar a sua interpretação através de imagens, a obter informações sobre o estilo e compositor da obra que estão a tocar, a ouvir gravações de referência (com muita moderação e apenas depois de já terem uma interpretação que considerem sua), entre outros. Procuro, assim, explorar em conjunto com os meus alunos

as várias hipóteses de interpretação que existem e que vão sendo desenvolvidas desde o início do estudo e se prolongam até ao fim da preparação da obra.

Tenho-me apercebido de que uma prática educativa que tem surtido efeitos bastante positivos se baseia em organizar todo o trabalho que os alunos têm que desenvolver quando estão sozinhos, algo a que não recorria habitualmente.

Considero, também, de extrema pertinência perceber se os alunos têm mais competências visuais, auditivas ou cinestésicas, uma vez que muitas vezes este fator pode mudar completamente a forma como o trabalho deve ser abordado. Julgo ser importante fazer vários tipos de trabalhos com os alunos e levá-los a explorar o que não lhes é tão direto, mas, ao mesmo tempo, procurar tirar o máximo proveito daquilo que lhes é natural.

Percebi que a minha abordagem ao corrigir os alunos tem um efeito imediato na forma como reagem. Por isso, tenho feito sempre críticas construtivas de forma sucinta e objetiva.

Julgo, também, ser de extrema importância, permanecer relativamente atualizado e perceber a realidade em que os alunos se encontram a nível pessoal. Considero ser bastante útil estabelecer paralelos entre o tipo de trabalho que estão a desenvolver, com questões do seu quotidiano. Por exemplo: criar uma ponte entre uma história que conhecem e uma obra que estejam a interpretar, ou associar um tipo de movimento que têm de realizar no teclado ou nos pedais com outros movimentos a que recorrem no seu dia-a-dia.

Tenho incutido nos meus alunos a importância de tocar em público, relativizando os seus receios e procurando que estas sejam sempre experiências positivas e que permitam desenvolver as suas capacidades. Além disto, julgo que estes momentos também lhes permitem apreciar o trabalho dos colegas e perceber quais são os pontos de aproximação e de afastamento com os mesmos. Tenho abordado, igualmente, a necessidade dos alunos assistirem a concertos e participarem noutras atividades culturais.

Um aspeto que se tem mostrado para mim ser bastante importante, baseia-se na presença e compreensão do trabalho desenvolvido com os alunos pela parte dos encarregados de educação. Sinto que, quando existe uma ponte de comunicação entre mim e os encarregados de educação,

há uma maior percepção na forma como podem intervir na educação do seu educando, no sentido de o ajudar a ter sucesso.

Considero bastante enriquecedor o facto de dar oportunidade ao aluno de escolher o repertório que vai trabalhar durante o ano letivo. Claro que a escolha tem de ser guiada, mas tenho-me apercebido de que, quando se dá esta oportunidade aos alunos, regra geral, a sua motivação aumenta significativamente.

Várias questões mais complexas que surgiram durante este ano letivo prenderam-se com a escolha de repertório. Penso que, nalgumas ocasiões, poderei ter dado repertório demasiado exigente aos alunos, em relação ao nível em que se encontravam. Considero a gestão desta questão extremamente difícil, uma vez que dar repertório demasiado exigente pode ter efeitos tão negativos como dar repertório demasiado acessível. Tentei gerir estas questões com ponderação e julgo que me levaram a ter uma maior percepção da forma como ensino.

A questão central que tenho criticado na minha atividade enquanto docente prende-se com o facto de, várias vezes, não ser mais confiante nas minhas decisões e na forma como abordo alguns assuntos. Contudo, julgo que me tenho sempre esforçado por adaptar às situações adversas que têm surgido.

Outro ponto sobre o qual tenho refletido bastante, relaciona-se com a atribuição de notas aos alunos. Talvez por ainda não estar completamente familiarizado com o processo de dar aulas, várias vezes tenho dificuldade em atribuir notas que considere justas, principalmente quando são classificações negativas. Tem-me sido igualmente difícil gerir a motivação dos alunos que não são tão aplicados ou que demonstram desde o início não querer ter aulas de piano.

Foi extremamente importante para mim discutir algumas questões de aulas com outros colegas, uma vez que fui confrontado com novas ideias que surtiram um efeito bastante positivo na aprendizagem dos meus alunos, bem como na minha forma de ver o ensino. Também tive oportunidade de realizar uma reunião de professores na Academia de Música do Monte Abraão, que considero ter sido bastante produtiva, uma vez que permitiu aos professores a exposição das suas opiniões e ideias, bem como ter uma conversa esclarecedora sobre o caminho da escola e das atividades que iriam ser realizadas durante o ano letivo.

Em ambas as escolas me foi dada a oportunidade de organizar audições de classe (que aconteceram no final de cada período) e de colocar os meus alunos a tocar em eventos com a apresentação de grupos variados. Também em ambas as instituições me foi sempre dada a oportunidade de expor qualquer problema ou dúvida que surgisse.

Em relação à crítica feita pelo meu professor orientador às minhas práticas educativas, podem destacar-se dois pontos essenciais. Estes pontos prendem-se com a necessidade de levar constantemente os alunos a chegarem às conclusões por si mesmos, não lhes dando as respostas de forma direta, e a procurar adaptar o repertório ao aluno em função do nível em que se encontra.

## **5. Conclusão**

Posso concluir que todo este estágio e orientação que me foi dada teve um grande impacto positivo na minha forma de ver o ensino e influenciou bastante a forma como dou aulas. Além disto, pude desenvolver várias abordagens diferentes, explorar novos métodos e aprofundar alguns que já utilizava. Também fui confrontado com novas situações e tive de me adaptar para as conseguir resolver.

Considero que toda a ponderação que fiz sobre os meus alunos e sobre a minha forma de ensinar no geral, me ajudaram a perceber quais são as minhas fragilidades e a forma como me articulo com o ensino e com os meus colegas. Assim, a partir desta reflexão, posso trabalhar no sentido de procurar sempre desenvolver as minhas práticas educativas, de modo a ajudar os alunos a serem bem sucedidos.

## **Secção II – Investigação**

## **1. Descrição do projeto de investigação**

O tema que escolhi, “A expressividade no ensino do piano”, deveu-se à percepção que sempre tive de que cada professor ensina/aborda a expressividade nas suas aulas de forma bastante distinta e, muitas vezes, de forma pouco ponderada ou crítica. Assisti, durante a minha vida enquanto estudante, a algumas discussões entre docentes sobre este assunto, sobre a forma como se articula com a técnica e sobre a utilidade da sua referência nalguns graus de ensino.

Com as aulas que tive no Mestrado em Ensino da Música, percebi que o debate se prende também a um nível mais académico, sendo que vários métodos de pianistas, musicólogos e outros profissionais procuram abrir portas para novas formas de analisar a expressividade. Considero, após observação, que este assunto é pouco abordado entre colegas da mesma instituição e que não há completo consenso acerca da forma como a expressividade, e todos os recursos que envolve, devem ser apresentados ao aluno.

Para a realização da minha investigação, recorri à metodologia Investigação - Ação. Assim, analisei várias obras publicadas por pianistas, professores de piano e musicólogos, realizei um inquérito a vários professores de piano, no qual procurei perceber quais as suas opiniões acerca do assunto, bem como os métodos a que mais recorrem para o abordar nas suas aulas e apresentei uma reflexão pessoal sobre o assunto.

Os meus principais objetivos com este projeto de investigação baseiam-se em fornecer várias ferramentas a professores iniciantes ou experientes que procurem conhecer novas abordagens para explorar a expressividade com os seus alunos e em analisar a forma como os docentes atualmente veem e abordam este assunto.

## 2. Revisão de Literatura

### 2.1 Introdução

Depois de ter pesquisado, analisado e refletido sobre várias obras que li, percebi que a maioria dos métodos e artigos que falam sobre a aprendizagem de um instrumento, e, mais especificamente do piano, abordam de forma praticamente nula os conceitos de musicalidade ou expressividade. Muitos métodos do século XX, referem estes termos como algo que deverá ser inato ao aluno, ou exploram-nos apenas de acordo com ideias relativas a obras específicas. Contudo, são muito poucos os autores que efetivamente desenvolvem o tema de uma forma mais aprofundada e expõem novas ideias ou abordam assuntos a que recorreremos frequentemente, verbalizados de uma forma mais clara e objetiva. Assim, após a leitura de várias obras que me enriqueceram, acabei por me debruçar sobre cinco que considero que apresentam uma série de ideias não tão debatidas no mundo musical e que merecem ser destacadas. Estas obras são: *The (Well) Informed Piano – Artistry and Knowledge* de Miguel Henriques; *Está Tudo Ligado – O Poder da Música* de Daniel Barenboim; *A Basis for Music Education* de Keith Swanwick; *Music Psychology in Education* de Susan Hallam; *Music and the Emotions – The Philosophical Theories* de Malcolm Budd.

### 2.2 Henriques, Miguel: *The (Well) Informed Piano – Artistry and Knowledge*

A primeira obra que vou abordar é um método para piano da autoria de Miguel Henriques<sup>1</sup>. Esta obra intitula-se *The (Well) Informed Piano – Artistry and Knowledge* e foi publicada no ano de 2014, pela editora *University Press of America*. Após a sua leitura integral, considereei pertinente destacar alguns capítulos que se revelaram de extrema relevância para o tema que estou a abordar, nomeadamente *Issues on Music Interpretation's Ethics*, *The Approach to a Musical Piece*, *The Performance Project* e *Piano Performance Pedagogy*.

---

<sup>1</sup> Miguel Henriques (1957) é professor de piano e diretor da Escola Superior de Música de Lisboa. Teve uma relevante carreira enquanto concertista e dedicou-se à produção artística de vários projetos e ao estudo da metodologia da execução pianística.

No capítulo *Issues on Music Interpretation's Ethics*, Henriques começa por destacar que o artista, ao interpretar uma obra, tem várias responsabilidades. Estas prendem-se com conhecer a obra que se está a interpretar e tentar ser o máximo fiel possível à ideia que se presume ter sido a do autor quando compôs a obra. Diz que é uma perda para humanidade quando uma obra não chega a ser ouvida, destacando a relevância social e cultural que os intérpretes têm pela difusão do gosto pela arte musical.

Ainda no mesmo capítulo, o autor explora a necessidade da escolha de repertório tão abrangente quanto possível, recusando eventuais antipatias iniciais com uma obra. Afirma que, várias vezes, é necessário dar tempo às obras para que revelem a sua qualidade.

Aborda a necessidade de ouvir apenas uma ou duas gravações de referência antes de interpretar uma obra e reforça que, no caso do intérprete ouvir várias gravações, acabará apenas por basear a sua interpretação no que ouviu, em vez de fazer uma construção sua. Conclui que a audição de várias gravações só deve suceder quando a interpretação já tiver um grau avançado de maturidade, o intérprete tiver algo seu a dizer e estiver preparado para debater novas ideias de forma construtiva. Acrescenta, ainda, que é de extrema relevância a comparação ou associação com outras obras artísticas ou outros meios instrumentais, referindo que este trabalho contribuirá para a fomentação de novas ideias e possíveis interpretações.

No capítulo *The Approach to a Musical Piece*, Miguel Henriques começa por abordar a necessidade de debater os “gostos”<sup>2</sup>, defendendo que, através deste debate, o intérprete expande as suas ideias comunicativas. Refere que, embora o intérprete tenha uma vivência individual, muitas questões são partilhadas com os seus semelhantes. Diz, ainda, que a sua interpretação poderá ser bem acolhida por alguns e não tanto por outros. Embora considere que não existem verdades universais, afirma que é possível analisar alguns elementos na interpretação de uma obra que podem servir de comparação entre interpretações nas quais existe uma maior adesão pela parte do público e outras em que não. Refere que, geralmente, há uma maior aceitação da parte do espectador quando o intérprete procura aproximar a sua interpretação do contexto cultural e histórico em que a obra foi composta.

---

<sup>2</sup> Tradução livre do autor. No original: “Tastes” (p. 10)

Diz que é necessário manter um constante equilíbrio entre a forma e o conteúdo e compara o piano ao canto, referindo que este deve ser um dos principais guias para definir corretamente as linhas melódicas. Destaca a necessidade de manter todos os movimentos musicais no contexto/ambiente que se está a tentar criar, procurando abordar sempre uma obra como um todo. Refere a importância de articular, em qualquer gesto musical, “a duração, a textura, a intensidade, a agógica e o timbre sonoro, combinados com o seu movimento temporal” com “o carácter ou programa formal”<sup>3</sup>.

Henriques menciona que todas estas ideias acabam por justificar uma interpretação musical. Contudo, refere que esta não deve invalidar outras opções. Diz que devemos sempre respeitar outras ideias como potencialmente válidas e dá vários exemplos de gostos que se foram alterando com o passar do tempo, mas que não invalidaram as interpretações anteriores.

O autor destaca como principal guia da interpretação a constante procura por novos conhecimentos, que possam definir o carácter da obra que está a ser interpretada. Diz que o intérprete tem como obrigação ser bastante pró-ativo nesta pesquisa, principalmente procurando adquirir conhecimento sobre o que desconhece (nomeadamente sobre culturas e ideais diferentes das suas).

Miguel Henriques conclui que, após todo este trabalho, é necessário fundir o carácter da obra com o próprio intérprete, a nível psicológico e afetivo. Diz que, só assim, a obra representará a continuação do intérprete.

No capítulo *The Performance Project* Henriques esquematiza aquela que, segundo a sua opinião, é a forma correta de abordar uma obra em contornos gerais. Começa por dizer que é necessário explorar o “estádio de desenvolvimento da forma musical em causa”, ter o contexto das “obras anteriores e posteriores do mesmo compositor”, bem como das “obras e técnicas de escrita semelhantes de outros compositores”, perceber o “contexto histórico e social em que a obra foi composta”, saber se a peça foi escrita de forma isolada ou se faz parte de um grupo de

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor. No original: “sound length, texture, dynamics, agogic, timbre and nature of the musical vehicle, combined with its temporal movement”; “character or programmatic reference” (p. 12)

obras e identificar o “contexto musicológico e estético em que se insere”.<sup>4</sup> Sugere, também, a nível interpretativo, que tenhamos em conta o “estilo ou género de objeto musical”, os “recursos musicais”, a “estrutura da obra ou de cada andamento autónomo”, a análise das “diferentes estruturas e secções”, a identificação dos “componentes interdependentes e autónomos”, a deteção dos “eixos estruturais”, o estudo da “harmonia e respetivo plano”, a aquisição de conhecimento acerca “do carácter da atividade musical”, a definição do “contorno da melodia e do respetivo fraseio”, que envolve todas as relações entre valores rítmicos, a procura dos eixos das frases, a análise do tipos de acordes, consonâncias e dissonâncias, a perceção das tensões e respetivos relaxamentos, a hierarquia das vozes, a organização do discurso musical, as “técnicas de escrita musical” e as “articulações de agógica, pausas, ligaduras” e o trabalho das dinâmicas. Refere, ainda, a importância da “identificação da natureza da métrica rítmica”, da “definição do *tempo*” do trecho musical (de acordo com uma série de fatores como a indicação metronómica, “condução do movimento musical enquanto se canta ou trauteia”, entre outros), a perceção “da articulação entre as partes”, o “estudo de relações do discurso musical com o texto literário”, o “estudo de texturas instrumentais”, a “utilização da expressão mímica e corporal para a construção do gesto musical” e a “deteção de potenciais dificuldades e fragilidades”<sup>5</sup>.

O capítulo *Piano Performance Pedagogy* inicia-se com Miguel Henriques a expor que a interpretação musical é geralmente ensinada com escassez de informação prévia. O autor refere a necessidade de cada professor encontrar a sua forma de ensinar, tendo em conta que cada

---

<sup>4</sup> Tradução livre do autor. No original: “Stage of the specific musical form development”; “Previous and subsequent works of the composer”; “Similar preceding and later works or writing techniques by other composers”; “Sociological and historical context”; “Musicological and aesthetic context” (p. 18)

<sup>5</sup> Tradução livre do autor. No original: “Musical object’s genre and style”; “type of instrumental sound resources involved”; “Structure of the work or each autonomous section”; “Analysis of different structures”; “Identification of autonomous and interdependent”; “Identification of structural axes”; “Identification of the harmony type and its respective plan”; “Study of the musical activity character”; “Definition of the melody contour and phrasing”; “Compositional techniques”; “Agogic articulations, rests, ties”; “Identification of the metric’s rhythmic nature”; “Setting the piece’s tempo”; “Conducting the piece simultaneously with its singing or humming”; “Study of articulation relationships between the parts”; “Study of relationships between musical discourse and literary text”; “Study of instrumental textures”; “Use of mimic and body language in musical gesture construction”; “Detection of potential problems and weaknesses” (pp. 19 – 22)

aluno é único e tem características pessoais e psicológicas diferentes de qualquer outro. Diz que deve existir uma constante flexibilidade de adaptação ao aluno, no intuito de o motivar, sem nunca deixar que a autoridade, a exigência e a orientação sejam negligenciados.

Menciona a necessidade do professor perceber que a aprendizagem musical está aberta a qualquer indivíduo, mas que deve procurar-se que o aluno tenha “capacidade natural de percepção, sensibilização e reação ao fenómeno musical”, bem como condições físicas mínimas necessárias “para a manipulação eficaz do instrumento musical”<sup>6</sup>. Menciona que, mesmo quando os alunos reúnem todas estas condições, muitas vezes não se dedicam ou são regulares no seu trabalho. Quando isso acontece, diz que se dá a necessidade de intervenção por parte do professor, adequando os seus métodos ao tipo de aluno e à sua eventual formação anterior.

De seguida, o autor esquematiza o processo do trabalho pedagógico. Divide-o em formação teórica e em formação prática, como se poderá observar na seguinte citação:

Teoria

- Estudo analítico

Referenciação histórica e cultural – sistemática contextualização do trabalho interpretativo com base nos diferentes estilos e tradições

Prática

- Técnica – aquisição das metodologias de desenvolvimento das capacidades técnico-físicas de execução instrumental

- Interpretação – estudo e análise dos gestos e sinais musicais e interpretativos com vista à sua materialização através da manipulação criativa de recursos técnicos, psicológicos e auditivos

- Eficiência artística – controlo, direção e continuidade do discurso musical<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Tradução livre do autor. No original: “the natural capacity of perception, sensitisation and reaction to musical phenomena and, in the case of performers, the necessary physical ability for an efficient manipulation of the chosen musical instrument”.

<sup>7</sup> Tradução livre do autor. No original: “Theory: - Analytical study; - Historical and cultural reference—systematic contextualisation of interpretative work in the different styles and tradition; Practice: - Technique—acquisition of adequate methodologies for the development of necessary technical skills; - Interpretation—study and analysis of musical signals and performing gestures, their interpretation and expressive materialisation through creative manipulation of technical, psychological and sound resources; - Artistic effectiveness—control, direction and drive of musical discourse” (p. 170)

Henriques expõe, ainda, a importância da sinceridade entre o professor e o aluno. Refere a necessidade de existir uma admiração mútua e frontalidade acerca do trabalho desenvolvido. Destaca a importância de ser solidário e proporcionar a libertação de todas as condicionantes que surgem por falta de confiança, conhecimento da profissão ou angústias pessoais. Conclui o capítulo com a referência da importância de preparar os alunos para as tensões da atividade pianística e de preencher as suas lacunas.

### **2.3 Barenboim, Daniel: *Está Tudo Ligado – O Poder da Música***

A segunda obra que vou abordar é: *Está Tudo Ligado – O Poder da Música* da autoria de Daniel Barenboim<sup>8</sup>, traduzida por Francisco Agarez, com edição portuguesa de 2009 da editora Editorial Bizâncio (com primeira edição original de 2007). Considerei de maior importância destacar os capítulos *Som e Pensamento*, *Escutar e ouvir* e *Liberdade de pensamento e interpretação* desta obra, por se relacionarem diretamente com o tema que estou a abordar.

O capítulo *Som e Pensamento* inicia-se com o autor a expor a sua dificuldade em dizer por palavras o que é a música e qual o impacto que a mesma pode ter na vida comum, nos estudantes e no próprio ser individual. Afirma que a música se exprime através do som, mas diz que o som em si não é música. Destaca a importância de perceber a efemeridade do som e o funcionamento do mesmo. Aborda, também, a forma como a música se articula com o silêncio, nomeadamente se esta se inicia gradualmente, desfazendo aos poucos a situação de silêncio anterior, ou se se inicia de forma abrupta, cortando radicalmente com o estado anterior. Reflete sobre a importância da música já existir no pensamento do músico antes de se começar a tocar. Expressa, da mesma forma, a relevância do silêncio que sucede a obra, por considerar que existe “um momento derradeiro de expressividade, que é precisamente a relação entre o fim do som e o início do som que se lhe segue” (p. 17).

Barenboim afirma que todas as notas têm de se articular entre si, da mesma forma que os humanos se articulam uns com os outros. Não devem anular-se, mas completar-se. Destaca a

---

<sup>8</sup> Daniel Barenboim (1942) é um pianista e maestro reconhecido a nível mundial. Criou a Orquestra do Divã Ocidental – Oriental e fundou a academia Barenboim – Said com o seu colega Edward Said. Dedicou-se também a negociações de paz relacionadas com o Médio Oriente.

importância de perceber que a música é “escrita e executada por seres humanos que transmitem os seus pensamentos, sentimentos, impressões e observações mais íntimos” (p. 20). O autor refere o facto da música ser constituída por vários elementos, como o ritmo, a melodia e a harmonia, que devem sempre articular-se entre si. Destaca a importância da escolha de tempo, que poderá influenciar a percepção que o ouvinte e o próprio músico têm da obra. Explica que esta escolha deverá ser feita com recurso a grande ponderação e que este fator deverá ser o último a ser decidido, devendo existir antes um conhecimento de todo o conteúdo da obra. Destaca a importância do intérprete se dever recusar a tornar-se “escravo do tempo” (p. 22).

Barenboim refere a relevância de articular a sensibilidade com o pensamento, fazendo o paralelo com a vida quotidiana, na qual a razão e a emoção se completam. Defende, assim, que “a técnica deve estar ao serviço do objetivo mais elevado de exprimir música e o executante deve ser o mestre que coordena estes elementos, interligando-os constantemente, não permitindo que qualquer deles se mantenha independente dos outros” (p. 24). Menciona, ainda, a necessidade do intérprete ser ousado, mas ao mesmo tempo respeitar absolutamente o que está escrito na partitura, sem fazer variações por própria iniciativa. Contudo, dentro das margens possíveis, deve constantemente colocar as seguintes perguntas a si próprio em relação a qualquer elemento presente na partitura: “porquê, como e para quê” (p. 25).

O autor termina este capítulo com o destaque da necessidade de articular a música com o mundo e perceber todo o tipo de sentimentos que esta desperta. Reforça novamente a ideia de que o tempo é essencial para compreender o conteúdo de uma obra e que, embora existam momentos onde o tempo poderá ser mais flexível, deverá existir um regresso e uma maior permanência no tempo estável, para uma melhor definição do objeto que se está a interpretar.

O capítulo *Escutar e ouvir* inicia-se com o autor a explicar que a audição é muitas vezes desprezada em prol da visão no nosso dia-a-dia. Assim, acaba por ser pouco desenvolvida na infância. Explora, através de António Damásio, o facto do sistema auditivo estar “fisicamente muito mais próximo das partes do cérebro que regulam a vida: as zonas que são a base de sensações [...] e emoções básicas” (p. 32). De seguida, aborda a memória motora, que se prende com o controlo que o nosso cérebro tem dos músculos e dos nervos e consequente memorização de movimentos. O autor defende que a memorização auditiva deve ser trabalhada através da relação das notas entre si, como reforço da memória visual.

Barenboim refere vários exemplos musicais, no intuito de explicar que é através do ouvido que se consegue perceber e distinguir todos os elementos em formas como a fuga, a forma sonata e as variações. Menciona também que, desde o rompimento com o tonalismo, existiu sempre uma grande dicotomia entre compositores, que se baseia, por um lado, pela ordem conferida pelo tonalismo e, por outro, na liberdade conferida pelo atonalismo. Diz, também, que existe uma diferença entre ouvir e escutar. Conclui que escutar é “ouvir com o pensamento” (p. 43) e perceber toda a narrativa musical. Define, ainda, que quando um objeto auditivo e um objeto visual são cruzados, o auditivo acaba por ter mais impacto nas sensações despertadas no espectador.

Termina este capítulo a mencionar a importância da prática auditiva ser educada desde cedo, afirmando que trará grandes benefícios para o próprio ser humano. Refere que, graças ao facto de hoje em dia existir um fácil acesso à música e a mesma ser utilizada fora de contexto, as pessoas são levadas a escutar qualquer tipo de música sem a compreender ou ouvir verdadeiramente.

No capítulo *Liberdade de pensamento e interpretação* o autor diz-nos que a razão e a emoção se devem articular e menciona que é necessário encontrar um equilíbrio entre as duas, de forma a que a razão valide a intuição e a emoção dê uma sensação humana ao todo. Refere, também, que, muitas vezes, vários músicos pensam que, se trabalharem demasiado uma obra do ponto de vista analítico, perderão a capacidade criativa. Defende que tal não só não acontece, como quanto maior for a percepção de todos os elementos da obra, maior será a liberdade imaginativa. Diz, portanto, que se deve recorrer ao “pensamento libertado” (p. 53) e procurar constantemente novos conhecimentos, mesmo que não haja garantias de os obter.

De seguida, o autor introduz-nos a um novo tema, que se baseia no facto das interpretações terem de ser constantemente revalidadas e adaptadas ao tempo em que se encontram. Diz, também, que, com o acesso fácil que existe hoje em dia à informação, muitas vezes as pessoas acabam por não ser críticas nem exploram as suas próprias ideias, absorvendo diretamente o que lhes é dado.

Destaca a necessidade do executante se fundir com a obra, envolvendo-se numa “busca sem fim” (p. 58), com o objetivo de “captar a essência da música” (p. 58). Afirma, também, acerca

da interpretação, que “a tarefa de um músico executante não” é “expressar ou interpretar a música em si, mas aspirar a fazer parte dela” (p. 58). Refere que ser “fiel à partitura” (p. 58) não se resume a absorver os dados que a mesma contém (embora isso seja uma parte considerável do trabalho) mas também o constante “questionamento que nos leva a procurar e compreender cada parte da música em função da natureza última do todo” (p. 58).

O autor continua este capítulo a dizer que é necessário o executante “criar a sua própria realização física da partitura” (p. 61), “agindo em vez de reagir” (p. 62). Daniel Barenboim defende que é necessária uma tal aquisição do conhecimento da obra que, quando esta for interpretada, o músico acabe por ignorar os elementos objetivos e deixe que a sua intuição seja guiada por uma profunda compreensão da obra em vez de por um “capricho pessoal” (p. 62).

Diz que, quando há um primeiro contacto com uma partitura, ainda não existe qualquer conhecimento acerca da mesma. Refere que deve ser iniciado de imediato o trabalho de absoluta compreensão da obra, ainda que a “frescura” (p. 63) da primeira leitura se desvaneça. Considera que é depois de todo o conhecimento ser adquirido que se vai poder voltar a essa sensação de “frescura”, mas com uma “ingenuidade consciente” (p. 63). Termina este capítulo a resumir todos os processos que mencionou e a dizer que estes acabam por permitir ao músico, quando algo surge numa performance que não era o esperado, deixar-se guiar pelo seu conhecimento, pela sua intuição e pelas suas emoções.

#### **2.4 Swanwick, Keith: *A Basis for Music Education***

A terceira obra que vou abordar é *A Basis for Music Education* da autoria de Keith Swanwick<sup>9</sup> cuja primeira edição foi publicada em 1979 pela editora *Routledge*. De seguida encontram-se salientados os capítulos *The Feelingfulness of Music* e *The Parameters of Music Education*, por serem aqueles que considero mais pertinentes em relação ao assunto que estou a desenvolver.

---

<sup>9</sup> Keith Swanwick (1937) é um musicólogo que se dedicou ao estudo do ensino da música, publicou várias obras relacionadas com este assunto, deu aulas em várias escolas e universidades e presidiu a lugares de relevo relacionados com o ensino da música.

No capítulo *The Feelingfulness of Music* o autor começa por destacar dois conceitos como essenciais na educação da música, nomeadamente o “significado” e o “sentimento ou emoção”<sup>10</sup>. Refere que é entre estes dois conceitos que um professor mais pode ou deve trabalhar.

Swanwick defende que a palavra expressão pode referir-se a três ideias distintas, nomeadamente à libertação de sentimento acumulado, à demonstração de sentimentos pessoais ou à procura de expressar claramente as ideias pretendidas. Na sua opinião, os três conceitos devem ser tidos em conta na educação musical.

Refere que o primeiro aspeto a ter em conta quando se aborda uma nova obra se relaciona com o facto de perceber que o compositor terá passado sentimentos seus para a mesma quando a compôs. Por isso, a música deverá ser tida em conta como o processo através do qual se transmite uma mensagem. Afirma, assim, através de citações de outros autores, como Hindemith, Hegel e Schopenhauer, que os sentimentos que o compositor terá sentido a escrever uma obra devem ser passados aos ouvintes. Estes não os irão sentir de igual forma, mas mais subtilmente, através da criação de laços de empatia pelo tipo de sentimentos a que estão a ser expostos.

Ainda neste capítulo, o autor refere a ponte que existe entre determinados tipos de escrita, padrões rítmicos, variações dinâmicas, entre outros e várias sensações físicas que têm relação direta com sentimentos específicos. Dá como exemplo a utilização da repetição de notas de forma constante que pode causar no ouvinte um sentimento de ansiedade.

Swanwick considera que deve existir uma articulação entre o significado de uma obra e a nossa relação com esse mesmo significado, ou seja, diz que podemos compreender tudo de um ponto de vista objetivo, mas não nos sentirmos ligados emocionalmente com o discurso. Dessa forma, afirma que o trabalho não estará completo. Conclui, assim, que “quando nos sentimos tocados

---

<sup>10</sup> Tradução livre do autor. No original: “meaning”; “‘feeling’ or ‘emotion’” (p. 24)

pela música, devemos lembrar-nos que isso se dá graças às nossas emoções e não às do compositor.”<sup>11</sup>

O autor destaca que, frequentemente, a interpretação que temos de um objeto artístico não é a correta, uma vez que, quando interpretamos um certo tipo de movimentos ou um discurso podemos falhar na percepção das intenções que estão subjacentes ao mesmo. Nesse sentido, expõe a diversidade de significados e emoções que determinado objeto artístico poderá ter quando é observado por várias pessoas diferentes.

Menciona a necessidade de perceber que o trabalho das emoções deve ser desenvolvido no ensino da música e nunca se deve tentar reprimi-las ou subjugá-las. Diz que a razão e a emoção devem estar sempre par a par e que os dados objetivos devem permitir-nos sentir as emoções adequadas ao tipo de situação com que nos deparamos.

No final deste capítulo, o autor refere a importância de adquirir o maior conhecimento possível acerca do contexto do compositor e da obra, com o intuito de a interpretar de uma forma adequada. Destaca a constante tensão e relaxamento que existe nos objetos musicais, bem como os efeitos que isso provoca a nível físico e psicológico. Conclui que a razão nunca poderá ser separada da emoção e insiste, uma última vez, que só a junção das duas levará a uma interpretação completa.

No capítulo *The Parameters of Music Education* o autor começa por fazer uma introdução sobre a dificuldade de definir o que é a música. Diz que, pelo facto da música ser efémera, os professores têm de perceber a forma como se vai movendo com a passagem do tempo. Defende que é difícil falar de música sem falar de “técnica, estilo, contexto histórico”<sup>12</sup>, embora considere que estes fatores não representam exatamente o que sentimos quando interpretamos ou ouvimos uma obra.

---

<sup>11</sup> Tradução livre do autor. No original: “When we are moved by music let us remember that it is our emotions and not the composer’s which are on the move.” (p. 30)

<sup>12</sup> Tradução livre do autor. No original: “technique, style, historical background” (p. 41)

Swanwick menciona que é necessário perceber a forma como as pessoas se articulam com a música e como a procuram conhecer. Compara a ação de conhecer a música com a de conhecer pessoas, afirmando que não podemos considerar que as conhecemos apenas porque nos rodeiam. Afirma que o trabalho do professor com os seus alunos deve articular a forma como se ligam com a música. Diz que, graças à grande quantidade de música que existe e tem existido em diversas culturas e ao longo dos séculos, o professor tem obrigação de “aproximar ativamente e com vontade” os seus alunos de “uma série de estilos e contextos”<sup>13</sup>. Destaca, então, o facto das pessoas precisarem de conhecer a música e observá-la de diferentes ângulos, para que possam apreciar a sua “riqueza de possibilidades”<sup>14</sup>.

O autor continua o capítulo com a afirmação de que os professores têm como responsabilidade expor os alunos a várias experiências musicais e colocá-los em ambientes distintos. Diz que é assim que os alunos encontrarão o seu caminho dentro do variado leque de hipóteses que existe no mundo da música. Conclui esta ideia, mencionando que nunca devemos tentar encaminhar um aluno para algo específico, apenas por ter sido o caminho que escolhemos para nós.

Ainda neste capítulo, Keith Swanwick esquematiza aquele que, para si, deve ser o formato de envolvimento direto com a música. Refere, assim, os três pontos que considera essenciais, nomeadamente: “composição, audição e performance”<sup>15</sup>. Em relação ao ponto da composição, destaca a importância da articulação do som com o material escrito ou com a improvisação e a experimentação de recursos musicais. Ou seja, diz que deverá existir uma fusão entre o intérprete e as ideias apresentadas pelo compositor. No ponto da audição, refere que é necessário guiar com o nosso ouvido toda a música que produzimos e tornarmo-nos ouvintes envolvidos. Ou seja, defende que devemos absorver tudo o que pudermos através deste recurso, não só no caso de concertos, mas na audição de qualquer outro tipo de recurso musical que nos chame a atenção no dia a dia. No último ponto, a performance, o autor destaca a obrigação que o intérprete tem de comunicar a música aos seus ouvintes, afirmando que, mesmo numa situação informal, existe sempre o risco da comunicação não ser estabelecida e, em casos extremos, a música tornar-se aborrecida. Depois da enumeração destes três pontos, que

---

<sup>13</sup> Tradução livre do autor. No original: “a range of styles and contexts” (p. 42)

<sup>14</sup> Tradução livre do autor. No original: “richness of possibilities” (p. 42)

<sup>15</sup> Tradução livre do autor. No original: “*composition, audition and performance*”(p. 43)

considera essenciais ao trabalho musical, observa que a educação de música se prende, na maioria dos casos, com outros aspetos que não estes. Defende que, embora o trabalho desenvolvido de um ponto de vista técnico e analítico seja essencial, bem como a procura de contextos históricos e musicológicos, estes apenas devem ser feitos se procurarem levar a um maior conhecimento da obra e não se tornem a atividade central da aprendizagem. Assim, acrescenta aos três pontos referidos, outros dois que devem trabalhar ao serviço dos primeiros, nomeadamente: “estudos de literatura” relacionada com música e a “aquisição de ferramentas” a nível “auditivo, instrumental, de notação” e “comunicação da música como uma presença”<sup>16</sup>. Conclui que todos estes pontos devem ser trabalhados entre si e nenhum deverá ser deixado de fora.

Ainda neste capítulo, refere que a música deve ser interpretada a partir de vontade de transmitir algo. Esta transmissão será recebida pelos ouvintes mais atentos, que se poderão relacionar a um nível emocional mais ou menos acentuado. Explica que é a partir de um sentimento ou de experiências de vida que uma obra musical é criada e diz que o intérprete é o elemento direto entre o compositor e o ouvinte. Refere que é através da “projeção” (projetando que a obra está a ser composta à medida que se vai tocando) e do “impacto”<sup>17</sup> (relacionado com o desejo de querer dizer algo e causar um efeito) que serão suscitados sentimentos nos ouvintes.

O autor termina este capítulo a fazer um resumo de todas as questões que abordou, chamando a atenção de que, muitas vezes, o ensino é demasiado rígido, dividido e focado em pontos de vista apenas técnicos e teóricos. Realça a necessidade de abordar essencialmente tudo aquilo que torna a música em algo vivo e com sentimento, referindo que é a partir daí que todos os restantes processos deverão vir e não o oposto.

---

<sup>16</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Literature studies*”; *Skill acquisition* - aural, instrumental, notational”; “communicating music as a ‘presence’” (p. 45)

<sup>17</sup> Tradução livre do autor. No original: “projection”; “impact” (p. 54)

## 2.5 Hallam, Susan: *Music Psychology in Education*

A quarta obra de que vou falar é: *Music Psychology in Education* da autoria de Susan Hallam<sup>18</sup>, publicada originalmente pelo *Institute of Education, University of London* no ano de 2006. Desta obra considerei relevante destacar os capítulos *Music, the brain and learning*, *Early development* e *Musical ability* por serem aqueles que considero mais adequados ao assunto que estou a desenvolver.

O capítulo *Music, the brain and learning*, inicia-se com a autora a expor a procura que se tem feito de forma a perceber quais são as partes do nosso cérebro responsáveis pelo processamento da música. Afirma que os últimos estudos apontam para que várias características musicais diferentes sejam processadas em zonas diferentes do cérebro. Elucida ainda com exemplos retirados de estudos que comprovam que uma pessoa pode não ter ou perder (na eventualidade de ter algum defeito cerebral de nascença ou resultado de um acidente) algumas capacidades musicais, como o reconhecimento de timbre ou de altura de som, sem perder as outras.

Susan Hallam aborda vários temas relacionados com essas capacidades, sobre os quais não me vou debruçar, para me poder focar nos pontos mais relevantes para esta investigação. Assim, já mais à frente neste capítulo, fala sobre a relação entre a emoção e a música. Diz que hoje em dia se considera que o resultado do nosso cérebro ao processar objetos musicais envolve “invocar memórias relacionadas diretamente com a música que está a ser ouvida”<sup>19</sup>. Refere que a amígdala, que se julga ser a parte do cérebro que processa as nossas respostas emocionais em relação à música que estamos a ouvir, tem “ligações próximas com o hipotálamo, que é a parte do cérebro que instiga o comportamento emocional”<sup>20</sup>, e que é devido a este facto que conseguimos responder rapidamente a estímulos musicais externos. Diz, também, que um dos

---

<sup>18</sup> Susan Hallam construiu uma carreira enquanto músico e docente. Dedicou-se ao ensino na área da pedagogia, tendo desenvolvido inúmeros estudos e publicado várias obras relacionados com este assunto. Ocupou vários cargos de relevo em universidades e ganhou várias bolsas de investigação.

<sup>19</sup> Tradução livre do autor. No original: “invoke memories relating to the particular music being heard” (p. 24)

<sup>20</sup> Tradução livre do autor. No original: “The amygdala has close connections with the hypothalamus, the part of the brain which instigates emotional behaviour.” (p. 24)

principais responsáveis pela forma como nos sentimos relativamente aos estímulos que recebemos é o nosso “sistema nervoso autónomo”<sup>21</sup>. Este tem um efeito direto nas substâncias libertadas para o nosso organismo e é o responsável pela alteração do nosso ritmo cardíaco e sensações corporais. Conclui, assim, que é graças a este sistema e aos efeitos que provoca em todo o nosso corpo que reagimos de forma distinta a várias obras de carácter musical diferente.

Menciona, na parte final do capítulo, que a utilidade do estudo do cérebro para a prática educativa de música se prende essencialmente com o facto de perceber o tempo que é necessário despende para realizar uma determinada tarefa, de forma a que esta fique enraizada. Afirma que, embora o cérebro desenvolva rapidamente estruturas perante os estímulos recebidos, se estes não forem repetidos e constantemente revisitados, as estruturas acabarão por se perder. Diz que é necessário ter a perceção de que a forma como os alunos são ensinados a abordar certas tarefas irá influenciar a sua reação aos estímulos musicais. Acrescenta, por último, que os adultos demoram mais tempo a desenvolver estas estruturas que as crianças e, por isso, destaca a necessidade de se desenvolverem todas as capacidades musicais possíveis nas idades mais jovens.

No capítulo *Early development*, a autora aborda o facto de os bebés, entre as vinte e oito e as trinta semanas de gestação, começarem a desenvolver capacidades auditivas. Aponta estudos que chegaram à conclusão que, frequentemente, quando os bebés são expostos a certos trechos musicais nesta fase da vida irão reconhecê-los mais tarde. Diz, ainda, que a exposição musical, através da voz dos parentes mais próximos (nomeadamente a mãe), desenvolve no bebé a capacidade de identificação tonal, de afinação e de ritmo. Explora de uma forma detalhada o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento de afinação, melodia, harmonia e timbre, bem como o sentido de tonalidade e de ritmo, o desenvolvimento da memória musical na infância e o recurso ao canto nos primeiros anos de vida.

Ainda neste capítulo expõe, através de vários estudos publicados, que as crianças demonstram, a partir dos três/quatro anos, serem capazes de caracterizar trechos musicais relativamente ao

---

<sup>21</sup> Tradução livre do autor. No original: “autonomic nervous system” (p. 24)

seu carácter. Conclui, assim, que é na idade pré-escolar que esta capacidade se começa a desenvolver e, a partir daí, a evoluir até à fase adulta.

No final deste capítulo, Hallam refere a forma como estas ideias podem influenciar o ensino da música. Explica que é necessário a comunidade musical trabalhar na possibilidade dos bebés e das crianças terem direto contacto com objetos musicais através da interação com outros seres da sua idade, bem como através dos seus progenitores. Diz, também, que a música acaba por ajudar a desenvolver a coordenação e a linguagem e menciona que, quando as crianças são expostas desde cedo ao contacto com a música, apreendem muitas questões de estrutura musical através do ouvido. Afirma que, quanto maior for o contacto com a música em idades jovens, maior será a aquisição de conhecimentos e destaca a importância de trabalhar as emoções em aulas de música, associando trechos musicais a sentimentos positivos e sentimentos negativos. Diz que se deve levar as crianças a desenvolverem e explorarem as suas emoções num ambiente tranquilo.

O capítulo *Musical ability* inicia-se com Susan Hallam a explicar que durante a primeira metade do século XX se desenvolveram ideias relacionadas com o facto de algumas pessoas terem maior aptidão musical que outras e, por isso, maior probabilidade de terem sucesso no mundo da música. Foram desenvolvidos vários testes que ainda hoje em dia são utilizados e que se baseiam em distinguir sons próximos uns dos outros, medir a capacidade de concentração e apreciação de um trecho musical, atribuir significados ou sentimentos a trechos musicais, entre outros. Contudo, a autora refere que estes testes e a ideia de que existem pessoas com maior aptidão genética para a música têm sido alvo de muitas críticas e controvérsia nos anos recentes.

Hallam fala sobre a procura que tem sido feita para determinar os processos que os alunos têm de seguir para atingirem sucesso no seu trabalho. Por isso, apresenta-nos uma tabela sua que se encontra abaixo citada<sup>22</sup> (tabela 4.1 – Múltiplas inteligências utilizadas no desenvolvimento de capacidades musicais), complementada com o trabalho de 1999 de Gardner com base “na sua teoria de múltiplas inteligências que identifica a música como uma inteligência separada em

---

<sup>22</sup> Tradução livre do autor. Original de Susan Hallam (2006, pp. 50 e 51). Consultar a tabela original na página 106 dos anexos

conjunto com outras oito: linguística, lógica - matemática, espacial, cinestésica - corporal, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual/existencial.”<sup>23</sup>

Ferramentas que contribuem para o sucesso musical	Inteligências de Gardner que podem estar envolvidas no desenvolvimento das ferramentas
<p>Competências auditivas necessárias para o desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- precisão rítmica e sentido de pulsação;</li> <li>- boa entoação;</li> <li>- facilidade em saber como a música irá soar sem ter de tocar;</li> <li>- capacidades de improvisação.</li> </ul> <p>Competências cognitivas requeridas para os processos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de partituras;</li> <li>- transposição;</li> <li>- compreensão das tonalidades;</li> <li>- compreensão harmónica;</li> <li>- compreensão da estrutura da obra;</li> <li>- memorização da obra;</li> <li>- composição;</li> <li>- compreensão de diferentes estilos musicais e a sua cultura e contextos históricos.</li> </ul> <p>Competências técnicas requeridas para o desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimentos específicos do instrumento;</li> <li>- agilidade técnica;</li> <li>- articulação;</li> <li>- qualidade expressiva do toque.</li> </ul> <p>Qualidades musicais relacionadas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ser capaz de tocar de forma expressiva;</li> <li>- ser capaz de projetar som;</li> <li>- controlar o desenvolvimento;</li> <li>- transmitir intenção.</li> </ul> <p>Competências performativas que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ser capaz de comunicar com o público;</li> <li>- comunicar com os outros músicos;</li> <li>- ser capaz de coordenar um grupo;</li> <li>- apresentar-se perante o público.</li> </ul>	<p>Musical Espacial Cinestésico – corporal</p> <p>Lógica – matemática Espacial Linguística Musical</p> <p>Cinestésica – corporal Intrapessoal Espacial</p> <p>Musical Cinestésica – corporal Intrapessoal Espacial Interpessoal Espiritual/existencial</p> <p>Interpessoal Linguística Cinestésica – corporal</p>

<sup>23</sup> Tradução livre do autor. No original: “in his theory of multiple intelligences, identifies music as a separate intelligence along with eight others: linguistic, logico- mathematical, spatial, bodily kinaesthetic, interpersonal, intra- personal, naturalist, and spiritual/existential.” (p. 49)

Ferramentas que contribuem para o sucesso musical	Inteligências de Gardner que podem estar envolvidas no desenvolvimento das ferramentas
Competências de aprendizagem relacionadas com ser capaz de aprender, monitorizar e avaliar o progresso de forma independente.	Intrapessoal
Competências de vida que incluem: - competências sociais (ser capaz de trabalhar com outros músicos, promotores, público);	Interpessoal
- competências de organização e planeamento (planear horários práticos, programas, viagens);	Intrapessoal
- ser capaz de gerir o tempo (ser pontual, cumprir os prazos)	Lógica – matemática

A autora termina este capítulo com a explicação de que, neste momento, não existem quaisquer certezas acerca de facilidades genéticas que predisponham algumas pessoas a serem mais musicais que as restantes. Diz que apenas o trabalho dedicado ao desenvolvimento de capacidades musicais apresenta sempre resultados positivos e que ainda não é possível afirmar se as capacidades musicais em crianças normalmente designadas por “crianças prodígio”<sup>24</sup> provêm de alguma herança genética, da aprendizagem ou da combinação das duas. Refere que, muitas vezes, os testes musicais acabam por causar nos professores um nível de expectativa específico para cada aluno e que isso faz com que os alunos sejam tratados de forma diferente. Diz, enfim, que enquanto docentes, devemos sempre procurar manter as nossas expectativas elevadas em relação a todos os alunos e procurar definir objetivos adequados à sua evolução.

## 2.6 Budd, Malcolm: *Music and the Emotions – The Philosophical Theories*

A última obra que vou abordar intitula-se *Music and the Emotions – The Philosophical Theories* da autoria de Malcolm Budd<sup>25</sup> e foi publicado em 1985 pela editora *Routledge*. Depois da leitura da obra considereei pertinente destacar o capítulo *Music as the expression of emotion*, no qual somos levados a considerar várias formas de como o intérprete e o ouvinte se relacionam com as obras com que estão a ser confrontados.

<sup>24</sup> Tradução livre do autor. No original: “child prodigies” (p. 53)

<sup>25</sup> Malcolm Budd é um professor que se dedicou à investigação da filosofia da arte, da apreciação estética da natureza, da filosofia da mente, da filosofia da perceção e da filosofia moral. Publicou várias obras relacionadas com estes assuntos.

O capítulo *Music as the expression of emotion* inicia-se com o autor a destacar o facto da expressão na arte poder adquirir várias formas. Diz que a expressão nasce do facto do criador de uma obra querer transmitir ou comunicar uma experiência sua a outros. Refere que, para atingir este objetivo, o autor cria a sua obra de forma a que, se for bem interpretada, irá permitir que a sua experiência seja apresentada de forma correta. Suporta esta ideia com recurso à citação da resposta do autor Tolstoy à pergunta “O que é arte?”<sup>26</sup>

Invocar nalgém um sentimento que outra pessoa experienciou, através de movimentos, linhas, cores, sons ou recorrendo a palavras, com o intuito de transmitir esse sentimento, para que outros o possam experienciar também, é aquilo em que consiste fazer arte. A arte é uma atividade humana, que consiste no facto de uma pessoa conscientemente utilizar meios externos a si mesma para transmitir sentimentos que viveu e permitir aos outros que se contagiem com esses sentimentos e também os experienciem.<sup>27</sup>

O autor sintetiza que a composição de música, à semelhança de qualquer outra obra artística, acontece graças à necessidade de alguém transmitir os seus sentimentos. Para isso, o compositor acaba por os transpor para a escrita, que posteriormente será lida e transformada em música, de modo a que esses sentimentos voltem a ser suscitados nos ouvintes. Refere, também, o estudo de Deryck Cooke, que assentou em relacionar certos elementos musicais com o tipo de sentimentos que provocam.

Budd expõe a necessidade de combinar o tipo de sensação que uma obra nos provoca com o facto de querermos experienciar a música pelo que ela é. Ou seja, diz que é necessário compreender que as pessoas não aderem à música apenas para serem estimuladas a nível sentimental, mas também pelo valor das obras em si (admirando a sua qualidade como quem admira outro objeto artístico por questões técnicas, de dificuldade, entre outros). Além disto, o autor refere que, enquanto intérpretes e ouvintes, podemos adotar dois tipos de postura. A

---

<sup>26</sup> Tradução livre do autor. No original: “*What is Art?*” (p. 121)

<sup>27</sup> Tradução livre do autor. No original: “To evoke in oneself a feeling one has once experienced and having evoked it in oneself then by means of movements, lines, colours, sounds, or forms expressed in words, so to transmit that feeling that others experience the same feeling—this is the activity of art. Art is a human activity consisting in this, that one man consciously by means of certain external signs, hands on to others feelings he has lived through, and that others are infected by these feelings and also experience them” (p. 121)

primeira prende-se com o facto de sentirmos o que o autor sentiu ao compor a obra, por nos colocarmos na sua pele e procurarmos perceber exatamente o que poderia estar a sentir. A segunda prende-se com o facto de relacionarmos o tipo de sentimentos do autor com os nossos e transpor esses sentimentos para experiências por nós vividas.

Afirma, também, que os sentimentos raramente são sentidos da mesma forma pelo intérprete, pelo ouvinte e pelo autor. Dá como exemplo o sentimento de “luto”, referindo que se uma pessoa “responder de forma empática ao sentimento de luto de outra pessoa e sentir esse sentimento dentro de si, não poderá dizer que experienciou um luto verdadeiro”<sup>28</sup>. O autor suporta todas estas ideias através de ideias de R. K. Elliott, que escreveu sobre este assunto em relação à poesia lírica.

O autor ainda refere, através de ideias de Kendall Walton, que as pessoas apenas sentem verdadeiramente um determinado tipo de sentimentos quando acreditam que se aplicam a si. Dá como exemplo o facto de, quando nos são apresentadas cenas de “piedade, horror, inveja ou cenas perturbadoras”<sup>29</sup>, reagirmos com outro de tipo de sentimentos que não aqueles que estão a ser abordados. Menciona que, apenas se pode suscitar um tipo de sentimentos, como é o caso do perigo, se a pessoa se conseguir transpor e achar que efetivamente corre perigo. Só assim “terá um aumento de adrenalina, batimento cardíaco mais rápido e tensão muscular”<sup>30</sup>. Em relação a este assunto ainda diz que, com este tipo de sentimento de “quase medo”, a pessoa pode ao mesmo tempo também sentir outro tipo de sentimentos, nomeadamente, poder sentir-se “excitada com o perigo”<sup>31</sup>.

Através de Elliott, o autor aborda o facto de, muitas vezes, uma obra artística poder provocar um tipo de sensação, sem ter qualquer objeto definido. Ou seja, podemos sentir medo ou alegria sem existir um motivo específico para nos sentirmos assim. Desta forma, a música acaba por

---

<sup>28</sup> Tradução livre do autor. No original: “grief”; “respond empathically to another person’s grief and feel his grief within me I cannot be said, unqualifiedly, to experience grief” (p. 127)

<sup>29</sup> Tradução livre do autor. No original: “pity, horror, envy or distress” (p. 128)

<sup>30</sup> Tradução livre do autor. No original: “increased flow of adrenalin, faster pulse-rate and muscular tension” (p. 129)

<sup>31</sup> Tradução livre do autor. No original: “quasi-fear”; “excited by the danger” (p. 129)

provocar um determinado efeito sem qualquer recurso a material objetivo. O autor considera que esta ideia de Elliott tem o seu fundamento, mas que não se poderá aplicar a alguns sentimentos, como felicidade ou tristeza, uma vez que estes são sentimentos “que envolvem uma crença ou um pensamento”<sup>32</sup>.

Malcolm Budd sugere-nos três teorias de como os sentimentos de uma obra poderão ser passados para o público. Para isto, utiliza como exemplo a tristeza. Sugere que o público se pode relacionar com este sentimento das seguintes formas: ouvir a obra como “uma voz que expressa a tristeza de alguém”, como “uma voz com uma qualidade triste” ou como “algo (não expressado pelo corpo) que tem o mesmo carácter que uma voz triste”<sup>33</sup>. Ou seja, propõe que os elementos de uma obra se podem assemelhar a sons produzidos por nós quando sentimos tristeza (como é o caso do soluçar ou chorar) ou como elementos que associamos à voz de alguém quando esta se sente infeliz. O autor explora estas três ideias baseando-se essencialmente no facto de que interpretamos os sentimentos transmitidos pela música, por se relacionarem com características vocais que se associam ao tipo de sentimentos a que estamos a ser expostos. Leva-nos também a pensar que, a partir do momento em que compreendemos o tipo de oscilações que sucedem a nível vocal quando sentimos tristeza, podemos-nos largar do conceito de imaginar uma voz ao escutar um determinado trecho musical. Assim, através da compreensão de que uma voz com um carácter triste é experienciada como sendo “lenta, sossegada, de afinação grave e com variação de altura reduzida”<sup>34</sup>, ao escutarmos estas características noutra elemento musical que não vocal, poderemos descartar o facto de o associarmos a uma voz para compreender o tipo de sentimento que se pretende transmitir.

Em conclusão, o autor considera que o recurso à voz permite perceber e conceber os tipos de sons que suscitam certo tipo de sentimentos no intérprete/ouvinte, mas que, a partir do momento em que estes são compreendidos, não há necessidade de os escutar como uma voz, mas como algo que por si nos transmite as sensações supostas.

---

<sup>32</sup> Tradução livre do autor. No original: “that involves a belief or thought” (p. 136)

<sup>33</sup> Tradução livre do autor. No original: “as a voice that expresses someone’s sadness”; “as a voice with a sad quality”; as something (not expressed from a person’s body) that has the same character as a sad voice.” (p. 141)

<sup>34</sup> Tradução livre do autor. No original: “slow, quiet, low in pitch and moving within a narrow pitch-range” (p. 143)

O autor aborda, ainda, através das ideias da obra *Art and Imagination* da autoria de Roger Scruton, a hipótese das pessoas se ligarem com os sentimentos transmitidos pelo facto de sentirem empatia pelo que os outros estão a sentir. Refere que é como “experienciar uma passagem musical como triste” como quem “responde a alguém quando é ‘tocado’ pela sua tristeza”<sup>35</sup>. Budd diz que este sentimento de empatia poderá surgir por incómodo pela tristeza do outro ou por compaixão pelo seu sentimento. Menciona, também, que Scruton considera que “o conteúdo imaginado de uma experiência perceptual nunca pode ser completamente especificado independentemente da percepção”<sup>36</sup>. O autor desenvolve este conceito e acaba por considerar novamente que o tipo de sentimento provocado no intérprete será sempre uma empatia pelo sentimento originalmente transmitido em vez da sensação absoluta da emoção. Malcolm Budd termina o seu capítulo com um resumo da forma como vemos a expressividade, que pode ser observado na citação constante na página seguinte.

---

<sup>35</sup> Tradução livre do autor. No original: “to experience a musical passage as sad is to respond to it in a way that is like the way in which one responds to a man when one is ‘touched’ by his sadness” (p. 144)

<sup>36</sup> Tradução livre do autor. No original: “the thought-content of a perceptual experience cannot be fully specified independently of the perception itself is imperfect.” (p. 147)

Nós ouvimos a música como uma variedade de sentimentos, estados de espírito, emoções e qualidades da mente e carácter: turbulência emocional, ternura requintada, crescente excitação, libertação eufórica, arrependimento apaixonado, sinceridade, esperança... E estes estados da mente, carácter e sentimentos fazem parte do valor que música tem para nós: a nossa resposta à música está relacionada com estados psicológicos e os processos que contêm. [...] o facto das nossas simpatias e antipatias humanas básicas estarem ligadas à música expressiva está dependente não só do facto de tomarmos consciência de um estado mental através da música, como do facto de criarmos, de forma imaginária, uma resposta empática ou não a esse estado. Consequentemente, é verdade que podemos experienciar um estado mental em relação ao que uma passagem musical expressa, e esta experiência – como Elliott destaca – pode ser uma experiência sentida interiormente ou exteriormente.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Tradução livre do autor. No original “we do hear in the music a variety of feelings, moods, emotions and qualities of mind and character: emotional turbulence, exquisite tenderness, mounting excitement, ecstatic release, passionate regret, sincerity, wistfulness.... And these features of mind, character and feeling are integral to the value the music has for us: our response to the music is a function of the psychological states and processes it contains. (...) the fact that our ordinary human sympathies and antipathies are engaged by expressive music is dependent not merely on our being made aware of a state of mind by the music, but on our entering imaginatively into that state of mind or on our experiencing imaginatively a sympathetic or antipathetic response to that state of mind. Hence it is indeed true that we can experience the state of mind a musical passage expresses, and this experience—as Elliott insists—can be an experience from within or from without.” (p. 149)

### **3. Metodologia de Investigação**

#### **3.1 Introdução**

Para a realização da minha investigação, recorri à metodologia Investigação - Ação. Primeiro, explorei o tema abordado através de um levantamento de ideias publicadas por profissionais da área, que podem ser consultadas no ponto de revisão da literatura. Posteriormente, obtive informações sobre a forma como vários professores de piano veem este assunto e o abordam nas suas aulas, através da realização um questionário construído a partir da plataforma de formulários do *Google*. Por último, fiz uma reflexão acerca do assunto abordado, baseado na minha pesquisa e na minha experiência enquanto docente.

#### **3.2 Descrição do questionário**

Quando construí o questionário, decidi dividi-lo em três partes distintas, que se encontram abaixo explicadas. O questionário é composto maioritariamente por questões de resposta aberta, mas, por conselho do meu orientador, incluí algumas de resposta fechada, de forma ao questionário não ser de tão demorada resposta e ter uma maior adesão por parte de quem estava a responder. Para garantir que o questionário tinha o maior número de respostas possível, coloquei-o em redes sociais e profissionais, enviei e-mails para várias escolas de música e procurei o maior número possível de contactos diretos de professores. As perguntas feitas neste questionário encontram-se abaixo expostas, com a respetiva explicação. Paralelamente, também é possível consultar um exemplar deste questionário em branco nas páginas 107 a 110 nos anexos. A análise das respostas dadas a cada uma das perguntas encontra-se no ponto seguinte.

##### *3.2.1 Parte I*

Na primeira parte do questionário comecei por colocar algumas perguntas pessoais, nomeadamente: idade (de resposta facultativa), anos de experiência enquanto docente de piano, tipo de instituição/instituições em que ensina e nível/níveis de ensino a que dá/já deu aulas. Com estas perguntas, pretendia perceber o tipo de docentes que estavam a responder ao meu

questionário e analisar o facto de, eventualmente, as respostas serem diferentes, conforme a idade e/ou a experiência dos docentes ou dos níveis de ensino a que dão aulas.

Por último, ainda nesta primeira parte, resolvi colocar a seguinte questão aos inquiridos: “Diga, de forma sucinta, o que é para si a expressividade.”. Considerei pertinente, antes de explorar os métodos a que os professores recorrem para ensinar/explorar a expressividade nas suas aulas, perceber qual era a ideia geral que tinham acerca do tema.

### *3.2.2 Parte II*

Na segunda parte deste questionário, as questões centraram-se nos métodos a que os professores recorrem para explorar este assunto com os seus alunos. A primeira pergunta foi colocada em formato de escolha múltipla e baseou-se em questionar os inquiridos sobre os métodos a que recorrem ou já recorreram nas suas aulas para explorar a expressividade. Foram dadas como opções: audição de gravações da obra interpretada, referência a outros instrumentos como forma de procurar um som ou uma forma de tocar específica, comparação com outros meios artísticos (como dança ou teatro), recurso a direção/marcar o compasso, análise histórica/contextualização da obra ou compositor, utilização de imagens e recurso a sentimentos ou experiências de vida do aluno.

Na segunda e terceira perguntas desta secção foi questionado se existiam alguns métodos a que os docentes recorressem que não se encontrassem listados na primeira pergunta e se tinham deixado de utilizar alguns dos métodos a que recorriam (e se sim, quais). Com estas questões, garanti que nenhum método utilizado pelos professores foi deixado de fora e pude analisar se existia algum/alguns método(s) que os professores considerassem que não surtia(m) um efeito tão positivo como os restantes.

### *3.2.3 Parte III*

Na terceira e última parte deste questionário foram exploradas algumas das questões mais controversas em torno da expressividade. A primeira pergunta prendeu-se com a perceção da forma como os professores articulam a técnica com a expressividade. Sendo este um dos assuntos mais debatidos entre docentes, considerei que seria possível perceber pelas respostas

aqui dadas, se os professores consideram, no geral, que a expressividade e a técnica devem ser abordadas par a par ou de forma independente.

Na segunda pergunta desta secção os docentes foram questionados sobre se consideravam a expressividade como algo que se tem de forma inata ou como algo que se vai trabalhando em conjunto com os professores. Claro que esta questão é bastante sensível e subjetiva. Contudo, considerei que seria interessante ver a opinião que os docentes têm acerca do assunto, uma vez que pode mudar a forma como ensinam.

A terceira questão pretendeu abordar as alterações que os docentes fizeram, ou não, na sua prática educativa, ao longo da sua carreira.

Na quarta questão, os docentes foram inquiridos se tinham por hábito discutir as suas metodologias com os seus colegas e se consideram que este assunto deveria ser mais debatido.

Por último, o questionário terminou com um campo no qual os professores tiveram oportunidade de colocar os seus nomes (no caso de quererem que eles constassem neste trabalho quando fosse feita uma citação das suas respostas) e com um campo onde puderam deixar comentários que considerassem pertinentes em relação ao questionário ou ao meu trabalho de investigação.

## **4. Apresentação e análise dos resultados**

### **4.1 Introdução**

Nesta secção serão apresentadas e analisadas as respostas obtidas no questionário que foi descrito no ponto anterior. Além disto, farei uma crítica pessoal sobre o assunto desta investigação, baseada na minha atividade enquanto docente, na minha experiência enquanto aluno e na literatura que abordei sobre este assunto.

### **4.2 Apresentação e análise das respostas obtidas no questionário**

#### *4.2.1 Introdução*

As respostas obtidas neste questionário apresentaram-se bastante interessantes e pude retirar algumas conclusões que complementam as minhas ideias enquanto docente e as ideias expostas na revisão de literatura que efetuei. Nos seguintes campos irei apresentar e analisar os resultados obtidos, através da utilização de gráficos e citações.

As respostas a este questionário foram recebidas entre 18 de Maio de 2017 e 10 de Agosto de 2017 e resultaram num total de 41 entradas.

#### *4.2.2 Parte I*

As primeiras questões serviram para localizar a população que respondeu ao questionário, sendo de fácil perceção que houve uma maior adesão pela parte da população jovem e com menos anos de experiência. Pude também compreender se estes fatores influenciavam as respostas submetidas de qualquer forma, existindo eventualmente uma maior aproximação de respostas por grupos etários específicos ou não. Cheguei à conclusão que tal não sucedeu na maioria dos casos e que as opiniões e o tipo de respostas dadas não tinham qualquer semelhança quando analisadas por grupos etários, anos de experiência ou níveis de ensino a que os professores dão ou já deram aulas. Considero bastante relevante ter conseguido obter respostas de todos os níveis de ensino, idades e variadas experiências profissionais. Julgo que, desta

forma, as respostas obtidas, embora em não grande número, conseguem representar a população de professores de piano existente. Nos gráficos seguintes podemos observar as respostas dadas a estas questões.

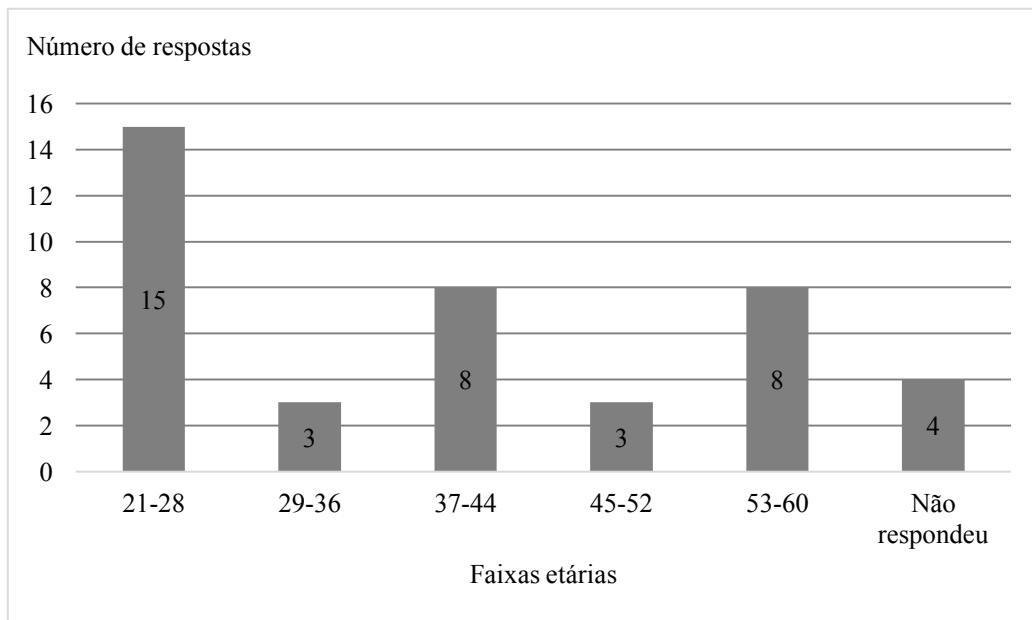


Gráfico 1– Número de respostas ao questionário por faixas etárias

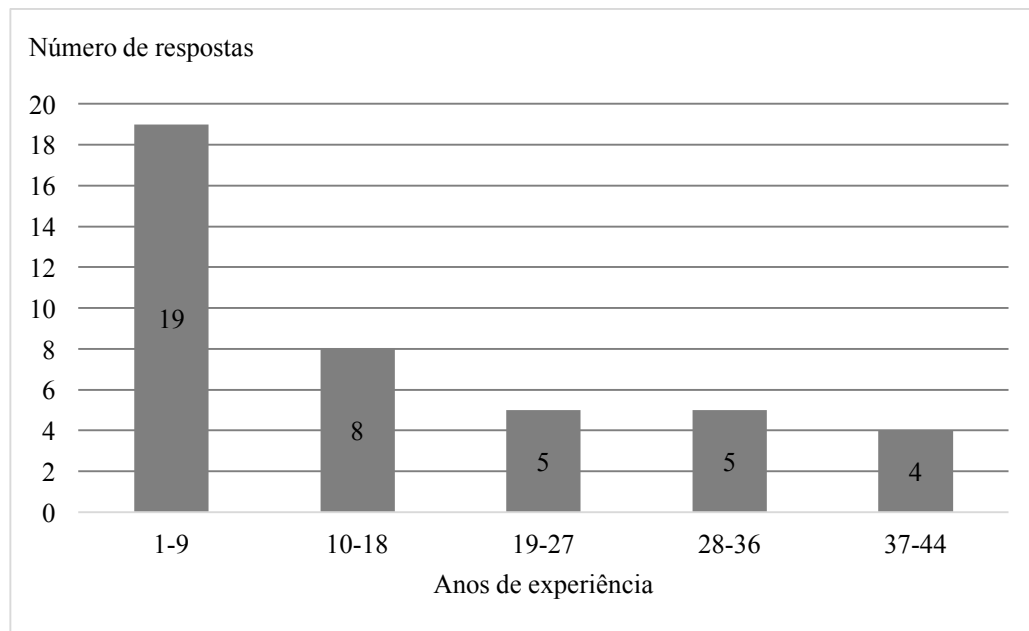


Gráfico 2 – Número de respostas ao questionário por anos de experiência

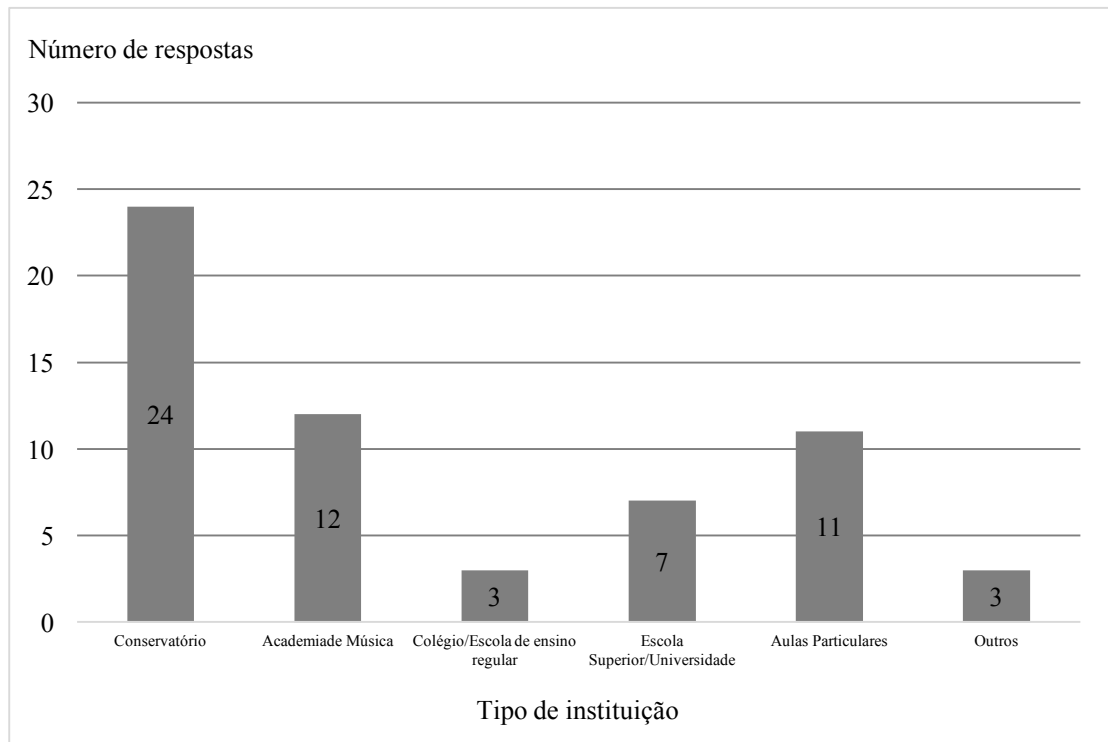


Gráfico 3 – Número de respostas ao questionário por tipo de instituição em que os docentes ensinam

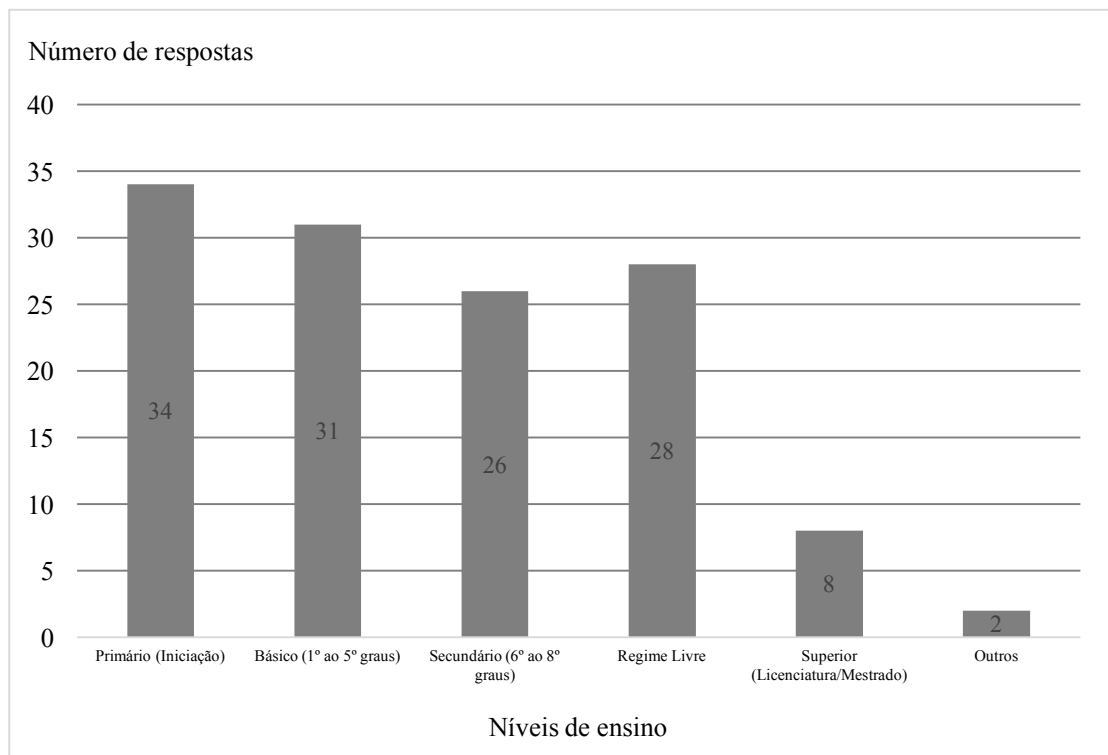


Gráfico 4 – Número de respostas ao questionário por nível/níveis de ensino a que os docentes ensinam ou já ensinaram

A última pergunta que se encontrava nesta primeira parte do questionário era: “Diga, de forma sucinta, o que é para si a expressividade.”. Nesta questão obtive respostas bastante objetivas e curtas e outras que procuraram dar uma maior explicação acerca do assunto. A maioria das respostas assentou na exploração de sentimentos e emoções, no conhecimento aprofundado da obra e no facto da expressividade permitir que a música não se torne mecânica e apenas baseada numa questão mais técnica. Das respostas que obtive, considereei pertinente citar três, nomeadamente:

Ser expressivo, musicalmente, é ter a capacidade de transmitir uma mensagem, emoção, carácter ou ambiente, através do som. É ter a sensibilidade necessária para comunicar uma intenção, da escrita para a prática. (Anónimo)

A expressividade é a capacidade de transmitir à obra interpretada pelo artista uma parte do seu eu, que por sua vez é transmitida ao ouvinte através de maior ou menor intensidade sonora, variação rítmica, períodos de silêncio, etc. A expressividade é a razão pela qual dois intérpretes que tenham o mesmo domínio técnico duma determinada obra não irão tocá-la de forma similar, uma vez que cada um deles irá transmitir à obra uma expressão diferente. Num sentido mais lato, poderemos falar não só de uma expressividade, mas de várias expressividades, que estão presentes ao nível de vários domínios, como por exemplo corporal, rítmico ou melódico. (Isabel Gonçalves)

Expressividade engloba o conhecimento de diferentes articulações e dinâmicas (mesmo que esse conhecimento seja implícito) e a sua utilização para a comunicação de determinado sentimento ou ambiente ao público. (Beatriz Ortega)

#### *4.2.3 Parte II*

As respostas dadas à primeira questão desta segunda parte do questionário, “Quais dos seguintes métodos utiliza/já utilizou para explorar a expressividade com os seus alunos?” são, na minha opinião, bastante relevantes. Com estes dados podemos perceber quais os métodos a que os professores mais recorrem no ensino desta matéria. No gráfico seguinte encontram-se os dados relativos a esta questão.

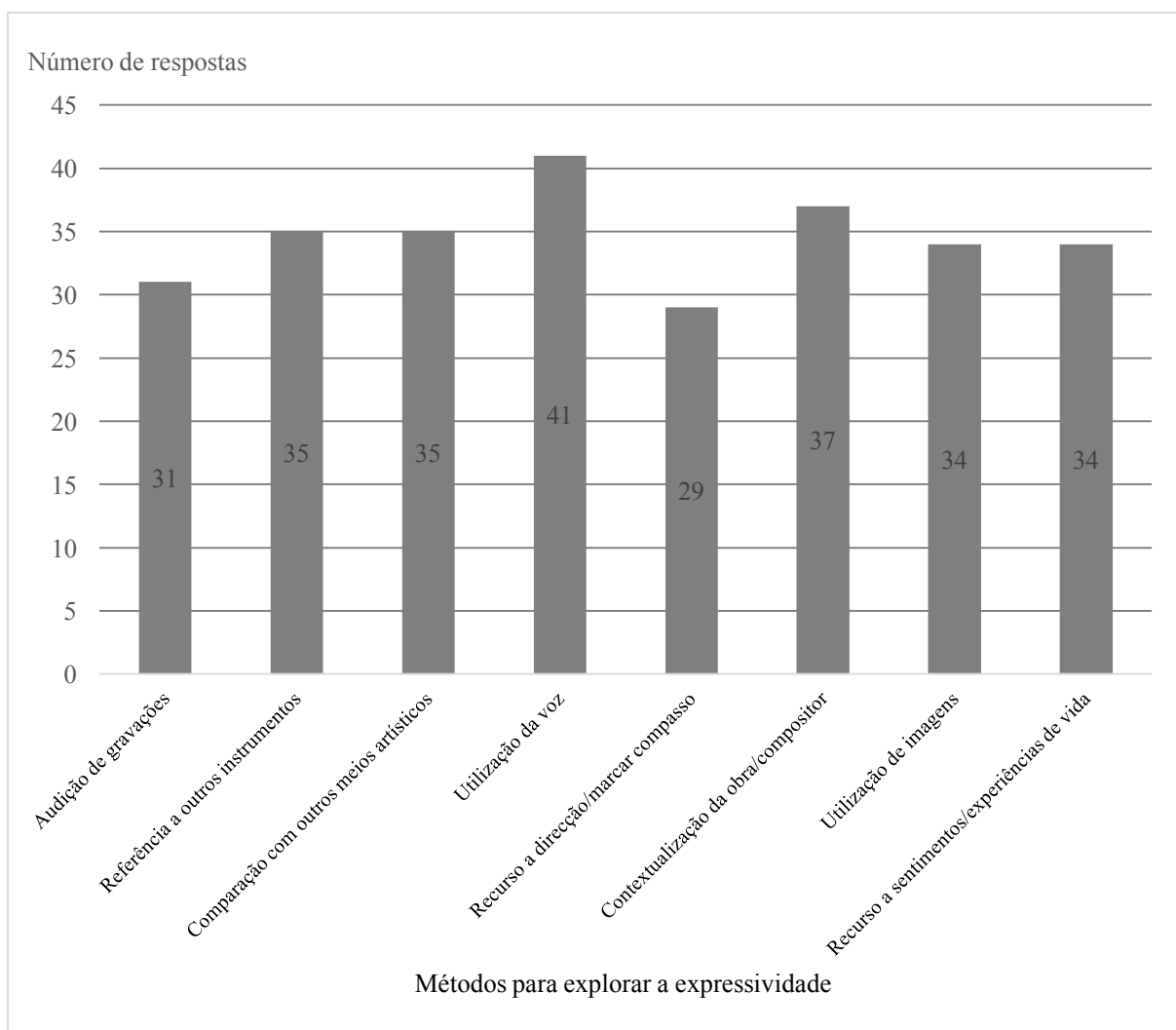


Gráfico 5 – Número de respostas de acordo com os métodos que os professores utilizam/já utilizaram para explorar a expressividade com os seus alunos

Como é possível observar pelo gráfico, o único método explorado por todos os professores é a utilização da voz como meio condutor da expressividade. Todos os métodos apresentam uma acentuada utilização, mas talvez seja interessante de destacar o menor recurso a gravações e à direcção/marcação de compasso.

Na questão seguinte, “Por favor refira outros métodos que utilize com os seus alunos e que não se encontrem listados na questão anterior.”, que era uma questão opcional, recebi 15 entradas que apresentaram as seguintes respostas: gravar o aluno a tocar e fazer uma análise da gravação, tocar para os alunos, recorrer à análise harmónica e de forma da obra, imitar o que o professor tocou, dar a decisão ao aluno daquilo que quer fazer a nível interpretativo (depois das dinâmicas

e articulações terem sido compreendidas), tocar ao mesmo tempo que o aluno, tocar e pedir ao aluno para tocar de formas distintas e conversar acerca dos pontos positivos e/ou negativos de cada forma de tocar, de modo a chegar-se a uma conclusão.

Na última pergunta desta parte do questionário, “Dos métodos que foram referidos, existe(m) algum/alguns que já tenha utilizado e já não utilize? Se sim, por favor refira-o(s), bem como o(s) motivo(s) que o levou/levaram a deixar de utilizá-lo(s).”, 29 dos 41 inquiridos respondeu negativamente. Daqueles que responderam que sim, 3 referiram que deixaram de recorrer a gravações da obra interpretada, por considerarem que estas audições deixavam os alunos bastante presos às interpretações de outros; 4 responderam que consideravam a marcação do compasso ineficaz e disseram que este método conferia demasiada rigidez à música; 2 disseram que a análise da obra também conferia alguma rigidez a nível interpretativo; 1 considerou a utilização da voz como ineficaz (por a considerar bastante diferente da sonoridade obtida no instrumento e, por isso, induzir o aluno em erro); 1 considerou o recurso a imagens como pouco eficaz.

#### *4.2.4 Parte III*

A terceira parte deste questionário inicia-se com a pergunta “Como articula o trabalho entre a expressividade e a técnica?” e a maioria das respostas refere que o trabalho deve ser feito par a par e que a técnica deverá estar ao serviço da música. Algumas respostas também referem que, essencialmente com alunos mais jovens, é necessário primeiro resolver algumas questões técnicas e só depois iniciar o trabalho expressivo. Das respostas que obtive, resolvi destacar as seguintes:

A expressividade deve ser procurada mesmo que a técnica ainda limite o resultado final. O trabalho técnico deve ter em conta o objetivo sonoro, a ideia musical, mas não há razão para ignorar a expressão enquanto a técnica não estiver 100% pronta para uma dada passagem/obra. (Paulo Santos)

A "técnica", se é que existe (o que existe é uma componente músculo-esquelética que requer treino e manutenção prática) serve sempre a função da expressividade. Sendo assim, esforço-me por não separar demasiado os conceitos com os alunos. Por exemplo, escalas e arpejos servem

principalmente para criar mecanismos e noções tonais, que irão posteriormente servir na preparação de estudos e obras. (Dário Cunha)

Tento que os alunos entendam que tudo o que fazem com dedos, mãos, pulsos, braços e o resto do corpo (o aspeto técnico) está interligado ao modo como o som é executado (expressividade). Nas minhas aulas há espaço para experimentação de movimentos e posições diferentes para que os alunos se consigam familiarizar com o piano e ouvir realmente tudo o que tocam (ao invés de ficarem satisfeitos apenas por tocarem "as notas certas no tempo certo"). No entanto, quando sinto que os alunos já deveriam ter alguns conhecimentos que ainda lhes faltam (principalmente os mais velhos), digo simplesmente o que deverão fazer com o corpo para se aproximarem de determinado tipo de som, exemplificando. (Beatriz Ortega)

Normalmente deixo o trabalho da expressividade para quando a leitura da obra em questão já está minimamente dominada (e sobretudo nos graus mais iniciais). É mais fácil para o aluno responder positivamente a este tipo de trabalho quando a obra está minimamente segura. Por outro lado, há casos em que resulta melhor trabalhar técnica e expressividade lado a lado. Se o aluno tiver consciência prévia do que quer ouvir, por exemplo, vai trabalhar mais fácil e rapidamente. Claro que quanto maior o nível do aluno melhor se aplica esta questão. (Diogo Antão)

Na segunda questão desta parte do questionário, “Considera que a expressividade é inata ou algo que vai sendo explorado/desenvolvido pelo aluno em conjunto com os docentes com quem trabalha?” a maioria dos professores afirmou que, embora existam alguns alunos que têm mais facilidade com questões musicais/expressivas, na maioria dos casos é uma questão que vai sendo trabalhada pelos alunos em conjunto com os docentes. Assim, das respostas que obtive a esta questão, considerei pertinente destacar as seguintes:

Apesar de a capacidade expressiva ser inata em diferentes graus em diferentes alunos, deverá ser algo que vai sendo explorado/desenvolvido por estes em conjunto com os docentes com quem trabalham. (Luís Pipa)

Creio que é/pode ser ambas as coisas, isto é, o que é inato pode sempre explorado e, por outro lado o trabalho que foque a expressividade pode desenvolver-se a partir de uma base em que o inato não seja tão proeminente. De qualquer das formas o 'bottom line' desta questão prende-se a montante

com a relação intrínseca que se desenvolve com a música e o que se pretende sublinhar na partitura. (Paulo Pacheco)

O papel do docente é fundamental no desenvolvimento da expressividade. Alguns alunos são particularmente emotivos e revelam maior facilidade em expressar-se, mas necessitam da base técnica que lhes permita chegar a determinado resultado sonoro, ou seja, que lhes permita concretizar fisicamente as suas ideias. Por outro lado, existem alunos com muita dificuldade em criar mentalmente o som, em "fabricar" as ideias musicais, e nesses casos o papel do professor enquanto "guia criativo" através do estímulo da imaginação é essencial. (Cláudia Anjos)

Pode existir uma maior tendência para a música, mas creio que poderá estar relacionado com as experiências a nível artístico. O conhecimento em qualquer tipo de arte pode ser benéfico na sensibilização para a música, no entanto tem de ser desenvolvido e estimulado de forma a não estagnar e procurar sempre mais. (Mariana Godinho)

A terceira pergunta, “Na sua opinião, a expressividade deve ser abordada de diferente forma consoante a idade do aluno? Se sim, como?”, teve como maioria de respostas “sim”. Alguns docentes defendem que alguns métodos resultam melhor com alunos de níveis mais avançados, como é o caso da contextualização histórica e da análise da obra, do que com alunos mais novos. Contudo, a maioria dos docentes defende que praticamente todos os métodos podem/devem ser utilizados desde que sejam adaptados ao contexto do aluno. Das respostas que obtive, considereei pertinente destacar as seguintes:

Sim, penso que a expressividade deve ser abordada de acordo com a idade e, acima de tudo, a maturidade do aluno. Enquanto professores temos de adaptar o nosso mundo ao dos alunos e isso inclui tentar pensar como eles. Neste sentido, a adaptação da abordagem à expressividade consoante a maturidade do aluno pode passar pela invenção de jogos e atividades (para os mais novos) à audição de várias peças do mesmo estilo da que está a ser estudada ou até à ida a concertos (para os mais velhos). (Beatriz Ortega)

Sim, com alunos mais novos e iniciantes penso que a abordagem deve ser mais por imagens, sentimentos, sensações, objetivos mais concretos. A partir do momento em que há alguma maturidade e domínio do instrumento devem ser

introduzidos conceitos mais abstratos, como fraseado e linhas, bem como o recurso a experiências pessoais. (Anónimo)

Sim, a expressividade varia consoante a experiência de vida de cada um, da sua maturidade, conhecimentos musicais, personalidade, entre outros. Ao trabalharmos com crianças possivelmente terão maior espontaneidade e curiosidade, mas o seu nível de compreensão de aspetos emocionais, por exemplo, certamente será muito diferente quando comparado com um adulto. Os meios utilizados poderão até ser os mesmos, mas terão de ser adaptados ao aluno em questão e ao seu grau de compreensão. Com crianças, por exemplo, noto que resulta muito bem a utilização de imagens, cores, a procura de histórias mesmo sendo fictícias. (Margarida Andrade)

Sim. Sobretudo, ao nível do discurso. As referências são, em cada idade, diferentes, consoante as experiências de cada um. Se existem métodos que são transversais (associação a um timbre orquestral) outros serão mais adequados a crianças (criação de uma história), a título de exemplo. O resultado pretendido pode ser o mesmo, mas o discurso deve ser adaptado de forma a que o aluno se possa identificar com ele. (Anónimo)

Não, penso que depende não só da idade, mas da sua personalidade. Existem alunos de 9 anos que são mais maduros do que alunos de 18. Penso mesmo que o ponto importante será a personalidade de cada aluno. No entanto, noto que de uma maneira geral, se estiver a falar de expressividade com um aluno de 6 anos tendo mais a usar exemplos ilustrativos (como imagens ou exemplos de filmes), enquanto a um adulto tendo a pedir-lhe para pensar nas suas experiências pessoais que foi tendo ao longo da vida. (Anónimo)

Na quarta questão, “As pedagogias que utiliza para explorar a expressividade com os seus alunos já sofreram alterações desde que iniciou a sua carreira enquanto docente? Se sim, como?” cerca de 10 inquiridos responderam negativamente (dos quais considero pertinente referir que sete são jovens que ainda têm poucos anos de experiência enquanto docentes, mais concretamente entre um e cinco anos). Os restantes responderam de forma afirmativa.

A maioria dos inquiridos que respondeu afirmativamente, diz que a sua evolução se baseou em começar a dar mais importância ao ensino/exploração da expressividade (referindo que no início das suas carreiras baseavam o seu ensino maioritariamente na questão técnica), em

perceber que cada aluno reage de forma diferente e no facto da expressividade, por ser uma questão com algum grau de subjetividade, não poder ser abordada com todos os alunos da mesma forma. Ainda foi referido por alguns docentes a forma como se tiveram de adaptar ao uso de novas tecnologias no ensino e a perceção que tiveram de que não poderiam ensinar a expressividade da forma como era vista por si, mas adaptando-se à pessoa a quem estão a dar aulas. Das respostas que obtive a esta questão, decidi destacar as seguintes:

Regra geral, não, com algumas ressalvas: variam consoante o tipo de aluno e o seu estágio de aprendizagem; as referências culturais utilizadas são, também, mais diversificadas e atualizadas, de forma a corresponder ao universo em que o aluno se inscreve; as novas tecnologias entraram cada vez mais ao serviço da transmissão de conhecimentos. (Anónimo)

Sim, no início valorizava muito o trabalho da técnica. Atualmente mantenho esse trabalho, mas com crianças necessito de procurar outros métodos que estimulem a sua imaginação. Nem tudo o que funciona com uma, funciona com todas as outras crianças. Varia consoante o aluno, há alunos mais recetivos à exploração de emoções que outros. (Margarida Andrade)

Sim. Quando comecei a dar aulas fazia uma abordagem muito teórica aos elementos expressivos, mesmo com alunos muito pequenos (até aos 6 anos). Neste momento, começo pela prática e só quando sinto que o aluno está à vontade é que dou nomes aos elementos que aprendemos. Com os alunos mais pequenos ou iniciantes, costuma funcionar muito melhor deste modo. (Beatriz Ortega)

Na última pergunta desta parte, “Costuma discutir os seus métodos com outros professores? Acha que este assunto devia ser mais debatido?”, a maioria dos inquiridos respondeu que costuma fazê-lo e que acha que este assunto deveria ser mais discutido. Em relação às pessoas que responderam que não o costumam fazer, mostraram nas suas respostas que gostariam de alterar essa situação. Das respostas que obtive neste ponto, gostaria de destacar as seguintes:

A vida académica já permitiu e mesmo incentivou esse tipo de troca de opiniões interpares. Infelizmente não é esse o caso atual. O assunto é muito importante, e vem sendo progressivamente objeto de cada vez mais trabalhos científicos sobre ele. (Fausto Neves)

Sem dúvida. Discuto muitas vezes os meus métodos, sobretudo com professores de outros instrumentos, no intuito de conseguir transpor conhecimentos para a forma de abordar o ensino no meu próprio instrumento. Este assunto deveria ser muito mais debatido, porque muitas vezes assume-se que o aluno, sobretudo enquanto criança, é incapaz de assimilar determinados aspetos associados à expressividade. O que por vezes acontece é que a falta de estímulo nesses aspetos leva a grandes dificuldades de concretização musical em idades mais avançadas. (Cláudia Anjos)

Pouco, considero que há pouca abertura. Tendo passado bastante tempo a investigar e alterar a metodologia de iniciação ao piano cheguei à conclusão que em geral os professores mantêm a sua metodologia e não procuram alternativas. Fazem-no essencialmente por acreditarem que a forma como eles próprios aprenderam será a única possível. Seria muito positivo haver uma partilha de conhecimentos e experiências, especialmente para professores em início de carreira, que estão mais abertos a experimentar novas metodologias. (Anónimo)

Sim. Gosto de conhecer métodos e estratégias e diversificar as minhas abordagens. Considero que existe alguma rigidez, na medida em que sinto que há professores que manifestam relutância em aceitar novas formas de abordar os seus alunos, mantendo-se fiéis às suas ideologias. Penso que poderá haver, não propriamente mais debate, que considero existir (na minha experiência individual), mas maior abertura à experimentação. (Anónimo)

Acho que deveria haver realmente um debate sério e despojado de egos e banalidades uma vez que o interesse dos mesmos seria, não apontar o dedo, mas aprender, ter umas ideias ou quanto mais não fosse, experimentar outros métodos com os nossos alunos para que também nós crescêssemos. A grande vantagem disto é que nenhum aluno é igual e não existe uma receita para o sucesso do mesmo. Assim sendo nós ficaríamos também com uma bagagem que nos permitiria lidar com diversos tipos de alunos. (Anónimo)

O questionário termina com uma secção de comentários, nos quais a maioria das pessoas sugeriu algumas obras acerca deste tema para minha consulta, bem como desejou o maior sucesso para esta investigação.

### 4.3 Visão enquanto docente/aluno

#### 4.3.1 A expressividade e a técnica

A expressividade tem-se demonstrado desde sempre na minha vida enquanto docente e enquanto aluno algo que é difícil de exprimir e abordar com recurso exclusivamente a palavras. Já a técnica, é um conceito que é bastante mais claro para mim e para a maioria dos meus colegas. Contudo, será que é pertinente falar de uma sem falar da outra?

Talvez uma das frases mais popularizadas em relação à articulação destes dois conceitos seja: “*Technique doesn't exist*”, dita pela pianista Maria João Pires. No documentário sobre o seu aluno Julien Libeer, proferiu esta frase e explicou que, embora existam alguns aspetos técnicos associados a ações feitas pelos músicos, nunca devemos abordar estas capacidades considerando-as algo técnico. Diz que, quando recorremos a este pensamento, estamos a observar a música de uma forma errada.

É a partir deste pensamento, dos expostos nas obras que referenciei na revisão de literatura e na minha prática enquanto docente e enquanto aluno que cada vez mais me aproximo da ideia de que um conceito e o outro têm de se articular de forma absoluta.

Frequentemente, somos confrontados com vários docentes que propõem que o trabalho deve ser, numa primeira fase, baseado em questões técnicas e mais objetivas, e que só devem ser introduzidos conceitos de carácter expressivo ou musical quando estas estiverem dominadas. Por outro lado, também observamos docentes que baseiam toda a sua abordagem em aspetos puramente interpretativos e demonstram dificuldade em fornecer ferramentas aos alunos para que resolvam questões técnicas.

Na minha opinião, quer um tipo de trabalho, quer o outro, podem ter efeitos bastante negativos. Claro que compreendo que, especialmente com alunos mais pequenos, muitas vezes têm de ser abordados vários aspetos de uma forma bastante objetiva e, só depois de existir um domínio maior da peça, é que se torna mais fácil abordar outras questões de expressão e carácter. Contudo, pela minha experiência e aprendizagem, chego à conclusão que estes trabalhos devem ser, sempre que possível, feitos par a par. Mesmo quando existe uma questão técnica, esta

deverá ser resolvida sempre em função da ideia musical. Por exemplo, se existir um problema de dedilhação que não permita a um aluno tocar uma passagem de forma clara, a dedilhação deverá ser alterada, bem como a forma como os membros são colocados, em função do resultado sonoro/musical que se procura atingir. Compreendo que este assunto é bastante controverso, mas, a partir das várias ideias com que me tenho cruzado, tenho convicção de que é sempre mais importante levar os alunos (de qualquer idade e grau de ensino) a verem todas as questões que se prendem com a música como um todo e não como várias secções que são trabalhadas de forma independente.

#### *4.3.2 O debate*

Uma questão que considero de grande pertinência, prende-se com o facto dos docentes debaterem os seus métodos de ensino. Numa grande maioria dos casos, os professores não gostam de debater os seus métodos nem de criticar os métodos dos seus colegas, ou pelo menos não de uma forma direta. Pelo que me tenho apercebido, fazem muitas vezes isto por considerarem que as suas opiniões serão mal interpretadas e existirá um conflito de ideias que poderá ser visto como ataque à qualidade da atividade profissional da pessoa em questão.

Julgo que este tipo de pensamento deve ser completamente recusado. Através da discussão de ideias, somos expostos a outras formas de abordar o ensino musical, bem como adquirimos novas ferramentas para explorar determinadas questões com os nossos alunos. No caso da expressividade em concreto, considero que toda esta discussão ganha uma importância ainda maior, pelo facto de ser um assunto bastante subjetivo e sobre o qual não existe qualquer tipo de verdades absolutas. Pela interação saudável com os colegas, só poderão nascer boas ideias e novas formas de ver o ensino. Há que ter sensibilidade para abordar o assunto, de forma a não ferir qualquer suscetibilidade, mas não podemos deixar que esse receio torne os tão produtivos conflitos de ideias num assunto tabu.

### *4.3.3 Métodos para explorar a expressividade com os alunos*

Considero que um dos principais fatores a ser tido em conta, que deve guiar toda a interpretação, se baseia na maior compreensão possível da obra que estamos a trabalhar, com especial destaque para, como afirma Miguel Henriques, tentarmos sempre aproximar-nos o mais possível da ideia que presumimos ter sido a do compositor quando escreveu a obra.

Dito isto, tenho-me apercebido que um dos melhores guias que podemos ter para uma boa condução e perceção das linhas melódicas, é o recurso à voz. Quando cantamos alguma linha ou pedimos aos nossos alunos que cantem, dá-se, muitas vezes, de forma automática, uma compreensão natural de como e para onde a música nos leva. Existe uma maior perceção de quais são os pontos de maior e menor intensidade, e somos levados a procurar outros timbres e uma maior continuidade no som. Este trabalho permite-nos, não só perceber a condução das linhas, mas também os momentos de respiração e os momentos em que o tempo deve ser flexibilizado (de forma a permitir uma melhor condução e/ou perceção do discurso musical).

Com alunos de níveis mais avançados e com melhor perceção das várias questões musicais, considero também bastante útil pedir-lhes que marquem os compassos enquanto cantam elementos musicais constantes na partitura, de forma a terem uma melhor perceção de como a música se encontra organizada e deve ser conduzida. Por exemplo, quando um aluno toca uma valsa, deve aperceber-se do sentido e apoio que deve dar a cada um dos tempos. Através da marcação do compasso, irá imediatamente tomar consciência de como a música deve ser sentida e irá transpor esse trabalho para a forma como toca.

Além disto, considero que existem aspetos bastante positivos quando transpomos a música para outro tipo de instrumentos, com recurso à imaginação, ou para outro tipo de meio artístico, essencialmente a dança (quando tal se adequa) ou o teatro (transpondo a ideia de que o intérprete é um autor a vestir uma personagem que não é representação da sua pessoa, mas de algo que acaba por se tornar seu).

Um dos métodos que me tenho apercebido ser dos mais utilizados e que releva grandes efeitos positivos, relaciona-se com o facto de associar algum tipo de sentimento, imagem ou história a uma obra. Quando tal acontece, tendemos sempre a interpretá-la de uma forma mais

aprofundada e com uma ligação mais forte. Por isto, a nossa interpretação torna-se mais convincente para os ouvintes, que acabam aderir melhor ao tipo de sentimentos que estamos a querer despertar.

Uma das questões que se articula com a ideia inicial que expus neste ponto, relaciona-se com o facto de, adaptado ao grau de ensino em que o aluno se encontra, dar uma contextualização acerca da obra, da época e sociedade em que foi composta, do compositor e possível fase da vida em que se encontrava. Quando possível e adequado, também se devem referir composições da mesma época. Ao existir este tipo de abordagem, dá-se uma maior aproximação entre as ideias do intérprete e aquelas que poderão ter sido as do compositor quando compôs a obra em questão. Considero que este é um dos pontos mais relevantes de qualquer interpretação, uma vez que acabamos por ser mensageiros de uma ideia e, embora exista sempre algo pessoal a dizer, não podemos negar ou menosprezar a ideia original do compositor.

Por último, gostaria de abordar o método relacionado com a audição de outras interpretações da obra. Julgo este método, que foi comigo utilizado enquanto era estudante, pode ter alguns efeitos positivos, quando a obra já tiver sido trabalhada e explorada, e quisermos ser confrontados com novas ideias. Contudo, se este método for utilizado abusivamente e numa fase em que a obra ainda não tem qualquer tipo de abordagem profunda, corremos o risco de estar a imitar outras interpretações, em vez de nos basearmos nos nossos conhecimentos e pesquisa interior. Considero, assim, que este método deve ser abordado com alguma cautela e não devemos permitir que destrua a nossa intuição.

Em jeito de conclusão, penso que temos a obrigação de, enquanto professores, levar os alunos a ligarem-se com a música de uma forma profunda, com conhecimento e com intenção de transmitir aos outros todas as ideias que exploram.

#### *4.3.4 A expressividade é algo inato?*

Este é um dos temas que gera mais controversa entre docentes e entre musicólogos. Embora possam, de facto, existir alguns alunos que têm maior facilidade em articular-se com as obras de um ponto de vista interpretativo, técnico, sentimental ou musical, julgo que nunca devemos tomar a ideia de que ser expressivo é algo que se tem, ou não tem, naturalmente. Devemos sempre adotar uma postura humilde e perceber o ponto em que o aluno se encontra em relação a esta questão e recorrer a todos os métodos possíveis para o ajudar a evoluir. Muitas vezes, os alunos são catalogados pelos professores e isso acaba por ter um efeito bastante nefasto na sua educação. Enquanto professores, devemos sempre procurar perceber onde é que o nosso aluno se encontra, para onde quer ir e como podemos ajudá-lo a lá chegar. Se o fizermos, sem qualquer tipo de preconceito, todo o nosso trabalho será mais produtivo e trará melhores resultados.

Gostaria, por último, de referir uma das questões que mais considero pertinentes em relação a toda a atividade docente, nomeadamente a procura constante de novas ideias e métodos. O ensino deve ser visto como algo fluido e não deve estagnar-se e basear-se num conjunto de recursos que assumimos como nossos, apenas por se demonstrarem eficazes com um conjunto maior de alunos.

## 5. Conclusão

Com a realização desta investigação pude aprofundar várias questões relacionadas com a expressividade. Não se pode dizer que tenha chegado a uma forma correta de a abordar, mas julgo que este trabalho fornece várias informações que poderão ser exploradas por professores que tenham oportunidade de o ler. Foi bastante interessante ter as minhas ideias confrontadas com as de outros professores e musicólogos, bem como fazer a análise da forma como outros professores veem o ensino da expressividade.

Uma das principais conclusões que tirei da revisão de literatura prende-se com o facto de termos sempre trabalhar a expressividade/musicalidade em simultâneo com todos os outros fatores que costumamos designar como técnicos ou externos. Em suma, a musicalidade e a expressão devem ser sempre o centro do trabalho e tudo o resto deverá articular-se em função do desenvolvimento das mesmas.

Além disto, pude compreender, de um ponto de vista mais analítico, as várias formas como podemos ver a expressão e tive oportunidade de aprofundar também a ideia de que a arte nasce através da necessidade de expressar algo.

Adquiriti novos conhecimentos relacionados com a forma como a música é processada pelo nosso cérebro, nomeadamente através da perceção de que as partes responsáveis pelo processamento da música se encontram perto da zona do cérebro que processa os sentimentos e as memórias e, por isso, permitem aos ouvintes e intérpretes relacionarem-se facilmente com as emoções transmitidas pela música, associando-as a eventos por si vividos.

Aprofundei ideias relacionadas com o facto de que compositor, o intérprete e o ouvinte não sentem as emoções associadas a uma obra da mesma forma. Assim, esses sentimentos suscitados nos ouvintes e intérpretes vão sempre partir de uma empatia que os mesmos apresentam em relação aos sentimentos propostos pelo compositor.

Por último, gostaria de destacar o facto de ter sido considerado, ainda no ponto de revisão de literatura, que ser expressivo não pode significar que o intérprete negligencia as ideias do

compositor. Pelo contrário, considera-se que quanto maior for o conhecimento adquirido relacionado com a obra, com o compositor e com o contexto social e histórico em que a obra foi composta, melhor, mais adequada e mais clara será a interpretação e a transmissão das ideias originais.

Em relação aos questionários, julgo ter sido de extrema importância perceber como os meus colegas se ligam com as várias questões da profissão. Um dos factos que considero mais relevantes a concluir, articula-se com a necessidade de existir um maior debate sobre os métodos educativos utilizados pelos docentes.

Pude, também, ter a perceção de que os professores recorrem a vários métodos para explorar a expressividade com os seus alunos (destacando a grande utilização da voz e a menor utilização da marcação de compasso ou da audição de gravações das obras interpretadas) e que consideram que a expressividade deve ser abordada de forma distinta entre alunos mais novos e alunos mais velhos, com recurso aos mesmos métodos, mas utilizando diferentes abordagens.

Por último, ainda tive oportunidade de concluir que a maioria dos professores considera ter adaptado as suas metodologias ao longo da sua vida profissional e julga que, embora possam existir alguns alunos que demonstram mais facilidade em abordar a expressividade, grande parte desenvolve-a através do trabalho com os seus docentes.

Em jeito de conclusão, espero que este trabalho seja útil num sentido de suscitar novas ideias e fazer com que os professores continuem sempre a investigar, procurar novos métodos e a debater as várias questões que envolvem a música e o seu ensino.

## **Reflexão final**

Considero que este relatório foi bastante interessante, uma vez que me permitiu articular a reflexão e a crítica pessoais da prática pedagógica com a minha investigação sobre o ensino da expressividade no piano. Ou seja, por um lado, pude fazer uma ponderação sobre a minha prática educativa, com o acompanhamento do meu professor orientador, que me ajudou a crescer enquanto docente e, por outro, pude também adquirir e ser confrontado com inúmeros conhecimentos através da leitura, pesquisa e ponderação do material encontrado na secção de investigação deste relatório.

Posso afirmar que os principais objetivos a que me tinha proposto quando decidi realizar esta investigação foram cumpridos. Claro que ficou muito por investigar e penso que toda esta procura por novos conhecimentos me vai acompanhar durante toda a vida enquanto músico e enquanto docente. Apesar disso, com este trabalho, tive oportunidade de refletir sobre a forma como os meus colegas vêem o ensino do piano e, mais concretamente, quais são as suas opiniões acerca da expressividade, bem como pude fazer uma recolha de informações que considero serem de extrema relevância para qualquer docente do ensino especializado em música.

Espero, assim, que este trabalho seja um impulsionador para que o debate e pesquisa em relação a este assunto seja feito de uma forma mais abrangente e possa ser abordado entre colegas sem qualquer pudor ou receio.

## Bibliografia

Academia de Música do Monte Abraão - História. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <http://academiamma.wixsite.com/amma/historia>

Barenboim, D. (2009). *Está Tudo Ligado - O Poder da Música* (1st ed.) (F. Agarez, Transl.). Lisboa: Editorial Bizâncio. (First published in 2007)

Budd, M. (2003). *Music and the Emotions – The Philosophical Theories*. Taylor & Francis E-Library. ISBN 0-203-42021-7 Master e-book ISBN

Daniel Barenboim - About. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <http://danielbarenboim.com/about/>

[GulliverMusic]. (2013, Dezembro 4). “*Technique doesn’t exist – Julien Libeer, piano*” [video title]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=OEA64RU8xF0>

Hallam, S. (2008). *Music psychology in education*. London: Institute of Education.

Henriques, M. G. (2014). *The (Well) Informed Piano: Artistry and Knowledge*. (1st ed.) Lanham, MD: University Press of America.

Miguel Gonçalves Henriques Biography. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <http://miguelhenriques.weebly.com/biography.html>

Professor Keith Swanwick. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <http://www.imerc.org/people/18-professor-keith-swanwick>

Professor Malcolm Budd. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <http://www.britac.ac.uk/users/professor-malcolm-budd>

Prof Sue Hallam. (n.d.). Retrieved August 1, 2017, from <https://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=SHALL07>

Swanwick, K. (2003). *A basis for Music Education*. Taylor & Francis E-Library. ISBN 0-203-42243-0 Master e-book ISBN

[esta página foi intencionalmente deixada em branco]

## **ANEXOS**

[esta página foi intencionalmente deixada em branco]

**ANEXO I - Tabela de descrição dos níveis e respectivas faixas etárias padrão, tipos de avaliação e avaliações finais da Academia de Música do Monte Abraão**

Nível	Faixa Etária Padrão	Tipo de Avaliação	Avaliação Final
Iniciação	6/7	Qualitativa	Avaliação Contínua (70%) + Teste de Passagem (30%)
Preparatório I	7/8	Qualitativa	Avaliação Contínua (70%) + Teste de Passagem (30%)
Preparatório II	8/9	Qualitativa	Avaliação Contínua (70%) + Teste de Passagem (30%)
Preparatório III	9/10	Qualitativa	Avaliação Contínua (70%) + Teste de Passagem (30%)
1º Grau	10/11	Quantitativa	Avaliação Contínua (70%) + Exame de Passagem (30%)
2º Grau	11/12	Quantitativa	Avaliação Contínua (70%) + Exame de Passagem (30%)
3º Grau	12/13	Quantitativa	Avaliação Contínua (70%) + Exame de Passagem (30%)
4º Grau	13/14	Quantitativa	Avaliação Contínua (70%) + Exame de Passagem (30%)
5º Grau	14/15	Quantitativa	Avaliação Contínua (70%) + Exame de Passagem (30%)

**ANEXO II - Tabela relativa à terminologia para as avaliações qualitativas da  
Academia de Música do Monte Abraão**

Avaliação qualitativa	Fraco (F)	Insuficiente (I)	Suficiente (S)	Bom (B)	Muito Bom (MB)
Correspondente Quantitativo (0 a 20)	0-6	7-9	10-13	14-17	18-20

**ANEXO III - Programa anual mínimo obrigatório e de teste de passagem do nível de  
Iniciação da Academia de Música do Monte Abraão**

Iniciação	Repertório Mínimo Obrigatório	Teste de Passagem
Escalas	Dó Maior e Sol Maior na extensão de 1 oitava (sem arpejos)	1 Escala Sorteada
Peças	3 peças	1 Sorteada 1 Escolhida pelo professor
Peças a 4 mãos	2 peças	1 Sorteada

**ANEXO IV - Programas anual mínimo obrigatório e de teste de passagem do nível de  
Preparatório I da Academia de Música do Monte Abraão**

Preparatório I	Repertório Mínimo Obrigatório	Teste de passagem
Escalas e arpejos	Dó e Sol Maiores e menores na extensão de uma oitava, com arpejos no estado fundamental	1 Escala Maior e menor sorteada e respectivos arpejos
Peças	4 Peças	1 Sorteada 1 Escolhida pelo professor
Peças a 4 mãos	2 Peças	1 Sorteada

**ANEXO V - Programas anual mínimo obrigatório e de teste de passagem do nível de Preparatório II da Academia de Música do Monte Abraão**

Preparatório II	Repertório Mínimo Obrigatório	Teste de passagem
Escalas e arpejos	Dó, Sol e Ré Maiores e menores na extensão de uma oitava, com arpejos no estado fundamental	1 Escala Maior e menor sorteada e respectivos arpejos
Peças	4 Peças	1 Sorteada 1 Escolhida pelo professor
Peças a 4 mãos	2 Peças (duas mãos à oitava como nível de dificuldade mínimo)	1 Sorteada

**ANEXO VI - Programas anual mínimo obrigatório e de teste de passagem do nível de Preparatório III da Academia de Música do Monte Abraão**

Preparatório III	Repertório Mínimo Obrigatório	Teste de passagem
Escalas e arpejos	Dó, Sol, Ré e Lá Maiores e menores na extensão de uma oitava, com arpejos no estado fundamental	1 Escala Maior e menor sorteada e respectivos arpejos
Peças	5 Peças	2 Sorteadas 1 Peça escolhida pelo professor
Peças a 4 mãos	2 Peças (duas mãos à oitava como nível de dificuldade mínimo)	1 Sorteada

**ANEXO VII - Programas anual mínimo obrigatório e de exame de passagem do nível de  
1º Grau da Academia de Música do Monte Abraão**

1º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Exame de Passagem
Escalas e Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá e Mi Maiores e menores na extensão de duas oitavas, com arpejos no estado fundamental	1 Escala Maior e menor sorteada e respectivos arpejos
Estudos	1 Estudo	Execução obrigatória
Peça Polifônica	1 Peça Polifônica	Execução obrigatória
Peças	2 Peças de estilos diferentes	1 Peça Sorteada
Sonatina	1 Anadamento de Sonatina	Execução obrigatória
Peças a 4 mãos	2 Peças (duas mãos à oitava como nível de dificuldade mínimo)	1 Peça escolhida pelo professor

**ANEXO VIII - Programas anual mínimo obrigatório e de exame de passagem do nível de  
2º Grau da Academia de Música do Monte Abraão**

2º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Exame de Passagem
Escalas e Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores na extensão de duas oitavas, com arpejos no estado fundamental	1 Escala Maior e menor sorteada e respectivos arpejos
Estudos	2 Estudos	1 Sorteado
J. S. Bach	1 Peça do livro de A. M. Bach ou das 23 peças e prelúdios fáceis	Execução Obrigatória
Peças	2 Peças de estilos diferentes	1 Escolhida pelo professor
Sonatina	1 Andamento de Sonatina	Execução obrigatória
Peças a 4 mãos	1 Peça	Execução obrigatória

**ANEXO IX - Programas anual mínimo obrigatório e de exame de passagem do nível de  
3º Grau da Academia de Música do Monte Abraão**

3º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Exame de Passagem
Escalas e Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores na extensão de quatro oitavas, com arpejos no estado fundamental; Escala cromática	1 Escala Maior e menor sorteada e respetivos arpejos e escala cromática
Estudos	2 Estudos	1 Sorteado
J. S. Bach	1 Invenção a 2 vozes	Execução Obrigatória
Peças	2 Peças de estilos diferentes	1 Escolhida pelo professor
Sonatina	1 Andamento de Sonata ou 1 Sonatina completa	Execução obrigatória
Peças a 4 mãos	1 Peça	Execução obrigatória

**ANEXO X - Programas anual mínimo obrigatório e de exame de passagem do nível de  
4º Grau da Academia de Música do Monte Abraão**

4º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Exame de Passagem
Escalas e Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores na extensão de quatro oitavas, com arpejos no estado fundamental e inversões; Escala cromática; Escala de Dó Maior à distância de 8ª, 10ª e 6ª	1 Escala Maior e menor sorteada e respetivos arpejos, inversões e escala cromática
Estudos	2 Estudos	1 Sorteado
J. S. Bach	2 Invenções a 2 ou 3 vozes	1 Sorteada
Peças	2 Peças de estilos diferentes	1 Escolhida pelo professor
Sonata	1 Sonata completa	1 Andamento sorteado

**ANEXO XI**– Programas anual mínimo obrigatório e de exame de passagem do nível de  
5º Grau da Academia de Música do Monte Abraão

5º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Exame Oficial
Escalas e Arpejos	Todas as tonalidades Maiores e menores na extensão de quatro oitavas à distância de 8ª, 10ª e 6ª, com arpejos no estado fundamental e inversões; Escala cromática.	1 Escala Maior e menor escolhida pelo júri e respetivos arpejos, inversões e escala cromática
Estudos	3 Estudos da “Arte de desligar os dedos” Op. 740 de Czerny; 3 Estudos dos “60 Estudos para pianoforte” de Cramer	1 Sorteado de cada compositor
J. S. Bach	3 Invenções a 3 vozes	1 Sorteada
Sonata	1 Sonata completa	Execução integral
Peças	3 Peças estrangeiras 1 Peça de autor português	1 Peça estrangeira sorteada Execução obrigatória da peça portuguesa

**ANEXO XII** - Descrição dos níveis e respetivos anos de escolaridade no ensino regular, tipos de avaliação e avaliações finais do Conservatório de Lisboa

Nível	Equivalente na escolaridade obrigatória	Tipo de Avaliação	Avaliação Final
Iniciação I	1º ano	Qualitativa	Avaliação contínua
Iniciação II	2º ano	Qualitativa	Avaliação contínua
Iniciação III	3º ano	Qualitativa	Avaliação Contínua
Iniciação IV	4º ano	Qualitativa	PAC (30%) + Teste final (30%) + Avaliação contínua (40%)
1º Grau	5º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + PAC2 (30%) + Avaliação contínua (40%)
2º Grau	6º ano	Quantitativa	PAC (30%) + Exame de passagem (30%) + Avaliação contínua (40%)
3º Grau	7º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + PAC2 (30%) + Avaliação contínua (40%)
4º Grau	8º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + PAC2 (30%) + Avaliação contínua (40%)
5º Grau	9º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + Exame de passagem (30%) + Avaliação contínua (40%)
6º Grau	10º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + PAC2 (30%) + Avaliação contínua (40%)
7º Grau	11º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + PAC2 (30%) + Avaliação contínua (40%)
8º Grau	12º ano	Quantitativa	PAC1 (30%) + Exame de passagem (30%) + Avaliação contínua (40%)

**ANEXO XIII** – Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos dos níveis de I, II e III Iniciações do Conservatório de Lisboa

Iniciação I, II e III e regime Livre	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º semestre) - opcional	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º semestre) - opcional
Escalas	Livre*	Livre*	Livre*
Peças	Livre*	Livre*	Livre*

**ANEXO XIV** – Programas anual mínimo obrigatório e da prova de avaliação de conhecimentos e do teste final do nível de IV Iniciação do Conservatório de Lisboa

Iniciação IV	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º semestre)	Teste final (2º semestre)
Escalas	Escala de Dó Maior em movimento contrário; Outra escala em movimento paralelo (com movimento contrário opcional)	Livre*	Escala de Dó Maior em movimento contrário; Outra escala em movimento paralelo (com movimento contrário opcional)
Peças	2 Peças de qualquer tipo (incluindo estudos)	Livre*	2 Peças de qualquer tipo (incluindo estudos)
Leitura à primeira vista	-	Livre*	1 peça lida à primeira vista

\*O repertório de iniciação e do regime livre são de livre escolha pelo que fica ao critério do júri que itens são avaliados.

**ANEXO XV – Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos do nível de 1º  
Grau com iniciação ao instrumento do Conservatório de Lisboa**

1º Grau com iniciação ao instrumento	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Dó, Sol, Ré, Lá e Mi Maiores e menores na extensão de duas oitavas	1 Escala sorteada (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada (uma semana antes da prova)
Arpejos	Dó, Fá e Sol Maiores e Ré, Mi e Lá menores, com inversões na extensão de uma oitava	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifónica	1 Peça	1 Peça	-
Sonatina	1 andamento	-	1 andamento
Peças	2 peças contrastantes podendo uma delas ser a 4 mãos	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XVI**– Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos do nível de 1º  
Grau sem iniciação ao instrumento do Conservatório de Lisboa

1º Grau sem iniciação ao instrumento	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Dó, Sol, Ré, Lá e Mi Maiores e menores na extensão de uma oitava	1 Escala sorteada (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada (uma semana antes da prova)
Arpejos	Dó, Fá e Sol Maiores e Ré, Mi e Lá menores, com inversões na extensão de uma oitava	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifónica	1 Peça	-	1 Peça
Peças	2 peças contrastantes podendo uma delas ser a 4 mãos	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XVII - Programas anual mínimo obrigatório, da prova de avaliação de conhecimentos e do exame do nível de 2º Grau do Conservatório de Lisboa**

2º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Exame (2º Semestre)
Escalas	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores na extensão de duas oitavas	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)
Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores com inversões na extensão de uma oitava	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Cadência	Perfeita I-IV-V-I em Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifônica	1 Peça	1 Peça	-
Sonata/Sonatina	1 Andamento	-	1 Andamento
Peças	2 peças contrastantes podendo uma delas ser a 4 mãos ou música de câmara	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XVIII - Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos do nível de 3º Grau do Conservatório de Lisboa**

3º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si, Fá, Sib, e Mib Maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)
Arpejos	Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si, Fá, Sib, e Mib Maiores, menores na extensão de duas oitavas	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Cadência	Perfeita I-IV-V-I em Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá Maiores e menores (nas três posições)	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifônica	2 Peças (por exemplo: Invenção a 2 vozes ou pequenos prelúdios)	1 Peça	1 peça (a outra)
Sonata/Sonatina	1 Andamento	-	1 Andamento
Peças	2 peças contrastantes podendo uma delas ser a 4 mãos ou música de câmara	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XIX - Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos  
do nível de 4º Grau do Conservatório de Lisboa**

4º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Todas as tonalidades Maiores, menores e cromáticas na extensão de quatro oitavas	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)
Arpejos	Todas as tonalidades Maiores e menores na extensão de duas oitavas com inversões	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Cadência	Perfeita I-IV-V-I em Dó#, Ré#, Fá# e Sol# Maiores e menores	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada	Cadência Perfeita na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifônica	2 Peças (obrigatório que uma das peças seja uma invenção a 2 vozes, a outra pode ser, por exemplo, um andamento de uma partita ou suite)	1 Peça	1 peça (a outra)
Sonata/Sonatina	1 Andamento	-	1 Andamento
Peças	2 peças contrastantes	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XX** - Programas anual mínimo obrigatório, da prova de avaliação de conhecimentos e do exame do nível de 5º Grau do Conservatório de Lisboa

5º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Exame (2º Semestre)
Escalas	Todas as tonalidades Maiores, menores e cromáticas na extensão de quatro oitavas; 4 Escalas à distância de 6ª e 10ª)	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir das 4 que o aluno aprendeu a fazer à distância de 6ª e 10ª (um mês antes da prova)
Arpejos	Todas as tonalidades Maiores e menores na extensão de quatro oitavas com inversões	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	1 Estudo	1 Estudo (o outro)
Bach/obra polifônica	2 Peças (obrigatório que uma das peças seja uma invenção a 2 ou 3 vozes)	1 Peça	1 peça (a outra)
Sonata	1 Andamento	-	1 Andamento
Peças	2 Peças (Uma de compositor estrangeiro e outra de compositor português)	1 Peça	1 Peça (a outra)
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XXI - Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos  
do nível de 6º Grau do Conservatório de Lisboa**

6º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Todas as tonalidades Maiores, menores à distância de 8º, 6ª e 10ª e cromáticas na extensão de quatro oitavas	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir das 4 que o aluno aprendeu a fazer à distância de 6ª e 10ª (um mês antes da prova)
Arpejos	Todas as tonalidades Maiores e menores na extensão de quatro oitavas com inversões e 7ª da Dominante	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	2 Estudos	Metade do repertório à escolha do professor.	Metade restante do repertório à escolha do professor.
Bach/obra polifônica	1 Peça		
Sonata	1 Sonata completa (ou em alternativa fazer apenas um andamento e duas peças contrastantes)		
Peças	1 Peça		
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

**ANEXO XXII - Programas anual mínimo obrigatório e das provas de avaliação de conhecimentos  
do nível de 7º Grau do Conservatório de Lisboa**

7º Grau	Repertório Mínimo Obrigatório	Prova de Avaliação de Conhecimentos (1º Semestre)	Prova de Avaliação de Conhecimentos (2º Semestre)
Escalas	Todas as tonalidades Maiores, menores à distância de 8º, 6ª e 10ª e cromáticas na extensão de quatro oitavas	1 Escala sorteada a partir de metade das escalas obrigatórias (uma semana antes da prova)	1 Escala sorteada a partir das 4 que o aluno aprendeu a fazer à distância de 6ª e 10ª (um mês antes da prova)
Arpejos	Todas as tonalidades Maiores e menores na extensão de quatro oitavas com inversões e 7ª da Dominante	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada	1 Arpejo na mesma tonalidade da escala sorteada
Estudos	1 Estudo	Metade do repertório à escolha do professor.	Metade restante do repertório à escolha do professor.
Bach/obra polifônica	1 Prelúdio e Fuga		
Sonata ou 1 andamento de concerto	1 Sonata completa ou 1º andamento de Sonata/Concerto e duas peças contrastantes		
Peças	1 Peça		
Leitura à primeira vista	-	1 peça lida à primeira vista	1 peça lida à primeira vista

\*Observação: Não surge nenhuma tabela relativa ao 8º grau, por o programa não estar definido, uma vez que ainda nenhum aluno o realizou.

**ANEXOS XXIII e XXIV - Declarações entregues e assinadas pelos encarregados de educação dos alunos a autorizar a gravação das aulas do seu educando**

DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_, autorizo que 3 aulas de piano do meu educando na Academia de Música do Monte Abraão sejam gravadas (áudio e vídeo) para avaliação do estágio do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa do professor João Pedro Guimas Silva.

O/A encarregado(a) de educação,

\_\_\_\_\_

O professor,

\_\_\_\_\_

DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_, autorizo que 3 aulas de piano do meu educando na Academia de Música do Monte Abraão sejam gravadas (áudio e vídeo) para avaliação do estágio do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa do professor João Pedro Guimas Silva.

O/A encarregado(a) de educação,

\_\_\_\_\_

O professor,

\_\_\_\_\_

**ANEXO XXV** - Tabela original (a propósito da tradução livre do autor nas páginas 55 e 56 deste relatório) da Susan Hallam no livro *Music Psychology in Education* (2006, pp. 50 e 51)

Skills contributing towards musical success	Gardner's intelligences which may be involved in the development of the skills
<p>Aural skills are required for developing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rhythmic accuracy and a sense of pulse;</li> <li>- good intonation;</li> <li>- the facility to know how music will sound without having to play it;</li> <li>- improvisational skills.</li> </ul> <p>Cognitive skills are required in the processes of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reading music;</li> <li>- transposition;</li> <li>- understanding keys;</li> <li>- understanding harmony;</li> <li>- understanding the structure of music;</li> <li>- the memorisation of music;</li> <li>- composing;</li> <li>- understanding different musical styles and their cultural and historic contexts.</li> </ul> <p>Technical skills are required for developing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- instrument-specific skills;</li> <li>- technical agility;</li> <li>- articulation;</li> <li>- expressive tone quality.</li> </ul> <p>Musicianship skills are concerned with:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- being able to play expressively;</li> <li>- being able to project sound;</li> <li>- developing control;</li> <li>- conveying meaning.</li> </ul> <p>Performance skills include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- being able to communicate with an audience;</li> <li>- communicating with other performers;</li> <li>- being able to co-ordinate a group;</li> <li>- presenting to an audience.</li> </ul>	<p>Musical Spatial Bodily–kinaesthetic</p> <p>Logical–mathematical Spatial Linguistic Musical</p> <p>Bodily–kinaesthetic Intra-personal Spatial</p> <p>Musical Bodily–kinaesthetic Intra-personal Spatial Inter-personal Spiritualist/existential</p> <p>Interpersonal Linguistic Bodily–kinaesthetic</p>
Skills contributing towards musical success	Gardner's intelligences which may be involved in the development of the skills
<p>Learning skills are related to being able to learn, monitor and evaluate progress independently.</p> <p>Life skills include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- social skills (being able to work with other musicians, promoters, the public);</li> <li>- planning and organisational skills (planning practice schedules, programmes, travel arrangements);</li> <li>- time management (being punctual, meeting deadlines).</li> </ul>	<p>Intra-personal</p> <p>Interpersonal</p> <p>Intra-personal</p> <p>Logical–mathematical</p>

ANEXOS XXVI, XXVII, XXVIII e XXIX- Exemplar do questionário realizado a professores  
no âmbito da expressividade no ensino do piano

## Questionário sobre expressividade

Este questionário foi criado no âmbito da secção de investigação do relatório de estágio do Mestrado em Ensino da Música (Piano) de João Pedro Guimas Silva. É destinado a professores de piano (de qualquer grau de ensino) e tem como principal objectivo obter dados sobre como a expressividade é vista e abordada pelos docentes. O questionário encontra-se dividido em três secções.

\*Obrigatório

### I Parte

---

Esta secção pede apenas alguns dados pessoais para fins estatísticos.

1. **Idade**

\_\_\_\_\_

2. **Anos de experiência enquanto docente de piano \***

\_\_\_\_\_

3. **Tipo de instituição em que ensina \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Conservatório
- Academia de música
- Colégio/Escola de ensino regular
- Escola Superior/Universidade
- Aulas particulares
- Outra: \_\_\_\_\_

4. **Níveis de ensino a que já deu aulas \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Primário (Iniciação)
- Básico (1º ao 5º graus)
- Secundário (6º ao 8º graus)
- Regime livre (sem programa definido)
- Superior (Licenciatura/Mestrado)
- Todas as anteriores
- Outra: \_\_\_\_\_

5. Diga, de forma sucinta, o que é para si a expressividade. \*

---

---

---

---

---

## Parte II

Métodos de explorar a expressividade

6. Quais dos seguintes métodos utiliza/já utilizou para explorar a expressividade com os seus alunos? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Audição de gravações da obra interpretada
- Referência a outros instrumentos para suscitar a procura de um som/uma forma de tocar específica
- Comparações com outros meios artísticos (dança, teatro, entre outros)
- Utilização da voz/canto como guia
- Recurso a direcção (marcar o compasso)
- Análise histórica/contextualização da obra ou do compositor
- Utilização de imagens visuais
- Recurso a sentimentos/experiências de vida do aluno
- Todos as anteriores
- Nenhum dos anteriores

7. Por favor refira outros métodos que utilize com os seus alunos que não se encontrem listados na questão anterior (opcional).

---

---

---

---

---

8. Dos métodos que foram referidos, há algum(alguns) que já tenha utilizado e já não utilize? Se sim, por favor refira-o(s), bem como o motivo que o levou a deixar de utilizá-lo(s). \*

---

---

---

---

---

### Parte III

9. Como articula o trabalho entre a expressividade e a técnica com os seus alunos? \*

---

---

---

---

---

10. Considera que a expressividade é inata ou algo que vai sendo explorado/desenvolvido pelo aluno em conjunto com os docentes com quem trabalha? \*

---

---

---

---

---

11. Na sua opinião, a expressividade deve ser abordada de diferente forma consoante a idade do aluno? Se sim, como? \*

---

---

---

---

---

12. As pedagogias que utiliza para explorar a expressividade com os seus alunos já sofreram alterações desde que iniciou a sua carreira enquanto docente? Se sim, como? \*

---

---

---

---

---

13. Costuma discutir os seus métodos com outros professores? Acha que este assunto devia ser mais debatido? \*

---

---

---

---

---

**14. Por favor indique o seu nome, no caso de querer que ele seja referido quando alguma das suas respostas for citada no relatório de estágio. No caso de pretender que este questionário permaneça anónimo basta deixar este campo em branco.**

---

**15. Comentários (opcional).**

---

---

---

---

---

---

Com tecnologia  
 Google Forms