



**CARLA MANUELA
MEIRA MACHADO
NOGUEIRA**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E PIANÍSTICA DE
VANGUARDA POR CORRÊA DE OLIVEIRA**



**CARLA MANUELA
MEIRA MACHADO
NOGUEIRA**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL E PIANÍSTICA DE
VANGUARDA POR CORRÊA DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Helena Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais, António e Maria.

o júri

presidente

Prof. Doutora Shao Xiao Ling
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Dias Santos Barbosa Monteiro
Professor Adjunto do Instituto Politécnico do Porto (arguente)

Prof. Doutora Helena Maria da Silva Santana
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Começo por agradecer aos meus pais, pelo incansável apoio e amor que sempre me dedicaram; ao professor Álvaro Teixeira Lopes que me incentivou a abordar a temática escolhida e que em tudo me apoiou; ao Daniel Oliveira por ter aberto as portas da escola Parnaso e por ter possibilitado o levantamento de informação indispensável à realização deste trabalho; ao Curso de Música Silva Monteiro pela disponibilidade em ceder informação referente ao ensino de piano nesta escola; à Professora Doutora Helena Santana pelo incondicional apoio na revisão e melhoramento desta dissertação; às minhas irmãs Andreia e Sara por me terem ajudado a melhorar esta monografia; finalmente, agradeço ao Rui e à minha filha por todo amor e alegria.

palavras-chave

Iniciação ao piano, posição estática, Simetria Sonora, Fernando Corrêa de Oliveira, vanguarda musical.

resumo

Com a *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*, Fernando Corrêa de Oliveira pretendia criar um modelo de ensino de piano para principiantes que contemplasse uma educação atonal e que, ao mesmo tempo, levasse o aluno a conseguir ler a partitura desde a primeira lição. De facto, a característica mais importante deste método é a utilização da «posição estática» que consiste na constância de uma só posição da mão sobre um determinado grupo de notas, processo este que foi aplicado na obra didática *50 Peças para os 5 Dedos op. 7* da sua autoria.

Este projeto tem como objetivo principal descrever, analisar e ainda comparar o supracitado método com os modelos de ensino aplicados em algumas das escolas de ensino artístico de música em português.

Partindo do levantamento de fontes primárias do Arquivo Parnaso, nomeadamente rascunhos em que o compositor anotou as suas ideias, foi possível não só reconstruir o método de iniciação que criou como também se procurou enquadrá-lo nas necessidades educativas atuais.

keywords

Initiation of Piano learning, static position, Sound Symmetry, Fernando Corrêa de Oliveira, musical avante garde;

abstract

Within *Educação Musical e Pianística de Vanguarda (Musical and Pianistic Avante Garde Education)*, Fernando Corrêa de Oliveira intended to create a method of piano teaching for beginners that would reflect an atonal education and, at the same time, that would take the student to be able to read the score from the first lesson. In fact, the most important characteristic of this method is the use of «static position» which consists in the constancy of one hand position on a particular group of notes, a process that he applied in the didactic work *50 Peças para os 5 Dedos (50 Pieces for the 5 Fingers op. 7)*.

The main objective of this project is to describe, analyze and compare the above method with some teaching models that are being applied in some Portuguese music schools.

Based on a compilation of primary sources from Parnassus Archive, including drafts in which the composer wrote down his ideas, it was possible not only rebuild the method of initiation of piano learning that he created but also was possible to fits it in the current educational needs.

Índice

Introdução	9
CAPÍTULO I	15
FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA NO SÉCULO XX	
1 A Produção Musical no Século XX	17
1.1 A Vanguarda Musical	17
1.2 A Música na Europa do séc. XX	20
1.3 A Música em Portugal no séc. XX	25
2 Corrêa de Oliveira: Vida e Obra	30
3 Sistema de Composição	38
3.1 <i>Simetria Sonora</i>	39
3.1.1 Nome das notas	39
3.1.2 Classificação de intervalos	40
3.1.3 Classificação de acordes	42
CAPÍTULO II	45
FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA E A INICIAÇÃO AO PIANO	
1 <i>Educação Musical e Pianística de Vanguarda</i>	47
1.1 Iniciação pianística pelo método da <i>posição estática</i>	51
1.2 Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda	63
2 <i>O Método de Educação Musical e Pianística de Vanguarda</i> na atualidade	75
Conclusão	87
Bibliografia	89
Anexos	93

Anexo 1	95
Anexo 2	103
Anexo 3	105
Anexo 4	107
Anexo 5	109
Anexo 6	131
Anexo 7	133
Anexo 8	157
Anexo 9	163
Anexo 10	167

Índice de Figuras

Figura 1 – Oliveira dirigindo uma Orquestra de estudantes na casa da Avenida do Brasil.	28
Figura 2- Solo inicial da obra <i>Lugar do Feitiço</i> .	29
Figura 3- Escola <i>Parnaso</i> .	31
Figura 4 – nome conferido às notas e respetiva representação simbólica no sistema de composição <i>Simetria Sonora</i> .	36
Figura 5 - Classificação de intervalos no sistema <i>Simetria Sonora</i> .	37
Figura 6 – Intervalos simples e compostos.	37
Figura 7 – Eixo de simetria presente na nota centro: lá.	38
Figura 8 - Eixo de simetria presente no intervalo centro: sol-lá.	38
Figura 9 – Cifragem do acorde homogéneo: a base e o expoente.	39
Figura 10 – Intervalo-centro e nota-centro no acorde heterogéneo.	40
Figura 11 – <i>Semibreves</i> , peça nº 1 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	47
Figura 12 – <i>Semibreves Mínimas Semínimas Colcheias</i> , peça nº 4 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	48
Figura 13 - Excerto de <i>À saída da escola</i> , peça nº 5 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	49
Figura 14 – Excerto de <i>Diálogo</i> , peça nº 14 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	50
Figura 15 - <i>Semibreves e Mínimas</i> , peça nº 2 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	51
Figura 16 – Excerto de <i>Melodia II</i> , peça nº 33 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	52
Figura 17 – “Control independente”. Excerto de <i>Romanza III</i> , peça nº 25 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	53
Figura 18- “Control conjugado”. Excerto de <i>Brinquedo de corda</i> , peça nº 12 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	54
Figura 19 – Melodia acompanhada. Excerto de <i>A valsa das nossas românticas avós</i> , peça nº 27 de <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	55
Figura 20 – Lição nº 1 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	61
Figura 21 – Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 7 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	62
Figura 22 - Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 9 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	63
Figura 23 - Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 11 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	63
Figura 24 – Cps. 43 a 46 de <i>A valsa das nossas românticas avós</i> , peça nº 27 da obra <i>50 Peças para os 5 Dedos</i> .	63
Figura 25 - Exercício de ditado rítmico da Lição nº 5 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	64
Figura 26 - Exercício de ditado rítmico da Lição nº 8 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	64

Figura 27 - Exercício de leitura de notas da Lição nº 10 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	65
Figura 28 – Exercícios de Leitura no Teclado e Solfejo da Lição nº 1 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	66
Figura 29 – Exercícios de Teoria da Lição nº 3 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	66
Figura 30 – Exercícios de Interpretação da Lição nº 5 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	67
Figura 31 – Exercícios de Interpretação da Lição nº 7 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	67
Figura 32 – Exercício ao Piano da Lição nº 7 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	67
Figura 33 – Exercício de Revisão da Lição nº 12 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	67
Figura 34 – Exercício de Memorização da Lição nº 4 do <i>Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda</i> .	68

Índice de tabelas

Tabela 1 – Classificação de intervalos nos Sistema Tonal e <i>Simetria Sonora</i> , respetivamente.	36
Tabela 2 – Representação simbólica de expoentes para acordes homogéneos.	39
Tabela 3 - Métodos sugeridos pelo CMSM para a iniciação ao piano.	70
Tabela 4- Competências atingidas pela aluna Bárbara Milheiro.	71
Tabela 5- Competências atingidas pela aluna Ema Magalhães.	72
Tabela 6- Competências atingidas pela aluna Leonor Oliveira.	73
Tabela 7- Competências atingidas pela aluna Maria Frederica Guimarães.	73
Tabela 8- Competências atingidas pelo aluno Nuno Ferronha.	74
Tabela 9- Competências atingidas pelo aluno Ricardo Cunha.	75
Tabela 10- Competências atingidas pelo aluno Raul Santos.	75
Tabela 11- síntese das competências atingidas pelos alunos na presente amostragem.	77

Lista de abreviaturas e siglas

CMSM – Curso de Música Silva Monteiro;

MPMP – movimento patrimonial pela música portuguesa;

STMI – Simpósio sobre os Paradigmas do Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI.

Introdução

O presente Projeto Educativo, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, pretende focar-se na realidade pedagógica vivida na escola Parnaso¹, nomeadamente no método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* desenvolvido pelo compositor Fernando Corrêa de Oliveira. É nossa intenção dar a conhecer as motivações que levaram o compositor português a construir de raiz um novo método de ensino de piano a principiantes, o que nos leva a focar a nossa atenção em diversos aspetos do seu percurso de vida. Com efeito, os trilhos que percorreu como compositor e pedagogo serão largamente abordados e minuciosamente descritos, com o objetivo de proporcionar uma fundamentada e completa abordagem biográfica. Iremos ainda dedicar especial atenção ao sistema de composição que criou intitulado *Simetria Sonora*, cuja inclusão neste trabalho se torna indispensável para compreender a ‘linguagem musical’² criada e utilizada pelo compositor na sua produção artística. Partindo de manuscritos do próprio, iremos ainda refletir sobre o conceito *posição estática* e a sua aplicação no ensino de piano. Com o objetivo de tornar este estudo mais completo iremos ainda elaborar uma resenha sobre os métodos de iniciação ao piano que estão a ser utilizados nas escolas de ensino especializado de música, de forma a estabelecer os possíveis benefícios e/ou prejuízos pedagógicos do supracitado método.

Na verdade, a iniciação é uma fase fundamental para o estabelecimento de confiança e motivação. A pedagoga Mills (2007) refere mesmo que a qualidade, o conteúdo e ethos das primeiras aulas de instrumento têm um impacto significativo na forma como o aluno se vê como instrumentista. A irrefutável importância da qualidade de ensino que devemos proporcionar aos nossos alunos no primeiro ano de estudos desencadeou, desta forma, a vontade de nos debruçarmos sobre esta problemática, o ensino de piano a principiantes, à luz da proposta pedagógica legada pelo compositor Fernando Corrêa de Oliveira.

¹ A Escola Parnaso foi oficialmente inaugurada em 26 de Abril de 1958. Foi concebida para o ensino de música, teatro e ballet (esta última vertente só foi introduzida em 1959 devido à dificuldade em encontrar professor habilitado para tal função). Está sediada na Rua N.ª S.ª de Fátima n.º 231 na cidade do Porto em Portugal.

² Entenda-se aqui “linguagem musical” como sendo uma sucessão temporal de sons articulados que expressão algo humano. (ADORNO, 1993) A música não deve ser entendida aqui como uma linguagem, mas como uma coerente organização do som.

Dado que a herança musical deixada por Corrêa de Oliveira nos remete para um tema abrangente, organizou-se esta dissertação em dois capítulos nucleares, que são eles “Fernando Corrêa de Oliveira no Século XX” e “Fernando Corrêa de Oliveira e a Iniciação ao piano”.

No primeiro capítulo, pretendemos enquadrar a produção artística do compositor na vanguarda europeia, explorando variados assuntos que nos parecem indispensáveis para a compreensão do seu método de iniciação, tais como a produção musical vanguardista na Europa, os recursos pedagógicos utilizados no ensino de piano pelos diferentes pedagogos europeus durante o século XX, o seu percurso biográfico e ainda o sistema *Simetria Sonora*. Desta forma, este capítulo contemplará uma resenha histórica sobre as movimentações vanguardistas europeias e nacionais, apontando os intervenientes mais ativos e influentes no desenvolvimento desta corrente artística. Com este objetivo, citaremos definições e opiniões de diferentes autores, como é o caso de Ernesto de Sousa (1921-1988), Francisco Monteiro, Theodor Adorno (1903-1969), entre outros, alguns dos quais foram intervenientes neste processo criativo. De seguida, será descrito o percurso biográfico do compositor português, de forma a esclarecer detalhadamente as suas motivações, os caminhos percorridos e as ações que desenvolveu no domínio musical. Neste ponto, procurámos ainda compreender a influência do movimento de vanguarda na produção do supracitado autor, referindo e descrevendo as suas mais importantes obras. Ainda neste capítulo achámos pertinente descrever sucintamente o sistema de composição por ele criado, *Simetria Sonora*, cuja inclusão se apresenta fundamental para a compreensão dos princípios pedagógicos alocados ao método de iniciação pianística que desenvolveu, nomeadamente método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*. Na abordagem ao seu sistema de composição iremos centrar-nos nos novos nomes conferidos às notas e ao uso da escala dodecafónica de doze sons, na nova classificação e organização de intervalos que levou a cabo, bem como na nova estruturação de acordes, cujo equilíbrio assenta agora na simetria do som.

O capítulo II contempla não só a descrição do método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*, mas também uma comparação entre este modelo de ensino e o modelo que tem vindo a ser posto em prática nas escolas de ensino especializado de

música. Para tal, iremos analisar a obra *50 Peças para os 5 Dedos*, obra didática que Oliveira compôs expressamente para o ensino de piano a principiantes e na qual implementou os pressupostos pedagógicos da sua *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*. Não é nosso objetivo realizar uma análise musical exaustiva da supracitada obra, mas uma análise em que se dá relevância à componente educativa e pedagógica. Por outras palavras, pretende-se elaborar uma matriz de competências e objetivos a serem atingidos pelo aluno durante o seu primeiro ano de estudos pianísticos, à luz de uma observação minuciosa e cuidada dos escritos do compositor. Este trabalho, que ainda não foi realizado e que se apresenta pioneiro nesta dissertação, permitirá elaborar uma comparação com as matrizes atualmente elaboradas pelas escolas de ensino especializado de música. Embora tenham sido feitos vários pedidos a diversas escolas, apenas conseguimos recolher esta informação junto da escola Curso de Música Silva Monteiro³ e por este motivo serão as matrizes desta escola que servirão de comparação no estudo presente.

Em primeiro lugar, deve dizer-se que dos objetivos inicialmente propostos para esta dissertação sobressaía a intenção de criar documentação de forma a divulgar e, ao mesmo tempo, preservar o método de iniciação pianística *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* criado pelo compositor portuense Fernando Corrêa de Oliveira. Ainda com esta intenção propunha-se a sua aplicação a um conjunto de alunos, criando um estudo comparativo com o modelo de ensino atualmente vigente nas escolas de ensino vocacional de música, tendo em vista daí retirar conclusões que o pudessem valorizar e, ao mesmo tempo, reintroduzir na comunidade académica e escolar.

Em parte, os objetivos foram cumpridos através da conclusão desta dissertação, a realização de palestras e artigos científicos apresentados através de comunicações orais e posteriormente publicados, que apresentaram ao mundo o legado esquecido ou mesmo desconhecido de Corrêa de Oliveira. Por outras palavras, se por um lado, se procedeu à divulgação da obra de Oliveira através da produção científica mencionada, por outro, por motivos alheios à nossa vontade, não foi possível a aplicação empírica do já citado método. Na verdade, após um estudo mais profundo da obra do compositor portuense,

³ Esta escola foi fundada em 2 de Março de 1928, sendo a primeira escola privada de música do Porto. Inicialmente apenas formava pianistas, no entanto atualmente proporciona a aprendizagem de diversos instrumentos. Está sediada na Rua Guerra Junqueiro n° 455 no Porto (código postal: 4150-389).

pôde concluir-se que seria necessário mais do que um ano letivo para uma avaliação rigorosa dos resultados. Em acréscimo, Oliveira pensa o método *Educação musical e pianística de Vanguarda* para ser aplicado durante um ano letivo, a alunos sem quaisquer conhecimentos musicais, ao qual deve seguir-se uma abordagem tonal⁴ para que a aprendizagem seja completa.

Neste contexto, é de compreender que esta dissertação tem como objetivo a divulgação da obra de Fernando Corrêa de Oliveira, em especial o método de iniciação pianística, tendo em vista a produção de um suporte teórico para aqueles que queiram implementar juntos dos seus alunos este modelo de aprendizagem, sendo que grande parte da informação relativa à produção artística do compositor está esquecida no arquivo da escola Parnaso, atualmente extinta e por isso de difícil acesso para muitos.

Note-se ainda que o estudo do método *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* de Corrêa de Oliveira, realizado no âmbito desta dissertação, deixa espaço, num segundo momento, para o desenvolvimento de investigação focada na sua aplicação empírica. Assim, pela sua originalidade e atualidade, o presente estudo revela uma manifesta importância na difusão dos princípios teóricos em torno da educação musical e pianística proposto por Corrêa de Oliveira, que se espera servir de base para uma vasta investigação.

Os objetivos discriminados anteriormente foram alcançados mediante o estabelecimento de duas etapas de investigação nucleares, sendo elas: recolha e análise de informação e documentação e divulgação.

Em primeiro lugar, mostrou-se fundamental recolher informação sobre os processos, correntes e movimentos artísticos musicais, bem como das sociedades de concerto, passando pela génese dos métodos de ensino musical desenvolvidos ao longo de todo o séc. XX. Tudo isto, para enquadrar o método de Oliveira na vanguarda europeia, movimento no qual o compositor quis inserir-se, facto evidente pelo seu corrente uso do termo vanguarda. Ainda nesta fase, procurou-se pesquisar e reunir informação publicada e não publicada, constante em bibliotecas nacionais, arquivos, bases de dados, revistas, entre outros. Na recolha de informação sobre a vida e obra de

⁴ Neste caso a abordagem tonal corresponde à utilização do repertório tradicionalmente utilizado no ensino vocacional de música vigente.

Corrêa de Oliveira foi fundamental o arquivo da escola Parnaso onde foi feito um levantamento das fontes primárias, nomeadamente fotografias, textos críticos e historiográficos, bibliografia específica, programas de concertos, boletins, escritos do próprio compositor, recortes de imprensa, publicações e rascunhos de discursos feitos por Oliveira, entre outros. De salientar a preciosa ajuda de Daniel Oliveira, responsável pelo espólio do compositor, que em tudo se demonstrou prestável tendo oferecido diversos livros e cds, essenciais para este estudo.

Num segundo momento, já depois de analisada a informação recolhida, foi sendo produzida documentação e apresentada em diferentes momentos:

1st International Symposium *Awe, Wonder and Passion: Music and the Creation of Meaning*: nesta conferência organizada pela *Alternative Academia* que decorreu entre 10 e 12 de Novembro de 2012 em Montreal no Canadá, foi apresentado o artigo *Creating a musical language: Sound Symmetry System* em que se propôs demonstrar a importância da criação de um novo sistema de composição na realização das necessidades expressivas do compositor. Em anexo pode ser consultado em detalhe o programa da referida conferência, bem como o resumo submetido. (Anexo 1)

Fernando Corrêa de Oliveira no Século XX: esta palestra decorreu no dia 11 de Abril de 2013 pelas 19h00 no Auditório Ernestina Silva Monteiro no Curso de Música Silva Monteiro. Com esta palestra pretendeu-se dar a conhecer aos alunos e comunidade escolar a vida e obra do compositor português Fernando Corrêa de Oliveira. Para além de ter sido feita uma breve descrição do percurso biográfico e musical do referido compositor, foram ainda feitas algumas demonstrações da aplicação prática do seu sistema de composição. Desta forma, este momento teve um carácter de palestra-concerto, tendo sido protagonizado pela autora desta tese. Em anexo pode ser consultado o cartaz desta palestra. (Anexo 2)

III Simpósio sobre os Paradigmas do Ensino do Instrumento Musical no séc. XXI: a Universidade de Évora acolhe entre os dias 5 a 7 de Dezembro de 2013 o III Simpósio sobre os Paradigmas do Ensino do Instrumento Musical no séc. XXI. Para este simpósio foi submetido da nossa parte um resumo intitulado “Fernando Corrêa de Oliveira e a iniciação pianística” (Anexo 3) que foi avaliado e aceite pelo comité

científico deste simpósio. Em anexo pode ser consultado o horário das apresentações que irão decorrer no referido encontro. (Anexo 4)

A Iniciação pianística de vanguarda pelo método da posição estática: este manuscrito encontrado na escola Parnaso apresentou-se como um elemento de grande importância na reconstituição do método de ensino de piano desenvolvido por Corrêa de Oliveira. Este facto, levou-nos a transcrever este texto para grafia computadorizada (Anexo 5), para que seja mais facilmente compreendido e para que esteja ao alcance do maior número de pessoas possível. Foi nossa intenção propor, desta forma, a edição deste texto que nos parece ser um importante elemento para a compreensão dos pressupostos teóricos que serviram de base ao *Método de Educação Musical e Pianística de Vanguarda*.

Para além dos momentos supracitados, foram ainda feitas outras tentativas de divulgação do método de Oliveira, sendo que foi submetido o artigo “**Fernando Corrêa de Oliveira e o ensino de piano**” a publicação em algumas das revistas mais imponente no panorama da música erudita em Portugal. Este artigo despertou interesse junto da revista *Glosas*⁵, que nos deu já o seu parecer quanto à pertinência e importância do assunto, bem como quanto à organização e estruturação da temática. Aguardamos uma resposta definitiva da revista quanto à publicação/não publicação do artigo. A correspondência trocada por correio eletrónico com esta revista pode igualmente ser consultada em anexo. (Anexo 6)

Esperamos que a informação apresentada nesta monografia sirva para encorajar os profissionais do ensino de música, em especial professores de piano, a não recer envolver os seus discentes no ambiente musical contemporâneo.

⁵ A *glosas* é uma revista quadrimestral dedicada à divulgação do património musical de cultura lusófona, com destaque para a música de tradição erudita ocidental. Esta revista é da responsabilidade do *mpmp* (movimento patrimonial pela música portuguesa);

CAPÍTULO I

FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA NO SÉCULO XX

CAPÍTULO I

FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA NO SÉCULO XX

1. A Produção Musical no Século XX

1.1 A Vanguarda Musical

Para compreender o nascimento do sistema de composição *Simetria Sonora* e toda a criação artística aí baseada é necessário observar o panorama cultural, artístico e social que influenciou a prática, o pensamento e a vivência musical de Corrêa de Oliveira. Assim, será feita uma reflexão em torno do conceito vanguarda numa retrospectiva internacional europeia e nacional com o objetivo de dar a conhecer a forma como a vanguarda foi recebida e compreendida em Portugal.

Embora seja importante definir o conceito vanguarda para que se possa perceber a sua intenção e efeito no mundo artístico, deve ainda salientar-se que uma definição não está parada nem estagnada no tempo. De facto, tal como propõe Schopenhauer, a definição de um conceito leva-nos à utilização de outros conceitos, desenvolvendo a ideia de conceito enquanto campo semântico. Na continuação desta ideia o filósofo compara o campo semântico a um território definido por um círculo: cada círculo corresponde a um determinado conceito e interage com outros círculos (outros conceitos) uma vez que não é completamente independente e autónomo; em maior ou menor percentagem ele contamina, contém ou coincide com outros. (SERRÃO, 2011: 5) Como comprova Ernesto Sousa (1998), o conceito faz-se e refaz-se em vez de ser um elemento inicial. Será com este espírito que se tentará abordar o conceito vanguarda.

Pode entender-se vanguarda como sendo um movimento artístico que procura a renovação radical dos processos criativos e dos seus pressupostos estéticos. De facto é consensual que o movimento vanguardista do início do séc. XX pretendeu romper de forma radical com o tradicional procurando provocar o público, através de um efeito de choque, surpresa, “(...) com o objetivo de o levar a interrogar-se sobre a sua própria conceção do mundo e de si mesmo, criando-lhe uma necessidade de modificação de

comportamentos.” (SERRÃO, 2011: 8) Por outras palavras, o conceito vanguarda é normalmente associado a modernidade, originalidade e, até mesmo, inovação. O que não é unânime é o que se pode considerar por modernidade, originalidade e inovação.

Para Francisco Monteiro “Trata-se de denominar um grupo de compositores, de ideias musicais, de técnicas e de estéticas que, derivando do dodecafonismo de Schoenberg e do anti romantismo do início do séc. XX (Debussy Stravinsky) foram determinantes para a definição de Serialismo (...) Experimentalismo (...)”. (MONTEIRO, 2003/2004: 59) Neste ponto de vista, a vanguarda nasceu nos cursos de Darmstadt do início dos anos 50.

Por outro lado, Theodor Adorno no livro *Filosofia da Nova Música*⁶ afirma que existem dois tipos de compositores: o progressista e o reacionário. O Primeiro, não tem outra alternativa senão ter uma atitude negativa e opor-se a tudo o que seja ‘fácil’ à audição. Como exemplo Adorno apresenta o dodecafonismo de Schoenberg (1874-1951):

A música de vanguarda não tem outro recurso senão persistir em seu próprio enrijecimento, sem concessão alguma a esse elemento humano que, na ocasião em que continua exibindo sua simpatia, reconhece aquela como máscara de imunidade. A verdade dessa música parece mais exaltada porque desmente, mediante uma organizada vacuidade de significado, o sentido da sociedade organizada que ela repudia, do que pelo fato de ser em si mesma capaz de um significado positivo. Nas condições atuais atêm-se à negação arrojada. (ADORNO, 2004: 25-26)

O reacionário deixa-se seduzir pela cultura de massas, procurando o sucesso através de padrões musicais que agradam ao público. Igor Stravinsky (1882-1971) tornou-se, a seu ver, o exemplo mais emblemático deste género de compositor.

Já para Jonathan Kramer (1942-2004), a vanguarda não é o mesmo que originalidade absoluta. Por este motivo, considera as obras *Tapiola* (1926) de Jean Sibelius (1865-1957) e *Sinfonietta* (1926) de Leos Janáček (1854-1928) como as obras mais originais e vanguardistas pelo seu inovador emprego de novas formas de pensar o impulso musical, o gesto, a forma, a continuidade e a expressão. Vai mais longe dizendo:

⁶ Nova Música é aqui sinónimo de música de vanguarda;

Most avant-garde music is the product of brash young artists out to show the world something revolutionary, to state starkly what is wrong with mainstream music, to redefine what music can or ought to be, and to challenge listeners by shaking the foundations of their understanding of the musical art. The Sibelius and Janáček works are not pathbreaking in any of these ways, but they are special for more subtle, interior, and personal reasons. Instead of breaking with tradition, as youthful vanguard art relishes doing, they built on lifetimes of music making within a known tradition. They represent an ultimate refinement of their composers' art and heritage, not a breaking away from the past. (KRAMER, 2002: xii)

Como é visível, o início da vanguarda e os compositores que podemos considerar como vanguardistas não estão estipulados concretamente, pois estão dependentes da subjetividade daquilo que é moderno, original e inovador. No entanto, pode dizer-se que é um termo que começou a ser aplicado maciçamente no início do séc. XX e que nos remete para um movimento artístico coletivo resultado de diversas manifestações que tentaram encontrar novas formas de expressão musical de forma a substituir o tão ‘envelhecido’ e ‘esgotado’ sistema tonal. Oliveira ocupa neste movimento artístico a posição de comunhão da mesma necessidade de criar algo novo e inédito, algo que rompa as barreiras do tradicional. Neste seguimento é indispensável perceber como o movimento vanguardista influenciou a produção artística, para além de ser fulcral compreender as mudanças na prática musical, no pensamento artístico, na estética musical e na pedagogia pianística que advieram do convívio com os pensamentos vanguardistas europeus.

1.2 A Música na Europa do séc. XX

Os movimentos vanguardistas que encetaram uma tentativa de derrube do sistema tonal começaram ainda na viragem para o século XX, como afirma Willa Martins, “(...) com o impressionismo de Claude Debussy [1862-1918], seguindo-se depois o politonalismo de Darius Milhaud [1892-1974], as tendências nacionalistas de Béla Bartok [1881-1945] e Villa Lobos [1887-1959] e, sobretudo, o atonalismo, de Arnold Schoenberg [1874-1951].” (MARTINS, 2010: 684) De facto, o século XX foi marcado por diversos movimentos artísticos arrojados. O aparecimento de uma grande diversidade de grafismos e notações, bem como a inclusão de novos materiais na prática concertista voltaram a envolver o compositor na performance. (FOSS, 1963) Isto é, o espaço de liberdade concedido pelas novas técnicas composicionais, tais como a álea, proporcionam o estabelecimento de parcerias compositor – intérprete em que este último chega a ser, de algum modo, cocriador, basta olhar para as parcerias Cage/Tudor, Boulez/Südwestfunk, Berio/Cathy Berberian, entre outros.

Até ser alcançada esta cumplicidade compositor/intérprete, o séc. XX assistiu a diferentes movimentos e tendências. Houve quem continuasse o desenvolvimento de estilos musicais que utilizavam elementos das linguagens populares nacionais, onde se destacaram as obras de Béla Bartók (1881-1945), Zoltán Kodály (1882-1967), Vaughan Williams (1872-1958), George Gershwin (1898-1937), Aaron Copland (1900-), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Fernando Lopes-Graça (1906-1994) e com menor intensidade Serguei Prokofiev (1891-1953) e Dmitri Shostakovich (1906-1975). Por outro lado, houve a afirmação de movimentos que procuravam englobar as novas descobertas a estilos musicais ligados ao passado, em que se destacaram compositores como Arthur Honegger (1892-1955), Darius Milhaud (1894-1974), Francis Poulanc (1899-1963), Paul Hindemith (1895-1963), Messiaen (1908-1992) e Stravinsky. A transformação da linguagem pós romântica alemã nas abordagens dodecafónica de Schoenberg, Berg e Webern foi um outro caminho seguido por compositores como Pierre Boulez (1925-), Stockhausen (1928-2007), entre outros. Surgem ainda compositores que utilizaram novos sons, passando a considerar musicalmente utilizáveis elementos como o *cluster*, sons falados ou murmurados, o vibrafone e as *ondes martenot*, em que se pode inserir John Cage (1912-), Yannis Xenakis (1922-2001), Luigi Nono (1924-1990), Edgar

Varèse (1883-1965), Gyorgy Ligeti (1923-2006), entre outros. Por último, emergem os recursos eletrônicos que permitem a utilização de sons eletronicamente produzidos ou manipulados, recurso muito utilizado na atualidade. Deve salientar-se ainda que alguns compositores passaram não apenas por uma destas manifestações, mas atravessaram-nas, participando com maior ou menor intensidade numa ou várias. (GROUT & PALISCA, 2001)

É de assinalar ainda a preocupação, que perpassou nos escritos dos compositores suprarreferidos, de estabelecer uma comunicação com o público, de celebrar um diálogo constante. Esta ideia de familiarizar o público com a produção artística de forma a poder comunicar com ele levou à elaboração de cuidadas pedagogias que pudessem tornar esta arte numa arte necessária feita para todos. Neste contexto Ernesto de Sousa afirma:

Ao não aceitar as relações culturalizadas e mortas do sistema, a vanguarda estética opõe-lhe um certo número de operações e paradigmas recriadores do estar-no-mundo, um novo vocabulário, uma nova pedagogia. Tudo isto é ainda muitas vezes confuso e mal definido, mas fremente de vida, tudo indicando que estamos no início de uma grande época criadora. (SOUSA, 1998: 155)

De facto surgiram, no séc. XX, variados modelos de aprendizagem musical: Jaques Dalcroze (1869-1950) através da eurtímia, Carl Orff (1895-1982) baseado no ritmo e na improvisação, Zoltan Kodály (1882-1967) através do canto, entre outros. Na pedagogia pianística do século XX foi central a consciencialização da importância do peso do corpo na execução. “O que distingue os teóricos antigos dos modernos é a introdução dos princípios do peso, impulso e rotação.” (KAEMPER, 1968:39) Esta problemática foi inaugurada por Ludwig Deppe (1828-1890) que inaugurou o conceito “free fall”, não que o braço deva cair livremente no piano mas que o peso do mesmo seja um componente importante no ataque ao teclado. Como explica Kochevitsky, “Deppe wrote that tone must be produced, not by finger stroke – that is, not by requiring unnatural strength from the relatively weak muscles of the hand and fingers – but by coordinated action of all parts of the arm. (...) Deppe said that progress depended on mental vigor, (...)” (KOCHEVITSKY, 1967: 8-9)

Estas ideias de Deppe vieram a ser confirmadas, mais tarde, pela psicologia, tendo-se estabelecido que quando um pianista emprega toda a carga de trabalho sobre os músculos mais fracos da mão e exclui os músculos mais poderosos da esfera de ação

aumenta grandemente a probabilidade de desenvolver doenças. Desta forma, é importante considerar que a evolução e o aperfeiçoamento da prática pianística vinha exigir um repertório pedagógico à sua altura e por isso o florescimento de diversos métodos de ensino de piano ao longo do séc. XX. Com a intenção de aproximar a criança das práticas mais modernas e do ambiente cultural contemporâneo Oliveira criou um método de iniciação pianística que contemplasse os novos conceitos pedagógicos emergentes e que incluísse a atmosfera atonal na prática performativa da criança.

Para além do estabelecimento da importância do peso do corpo na prática pianística surgiram ainda outras inovações que, segundo Maria de Lurdes Ribeiro (2001), vieram a ser essenciais no rumo tomado pela criação pedagógica no século passado, tais como:

- * A criação do cluster por Henri Cowel em 1912;
- * A descoberta experimental que fixou em 8 segundos de silêncio, o limiar para além do qual a faculdade de relação deixa de se exercer (BOUCOURECHLIEV, 1989);
- * A revolução da tímbrica pianística de Oliver Messiaen, ou seja, os sons de arco-íris e demais associações harmónicas estruturadas com o objetivo de conseguir novas “cores”;
- * As formas chamadas abertas;
- * O piano preparado de John Cage.

Como expoente máximo da pedagogia pianística de vanguarda, Maria de Lurdes Ribeiro aponta os 6 volumes dos *Jogos* de G. Kurtág (1926-), método este que procura “(...) “dar” ao aluno a própria textura que ele cria na sua abordagem lúdica ao piano.” (RIBEIRO, 2001: 110) Continua ainda dizendo que quando uma criança vê um teclado e lhe permitem experimentá-lo, a sua primeira reação é fazer sons com as mãos espalmadas sobre as teclas, dar “murros” ouvindo os sons consequentes, percorrer o teclado com glissandos. “Kurtág baseou-se nesse esquema inato de “produção sonora” das crianças como alicerce para construir o seu método. Temos aí portanto a Escola Nova apontando como objetivo a própria Criança, em oposição à Escola Antiga que dava prioridade à matéria a ensinar.” (RIBEIRO, 2001: 110)

Seguidamente é feita uma revisão dos métodos e manuais desenvolvidos ao longo do séc. XX que utilizam uma linguagem inovadora no ensino de piano à luz de uma filosofia que dá prioridade a uma educação mais prática e menos teórica, na qual se incentiva o aluno a experienciar o instrumento desde o primeiro instante. Em primeiro lugar refira-se a obra *Children's Improvisations for Piano* de Juliusz Luciuk (1927-), uma coleção de 14 minipeças todas em clusters, mas apresentadas em escrita tradicional. Para além de familiarizar o aluno com a escrita tradicional, as dedilhações específicas dão grande firmeza à mão. Ainda recorrendo ao uso de clusters nomeia-se o livro *Child's Play: Seven Little Pieces* de Helmut Lachenmann (1935-) que integra o cluster num contexto igualmente tradicional. No entanto, as peças são menos acessíveis ao nível etário a que são dirigidas (i. e. os códigos usados têm explicações a eles inerentes que se tornam longas e aborrecidas). Harald Bojé (1934-1999) com *Klavierschule Fur Anfanger* promove a aprendizagem em grupo com exercícios que desenvolvem a sonoplastia. Muitos pedagogos referem que alguns grafismos e respetivos códigos são complicados. Piotr Lachert nos *Etudes Intelligentes* apresenta exercícios criativos para um primeiro contacto com o piano e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um material que prepara a criança tanto para a literatura tradicional como a moderna. Uma outra obra de interesse são os *Quatres preludes pour Cordes (Pour Cordes de Piano)* de Alain Louvier (1945-) que exige como acessórios bolas de ping-pong, baquetas de timbales, entre outros. Esta obra tem como principal objetivo despertar a sensibilidade do aluno, introduzindo aspetos característicos da música moderna como a aleatoriedade, a precisão e a gestualidade e maleabilidade necessárias à nova técnica pianística. Do mesmo autor deve ainda salientar-se a obra *Agrexandrins*, na qual o compositor pretende trabalhar a precisão do gesto musical, considerando fundamental estabelecer o percurso Leitura-Gesto-Sonoridade-Interpretação. Por último, a coletânea *Tarka-Barka* de Marianna Töeke reúne peças de diversos compositores húngaros seus contemporâneos e pretende explorar, através das peças aí apresentadas, os problemas inerentes ao som, incentivando o imaginário da criança.

Como se pôde verificar, a produção artística dos compositores contemporâneos não pode dissociar-se da necessidade de uma pedagogia que ensine, clarifique e que torne compreensível a música que produzem. Por este motivo, o panorama que se

pretendia conceber no campo da produção musical europeia no século XX, levou-nos a tecer igualmente uma resenha dos métodos pedagógicos que surgiram como complemento à criação musical. Na verdade, este é um procedimento que também Fernando Corrêa de Oliveira cumpriu. Por outras palavras, após ter concebido e elaborado o seu sistema de composição, *Simetria Sonora*, criou e escreveu diversas obras didáticas que pudessem ensinar os alunos a compreender o seu universo musical. Em acréscimo, esta perspetiva histórica será fundamental para fortalecer as diferenças e inovações únicas do método de iniciação pianística de Oliveira, esperando que se possam estabelecer conclusões acerca dos elementos vanguardistas por ele utilizados.

1.3 A Música em Portugal no séc. XX

“(…) José Viana da Mota (1868-1948) é, sem dúvida, o artífice da verdadeira mudança operada nas primeiras décadas do nosso século [séc. XX], tanto a nível do ensino musical como do gosto público, através da sua múltipla atividade de pianista, compositor, pedagogo e musicógrafo.” (BRITO & CYMBRON, 2008: 159) De facto, conjuntamente com Luís de Fretas Branco, Viana da Mota elaborou uma importante reforma do ensino musical português em 1919 que se centrava na oposição à cultura de ópera italiana que tinha dominado as salas de concertos durante os séc. XVIII e XIX. Num texto seu de 1917 vai ainda mais longe dizendo que “O encerramento dos teatros de S. Carlos em Lisboa e do S. João no Porto, longe de ter sido um prejuízo, foi um grande benefício para a música em Portugal, porque nos livrou dessa perniciosa influência e suscitou os concertos sinfónicos, que sem a falta da ópera não se teriam provavelmente sustentado.” (BRANCO, 1987:11) Das tentativas de criar um novo gosto musical em Portugal, surgiu, por esta altura, a Sociedade de Concertos de Lisboa (1917) à qual se seguiram várias iniciativas como a Sociedade Nacional de Música de Câmara (1919), a Filarmonia de Lisboa (1921) e Renascimento Musical (1923).

Na primeira metade do séc. XX as tendências impressionistas, nacionalistas e neoclássicas que floresciam em toda a Europa, já nomeadas anteriormente, assumem grande importância na prática musical portuguesa, que unia esforços na tentativa de criar um repertório de música instrumental, para a qual não havia ainda uma forte tradição. Aqui, é de salientar a importância de compositores como Francisco de Lacerda (1869-1934), Frederico de Freitas (1902-1980), António Fragoso (1897-1918), Cláudio Carneiro (1895- 1963), Armando José Fernandes (1906-1983), Jorge Croner de Vasconcelos (1910-1974), entre outros. Ainda pertencente a esta geração, Fernando Lopes-Graça (1906-1994) merece especial atenção pelo forte empenho em valorizar a música tradicional portuguesa. Começa, em 1938, a harmonizar canções populares portuguesas, à semelhança de compositores como Béla Bartók e Zoltan Kodaly, para além de ter editado em 1960 a importante recolha discográfica que fez, conjuntamente com Michael Giacometti, *Antologia da Música Regional Portuguesa*. Toda a sua criação está marcada pela forte oposição ao regime Salazarista, expressando constantemente uma grande ânsia por liberdade criativa: “Aquilo em que aposto é na

liberdade (liberdade na responsabilidade) da criação, na possibilidade infinita de renovação da música, sim, mas à margem de dogmas e de falazes imperativos históricos (...)"'. (CARVALHO, 1989:35)

O aparecimento da rádio em 1926, da Emissora Nacional e do grupo de bailado *Verde Gaio* em 1933 e da Juventude Musical Portuguesa em 1947 promoveram, por uma lado, a propagando da cultura portuguesa do início do séc., por outro, as desconfianças do regime relativamente às manifestações artísticas não financiadas pelo estado, acrescido ao aparecimento da censura na imprensa, conduziram ao isolamento cultural do país. No entanto, em 1934 Elisa de Sousa Pedroso funda o *Círculo de Cultura Musical* em Lisboa, associação de concertos que proporcionou ao público o contacto com os mais prestigiados músicos como Francis Poulenc (1899-1963), Paul Hindemith (1895-1963), Arthur Honegger (1892-1955), Alfredo Casella (1883-1947) e Serguei Prokofiev.

Foram ainda criadas a Sociedade Coral Duarte Lobo (1931) e a Orquestra Filarmónica de Lisboa (1937) por Manuel Ivo Cruz (1901-1985), enquanto diretor do Conservatório Nacional. Mais tarde surge igualmente no Porto a Orquestra Sinfónica do Conservatório que viria a ser integrada na Emissora Nacional. Em 1951 é criada a Pró-Arte, sociedade de organização de concertos ligada ao Conservatório Nacional que incidia sobre setores sociais de baixa instrução artística, e em 1942, com o objetivo de divulgar a música contemporânea portuguesa e estrangeira é criada a Sociedade Sonata. Ainda na primeira metade do século XX é de salientar o papel do Gabinete de Estudos Musicais criado em 1942 que, em conjunto com o grupo Verde Gaio, viriam a fomentar a criação artística musical pelas encomendas de obras a compositores portugueses como Claudio Carneiro, Jorge Croner de Vasconcelos (1910-1974), Frederico de Freitas (1902-1980), Armando José Fernandes (1906-1983), Ruy Coelho (1889-1986), entre outros.

Segundo Francisco Monteiro no artigo *O aparecimento da vanguarda em Portugal: para um estudo da música portuguesa entre 1958 e 1965*, um dos poucos documentos que aborda especificamente este movimento artístico em Portugal, a vanguarda musical foi sendo comentada no nosso país nos anos cinquenta por músicos e

teóricos como João de Freitas Branco e Lopes-Graça. Este último num escrito seu de 1955 afirma:

Mas não há que desconhecer que desse grupo [Jeune France] saíram duas das personalidades mais fortes e originais da música contemporânea: André Jolivet, um poderoso criador musical, e Oliver Messiaen, um muito discutido mas, seja como for, estimulante renovador tanto sob o ponto de vista prático como teórico, orientador, em grande parte, da novíssima geração de músicos Franceses. Pode-se, enfim, não seguir esta inteiramente e sentirmos certas apreensões quanto às tendências sistematicamente experimentais associadas ao dodecafonismo extremo e à chamada música concreta, seguidas pelos mais jovens compositores chefiados pelo combativo Pierre Boulez; mas se músicos da boa cepa de um Serge Nigg ou de um Jean-Louis Martinet já da fascinação dos rigores do dodecafonismo e das experiências laboratoriais da música concreta se libertaram, talvez não haja motivo para grandes alarmes (...) (LOPES-GRAÇA, 1992: 208)

Segundo o mesmo autor, Filipe de Sousa (1927-) foi, talvez, o primeiro a tomar contacto com a vanguarda europeia, pois assistiu em 1954 à execução da obra *Marteau sans Maître* de Boulez na *première* de Viena dirigida pelo próprio compositor. No entanto, só no final da década de cinquenta início da de sessenta a modernidade começa a vincar-se em Portugal. De facto, como afirma Francisco Monteiro

A vida musical lisboeta em 58 e 59 estava decididamente a ficar ao nível das grandes capitais da Europa central. Em 1958 a Fundação Gulbekian organizou o seu primeiro festival e no ano seguinte o segundo, convidando nomes como Isaac Stern, John Barbirolli, Walter Susskind, Brailowski, Janos Starker, Carlo Maria Giulini, Arturo Benedetti Michelangeli, etc. (MONTEIRO, 2003/2004: 61)

Na verdade, o dodecafonismo Schoenberguiano começou a ser referido em artigos e entrevistas, nomeadamente por João de Freitas Branco, Álvaro Cassuto (1938-) e Francine Benoit na revista *Arte Musical* da Juventude Musical Portuguesa, a música concreta e eletrónica vinha a ser praticada, tendo sido apresentada em Portugal nos *Ballet du XXème siècle*, bem como numa conferência de João de Freitas Branco em 1959 e no mesmo ano foram compostas as primeiras obras dodecafónicas, *Sinfonia Breven nº1* de Álvaro Cassuto e *Cinco Pequenas Peças para Piano* de Jorge Peixinho. (MONTEIRO, 2003/2004)

Álvaro Cassuto foi, de facto, um inovador, tendo sido um dos primeiros a formar um juízo crítico sobre o movimento vanguardista. Num espetáculo de dança de Merce Cunningham / Carolyn Brown no Festival de Berlim de 1960, onde ouviu ao vivo música

de e com John Cage e David Tudor, Cassuto explica a sua reação a este momento musical:

Contra o meu hábito, não pude deixar de passar cerca de metade do tempo que durou o espetáculo a rir às gargalhadas (...) Basta uma explicação: acompanhavam os bailarinos os dois pianistas John Cage e David Tudor. O norte-americano John Cage é conhecido «músico» da vanguarda e o seu «piano preparado» obteve uma já grande popularidade... e admiração da parte dos que gostam de ir ao circo. (CASSUTO, 1961: 534-535)

No ano seguinte, em 1961, definiu vanguarda como sendo “(...) a música serial de ascendência Weberniana, onde a série é aplicada a vários parâmetros musicais; e os exercícios aleatórios propostos pelas ideias de John Cage.” (CASSUTO, 1961: 534) No entanto “(...) para Cassuto, o serialismo era demasiadamente predeterminista, inexpressivo, talvez até castrador em termos artísticos, desinteressante; ao contrário do dodecafonismo – muito mais livre e clássico (...)” (MONTEIRO, 2003/2004: 63)

Em 1961 começaram a aparecer em Portugal os métodos didáticos que floresciam por toda a Europa, nomeadamente pelas mãos das professoras Teresa Macedo, Luísa Rodrigues e Maria de Lurdes Martins. Sucediam-se ainda conferências sobre a nova música e em 21 e 22 de Novembro desse mesmo ano Stockhausen e David Tudor (1926-1996) visitaram Portugal para vários concertos onde foram interpretadas obras de Morton Feldman, Bussoti, John Cage, Caskel e do próprio Stockhausen.

Em 1962 a Gulbenkian trouxe a Portugal, no festival de Maio, o célebre flautista Gazzelloni e pela primeira vez em Portugal foi ouvido o instrumento *Ondas Martenot* em obras de Jolivet (1905-1974), Charpentier (1860-1956), Bondon, Messiaen e Milhaud. O ano de 1964 foi repleto de atividade artística. De janeiro a abril desenrolaram-se uma série de conferências sobre música moderna, organizadas pela Associação de Estudantes da Faculdade de Direito de Lisboa (MONTEIRO, 2003/2004: 65):

- * João Cochofel falou sobre música e literatura no séc. XX;
- * Jorge Peixinho falou sobre a vanguarda;
- * Lopes-Graça sobre música popular;
- * João Paes sobre a ópera de Falla *Retabullo de Maestro Pedro*;
- * Silva Pereira sobre o impressionismo;
- * José Atalaya sobre o neo-classico;

- * José Blanc de Portugal, Álvaro Cassuto e Joly Baga Santos sobre a interpretação de obras contemporâneas portuguesas.

Só no ano de 1965 aparecem pela primeira vez obras de Constança Capdeville (1937-1992) num recital de alunos do Conservatório de Lisboa, onde foram interpretadas as obras *Música para Quatro* (para clarinete, oboé, flauta, e piano), *Variações sobre o nome de I. Stravinsky* (para órgão) e *Sonata Concertante* (para trombone e piano). Já Filipe Pires apareceu também neste ano como “artista residente” em Berlim, onde apresentou a sua grande obra serial *Akronos* (para orquestra de cordas) pela Orquestra da Emissora Nacional.

Parece, de facto, que 1965 constituiu um pico no que respeita à apresentação de música contemporânea em Portugal, em particular em Lisboa. Apareceram novos compositores (Constança Capdeville e Emmanuel Nunes), houve, como nos anos anteriores, muitos cursos, conferências e debates sobre música contemporânea, compositores como Peixinho e Filipe Pires apareceram com novas obras, Armando Santiago regressou ao país, muitas obras de música contemporânea foram ouvidas em concertos. Só nos últimos 3 meses do ano ouviram-se novas obras de E. Nunes, Peixinho, Filipe Pires assim como obras de Schönberg, Dutilleux, John Cage, H. Holliger, Varèse, e outros, às quais de devem juntar as discussões públicas sobre a vanguarda musical. (MONTEIRO, 2003/204: 67)

De facto, a produção vanguardista teve o seu auge durante a década de 60 do século XX. Corrêa de Oliveira deu os mais importantes passos na consolidação da sua personalidade como compositor e pedagogo também nas décadas de 50, 60 e 70, tendo criado nesta altura a escola Parnaso e editado a *Simetria Sonora*, tornando acessível ao público o seu sistema de composição e uma eficaz forma de o compreender e aprender.

Seguidamente abordaremos com detalhe o contributo que o compositor portuense legou ao movimento vanguardista português, através da descrição da sua biografia e do seu sistema de composição. Desta forma, se irá complementar o panorama musical português do século XX que se pretendia realizar neste ponto, ilustrando em particular o legado de Fernando Corrêa de Oliveira, com especial enfoque na pedagogia pianística que desenvolveu.

2. Corrêa de Oliveira: vida e obra

Corrêa de Oliveira nasceu a 2 de Novembro de 1921 no Porto, filho de Horácio Ferreira de Oliveira e Maria Eugénia Corrêa de Oliveira. Desde muito cedo manifestou predisposição para o estudo e aos cinco anos recebia já lições de português do seu avô materno José Maria Corrêa. Não havia, por esta altura, estações de radiodifusão nem tão pouco televisão e, devido à conjuntura social estabelecida, não era próprio a um menino assistir a concertos noturnos. “Em resultado de tudo isto, posso dizer que até aos cinco anos não ouvi música”. (OLIVEIRA, 1993:14) O seu primeiro contacto com a música foi proporcionado por um gramofone trazido pelo seu avô José Maria.

Quando andava pelos seis anos, Oliveira começou a receber lições de piano da sua mãe, que tinha sido professora de piano antes de casar. O próprio refere que “Os métodos da época eram penosos. Fui sentado ao piano a olhar para uma música que nunca aprendera a ler e estudava a teoria por um livro escrito em francês!” (OLIVEIRA, 1993:15)

Quando completou dez anos o compositor ingressou no Conservatório de Música do Porto, em 1931, onde aprendeu piano, composição e solfejo. A sua dedicação à música era total e aos catorze anos Corrêa de Oliveira tinha já decidido pela sua carreira de músico, afirmando que “O [seu] estudo de piano passou para cinco ou seis horas diárias.” (OLIVEIRA, 1993:25) Na perseguição do seu sonho foi determinante o apoio da família, tendo seu pai permitido que continuasse os estudos liceais com um professor particular, de forma a poder dedicar-se ao enriquecimento e prática musical.

Durante a sua passagem pelo Conservatório, Cláudio Carneyro foi seu professor de composição e uma personagem com grande influência em Oliveira. Segundo o próprio, Cláudio Carneyro tinha uma personalidade curiosa e complicada. Considerava-o o seu melhor aluno no entanto a classificação que lhe atribuía era sempre onze valores. Corrêa de Oliveira confessa que nunca levou a mal esta atitude do professor e que nunca se arrependeu de ter seguido os seus conselhos: “Cláudio Carneyro sentia o meu desejo de ultrapassar os cânones escolares mas lograva sujeitar-me a eles com a promessa de que, terminada a fase escolar, eu beneficiaria tecnicamente no estilo que então adotasse. Deixei-me convencer e não me arrependi.” (OLIVEIRA, 1993:28)

Por esta altura, Oliveira ia procurando enriquecer o seu repertório pianístico com nomes da atualidade como Honegger, Poulanc, Satie, Milhaud, Malipiero (1882-1973), Esplá (1886-1976), Stravinsky, entre outros. A sua dedicação era irrefutável, pelo que passou o exame final de piano com dezanove valores em vinte. Ultrapassado o exame, Oliveira viu-se com o dever civil de prestar serviço militar que, graças à influência de Maria Adelaide Gonçalves, sua professora de piano, se tornou numa passagem apenas temporária. Finda esta experiência, o compositor pôde dedicar-se à preparação dos exames de composição (Fuga e Sonata e Orquestração) que superou com distinção, terminando assim o seu percurso pelo Conservatório em 1941.

Começou uma nova fase na vida de Corrêa de Oliveira centrada na procura de novas formas de expressão e de uma linguagem própria. Cláudio Carneyro, com quem mantinha ainda aulas privadas e então diretor da Secção de Programas Musicais na Emissora Nacional, convidou Oliveira para exercer funções de pianista acompanhador de solistas. A maioria dos acompanhamentos que fazia era a cantores e, certa ocasião, foi chamado a acompanhar a mezzo-soprano Maria Feliciano de Sousa Ortigão Sampaio. Apesar da diferença de idades, Fernando com vinte e um e Feliciano com quarenta e seis, a aproximação entre ambos foi rápida e no dia 23 de Setembro de 1944 celebraram o seu casamento, na capela da Penha em Guimarães.

Pouco depois do casamento, Corrêa de Oliveira abandonou a atividade na Emissora Nacional e criou um curso de música a que chamou *Orquestra de Estudantes* que funcionava na sua casa na Avenida Brasil, na foz do Douro. (Figura 1) Nesta casa viria a dar alojamento a diversos músicos que visitavam Portugal, como o maestro e flautista Carl Achatz (1901-1974), o violetista François Broos (1903-2002), a cantora Martha Amstad, o pedagogo Edgar Willems (1890-1978), entre outros. Durante cerca de um ano manteve ainda lições com Viana da Mota.

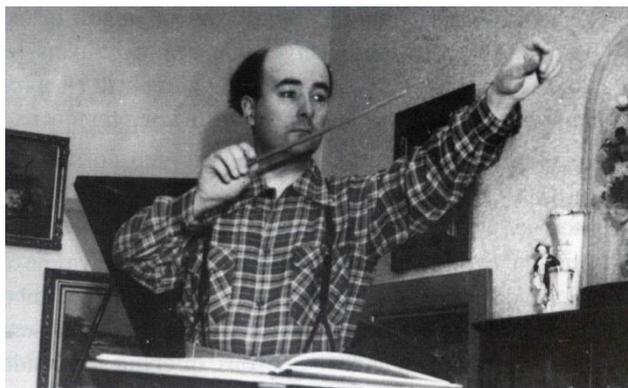


Figura 1 – Oliveira dirigindo uma Orquestra de estudantes na casa da Avenida do Brasil. (OLIVEIRA, 1993:41)

As emissoras de música da época não emitiam música eletrónica e por isto era desconhecida para a maioria. O compositor refere que o primeiro contacto que teve com esta música foi ao ouvir uma estação de rádio francesa, por acaso: “Devo ter sido dos primeiros a ouvir música eletrónica e, também, dos que mais cedo a rejeitaram. Isto não significava desinteresse por escutá-la, mas por compô-la. Esta minha atitude nunca viria a sofrer modificação.” (OLIVEIRA, 1993:43)

Para a descoberta da sua linguagem, foi fundamental o curso de direcção que frequentou em Veneza em 1948 sob a orientação do maestro Hermann Scherchen (1891-1966), onde pôde contactar com personalidades que viriam a ficar conhecidas como Joly Braga Santos, Luigi Nono e Bruno Maderna (1920-1973). No regresso a Portugal, Oliveira e Maria Feliciano passaram por Paris e, numa livraria da especialidade, encontraram um pequeno tratado de composição de Nikolai Obukhov⁷ (1892-1954) em que era proposto uma nova notação musical. Sobre este tratado, Oliveira afirma:

Há muito que me insurgia contra o tradicional emprego de sustenidos, bemóis e bequadros. A solução de criar doze nomes e doze sinais para as doze notas, vinha resolver-me muitos problemas. Não aceitei, porém, mais nada do tratado. Nem nomes para os intervalos nem respetiva designação por números. Chegado a casa, senti que algo dentro de mim estava a fermentar intelectualmente. (OLIVEIRA, 1993:52)

⁷Nikolai Borisovich Obukhov (nome original: НиколайБорисовичОбухов; pode ser escrito de diversas formas Nicolai, Nicolas, Nikolay; Obukhow, Obouhow, Obouhov, Obouhoff) foi uma importante figura da vanguarda musical. Nasceu na Rússia, no entanto desenvolveu a maior parte do seu trabalho em Paris, para onde se deslocou depois da revolução de Bolchevique.

Ainda em 1948, no dia 2 de Novembro, aquando do seu 27º aniversário, Corrêa de Oliveira encontrava-se ao piano em busca de uma ideia musical. Foi durante esta meditação que surgiram as primeiras ideias que mais tarde deram origem ao seu sistema de composição *Simetria Sonora*, que viria a compreender a *Harmonia Simétrica* e o *Contraponto Simétrico*. Deu-se que o compositor ouvia um acorde de 5ª aumentada e o balanço do som lhe soava repousar na nota central e não no «baixo», independentemente da inversão tocada. Partindo deste princípio, desenvolveu a sua teoria com base em acordes de intervalos simétricos.

Em comunhão de pensamentos, o seu contemporâneo Jorge Peixinho refere mesmo que a construção do artista exige a capacidade de criar o seu próprio vocabulário e descobrir as regras que necessita para a sua organização e manipulação. Desta forma, o compositor deve preocupar-se com “(...) a criação de uma linguagem pessoal, original e dotada de todas as qualidades necessárias para uma auto evolução.” (TEIXEIRA, 1964:136)

Passados alguns meses e possuindo já técnicas que lhe permitiam manipular o vocabulário musical criado, mergulhou na escrita do seu Opus 1, *Lugar do Feitiço* (1949) para viola solista e orquestra sinfónica. (Figura 2)



Figura 2- Solo inicial da obra *Lugar do Feitiço* (OLIVEIRA, 1993: 55)

Corrêa de Oliveira começou ainda a dedicar-se à pedagogia musical, tendo encetado um trabalho de composições pedagógicas, entre as quais constam *50 Peças para os 5 Dedos op.7* (1952) destinadas ao ensino de piano para iniciantes, *O Ratinho RÁ-TU-DI op.8* (1952) destinada à prática de solfejo para coro infantil e piano, *Trovadores op.9* (1952) composta a pedido da diretora do Conservatório de Música do Porto para a Orquestra de Arcos dos Alunos do Conservatório, *Presto op.11* (1955)

escrita para flauta, violino, piano a quatro mãos e percussão, *O Cábula op. 12* (1956) a primeira ópera infantil portuguesa, entre outras. Tal como o compositor pretendia, ficou demonstrado com a realização das obras supracitadas, que as crianças são, segundo suas palavras “(...) ouvintes ideais para músicas que muitos adultos julgam ser de difícil compreensão.” (OLIVEIRA, 1993:70) Na verdade, a grande preocupação de Corrêa de Oliveira era a formação de um ouvido dodecafônico. “Tal como uma criança aprende uma ou várias línguas maternas, aprenderá a linguagem musical que lhe for ensinada, de modo natural e sem juízos de valor ou dificuldade.” (RESENDE, 2011:27)

Ainda com fins pedagógicos, desenvolveu um aparelho constituído por quatro teclados comunicantes com quatro pentagramas translúcidos em que figuravam escalas pentatônicas em notação *Obukhov* chamado *Polyphonium*, com o objetivo de tornar possível fazer improvisos corais dirigidos. Cada tecla estava associada a uma nota no pentagrama que se acendia mediante a ativação desta. A duração das figuras era dada pelo tempo em que a nota estava iluminada e outras indicações como a intensidade eram obtidas através de pedais e manípulos. (BORBA, 1956: 372)

Como diretor e fundador da *Associação Musical Portuguesa do Porto*, Corrêa de Oliveira promoveu a divulgação de jovens talentos, realizando concertos, concursos, entre outras atividades. Esta associação enriqueceu a cidade do Porto durante dez anos, termino que ocorreu aquando da autorização da formação de uma Delegação da Juventude Musical (de Lisboa).

No ano de 1955, Maria Feliciano e Corrêa de Oliveira iniciaram a jornada da criação da escola *Parnaso* (Figura 3). A construção do edifício ficou a cargo do arquiteto José Carlos Loureiro e ficou concluída dois anos depois, em 1957. Nesta escola podia aprender-se música, ballet e teatro, sendo o curso de ballet uma novidade quase absoluta para a cidade do Porto em exclusivo no *Parnaso*. Possuía ainda um *teatro de bolso* com 135 lugares, concebido com preocupações acústicas e que era frequentemente procurado por editoras de discos “(...) pois era o melhor estúdio então existente para tal fim.” (OLIVEIRA, 1993: 80) Sob a orientação de Oliveira, a escola prosseguiu o seu caminho de inovação e de dedicação às crianças, pondo em prática toda a obra pedagógica do compositor anteriormente narrada.

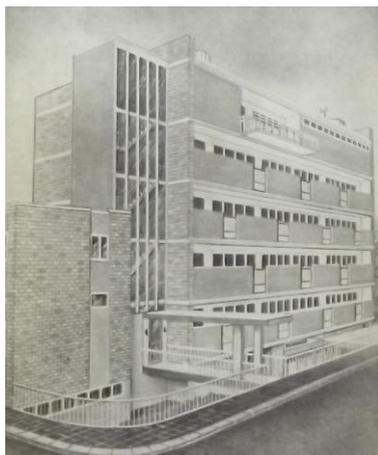


Figura 3- Escola *Parnaso* (capa da revista *Parnaso* de 1962).

O seu compromisso com o ensino era grande e por isso o seu lado de compositor passava a ocupar um lugar de menos destaque na sua carreira, no entanto não deixava de escrever para as mais variadas formações. Compôs *Três Sonetos Líricos op. 16* (1957), nos quais empregou o contraponto simétrico com texto de Antero de Quental, *Trio op. 17* (1958) para violino, violoncelo e piano, *7 Estudos de Pequena Virtuosidade op. 18* (1958) dedicados a estudantes de piano de nível médio, *Sonata para flauta e piano op. 19* (1958) escrita para a sua sobrinha Marieta Machado que estudava flauta no *Parnaso*, entre outras.

Em 1962, Oliveira iniciou as suas lições de voo na companhia de Casimiro Guimarães, concretizando um sonho. Três anos depois de adquirir a sua licença de voo, Oliveira comprou o seu próprio avião, Jodel CS-AJA, que pilotou frequentemente até 1975. Nesta fase da sua vida, o compositor compôs *8 Peças Progressivas op. 21* (1964) para estudantes de violoncelo e *6 Peças Progressivas op. 22* (1967) para estudantes de violino.

Alguns anos correram e Oliveira dedicou-se a um novo projeto: *Discantus Simétrico*. Já há algum tempo tinha o sonho de encontrar uma linguagem musical que tivesse plena correspondência com a baixa Idade Média e se enquadrasse na *Simetria Sonora*. Desta busca surgiu “(...) uma música atonal-consonante a que se podia chamar «discantus simétrico» e que deixava o ouvinte suspenso entre o familiar e o inédito.” (OLIVEIRA, 1993: 97) A primeira composição que fez utilizando esta técnica foi *Duetos Cortesãos op.23* (1970) para duas flautas de bisel. Seguidamente compôs ainda no mesmo estilo *Cantigas de Santa Maria op. 24* (1970) para soprano, flauta de bisel e

cravo em que foram harmonizadas quatro Cantigas de Santa Maria, *Cantares de Triste Amor op. 25* (1971) destinada a vozes à capela que foi também adaptada para violeta, oboé, contrabaixo e piano (1986) e *Cuidados a Danos de Amor op. 26* (1972) para barítono, flauta de bisel ou viola de arco e clavicórdio, espineta ou cravo.

Renascera-lhe novamente o desejo de abordar o lied e o poeta escolhido foi, desta vez, Camões. Escreveu *Redondilhas de Camões op. 27* (1972) para barítono e piano. A composição desta obra coincidia com os primeiros sinais da doença que viria a vitimar Maria Feliciano: Parkinson. Para além desta preocupação também a escrita do seu tratado de harmonia *Simetria Sonora* publicado em 1969 e reeditado em 1990, o impediu de compor durante quase um ano.

Maria Feliciano acaba por morrer em 23 de agosto de 1972, iniciando-se um período de grandes mudanças na vida de Corrêa de Oliveira. No mesmo ano casa-se com Teresa do Céu com quem teve dois filhos: Daniel e Cláudio. O próprio refere quão turbulenta foi esta fase da sua vida:

Após o falecimento de Maria Feliciano, encontrei-me na situação embaraçosa de ter em casa a jovem dama de companhia, Teresa do Céu Guimarães da Cruz, (...) A sua presença em minha casa já se prolongava por mais de dez anos, durante os quais fizera os cursos do liceu e do Conservatório, em flauta e canto. Eu fora, em parte, seu professor, mormente em música. (...) Os três, constituíamos um grupo inseparável durante largos anos (...) Este encadeado de acontecimentos levou-me a casar com Teresa do Céu, pessoa que já era da família, por força das circunstâncias. (...) Uma vez mais fui motivo de comentários. Agora, eram derivados ao facto de me consorciar com uma noiva mais nova 25 anos do que eu. Lembro que, no primeiro casamento, se deu o inverso: eu é que era mais novo 25 anos.(OLIVEIRA, 1993: 123-4)

A *Primeira Sinfonia* (1974) que compôs dedicou-a à memória de Maria Feliciano e foi estreada no dia 1º de Maio de 1986, sob a regência do maestro Gunther Arglebe. Por esta altura o compositor abandonava a docência no Conservatório de Braga e lecionava agora no Conservatório de Guimarães, cuja passagem afirma ter sido ainda mais curta do que havia acontecido em Braga. Passado pouco tempo, viria a integrar o corpo docente do Curso de Música Silva Monteiro, mas igualmente por pouco tempo, e do Conservatório do Porto como professor de História da Música. Ainda nesta fase

Oliveira viria a dedicar-se a composições de tipo medieval como é exemplo a obra 5 *Duetos de Corte op. 37* (1985) para dois instrumentos medievais não especificados.

Como o próprio afirma “As [suas] andanças pelos estabelecimentos de ensino continuavam, mau grado os esforços por não [se] dispersar.” (OLIVEIRA, 1993: 129) E, desta vez integrou a Academia de Música de Oliveira de Azeméis, onde lecionou durante um ano letivo. Passou ainda pela Academia de Paços de Brandão e pela Escola de Música do Porto, uma das escolas que mais utilizava as suas composições pedagógicas. Depois de se despedir destes estabelecimentos lecionou ainda na Escola Superior de Música do Porto durante um ano letivo. A única escola em que Oliveira conservou continuamente o seu lugar de professor foi no Parnaso. Embora estas mudanças lhe causassem desconforto, Oliveira não deixou de compor, tendo terminado em 1989 a ópera *O Planeta op. 38*.

A segunda e a terceira sinfonias (1980 e 1990 respetivamente) foram escritas consecutivamente, sendo que a segunda está dedicada aos dois filhos do compositor: Cláudio e Daniel Cruz Correia de Oliveira.

Depois de se afastar da lecionação compôs ainda *Sonata para dois pianos op. 41* (1991), *Madrigal op. 24* (1991), *Sinfonia nº 4* (1992), *Sinfonia nº 5* (1994) que é a versão orquestral do opus treze, entre outras obras.

Em 2003, numa entrevista a Sofia Paredes para *O Primeiro de Janeiro*, Correia de Oliveira afirma com alguma desilusão: “A cidade do Porto não sabe que eu existo. Isto deve-se ao facto, não de eu estar calado, mas de não ser entendido.” (citado in RESENDE, 2011: 65)

No final das suas memórias Oliveira escreveu ainda:

“Se quiser sintetizar a minha personalidade, teria de dizer algo como isto:

Nasci milhões de vezes e morri.

Não sei quem fui nem vou por onde andei,

Mas sinto que o que vejo, já o vi,

E que amo doutro modo o que amei.” (OLIVEIRA, 1993:143)

Faleceu no Porto a 21 de Outubro de 2004.

3. Sistema de Composição

Como já foi referido anteriormente, a ideia de criar um sistema de composição que estivesse assente na simetria do som, surgiu da observação consciente de um acorde de quinta aumentada e suas inversões. Depois de alguma reflexão, Oliveira chegou à conclusão que a nota fundamental não seria o baixo, mas a nota central, pois “O ouvido fixava-se na nota central por razões semelhantes às que levavam a vista a procurar os centros de simetria.” (FONSECA, 1960: 148) Olhemos de seguida para uma comparação que o próprio compositor tece entre o Sistema Tonal e a *Simetria Sonora*:

Suponhamos que quando se fala dos acordes tradicionais, nós imaginamos sempre grupos de notas em sobreposição umas às outras. Portanto, um acorde é uma sobreposição de notas e esse grupo de notas está apoiado na nota mais baixa. O acorde apresenta-se com um caráter de verticalidade; as notas estão umas por cima das outras. No meu sistema de composição esta visão do acorde é modificada. O acorde não está pousado, não está assente na nota mais grave. O acorde está equilibrado em torno da nota do centro e, para que haja equilíbrio, é preciso que haja igualdade de distâncias das notas nos dois sentidos. Portanto, estes acordes são simétricos, isto é, a partir do centro há intervalos iguais para cima e para baixo. (OLIVEIRA, 1984 c))

Como podemos verificar, esta nova proposta no âmbito da composição musical tem como princípio básico uma nova conceção do acorde, ao que se acresce o desenvolvimento de novas regras de inversão e encadeamento do mesmo.

Uma outra característica de relevo presente neste sistema de composição é o seu caráter atonal, no entanto pode “(...) sem quebra de princípios nem de constrangimentos, aproximar-se muito da tonalidade, da politonalidade e do modalismo.” (FONSECA, 1960: 148) De facto, a possibilidade de desenvolver quer ambientes consonantes como dissonantes apresenta-se como uma das particulares mais evidentes deste sistema, que surge como um modelo português dentro da corrente do atonalismo. Em acréscimo, Oliveira afirma que “A atonalidade e o dodecafonismo prepararam o terreno para o aparecimento da *Simetria Sonora* e a notação de Nicolay Obukoff forneceu os meios de uma escrita coerente e simples.” (OLIVEIRA, 1984 b): 43)

Ainda antes de morrer, numa entrevista que deu a João Pedro Cunha, Oliveira refere que a palavra que melhor descrevia a sua música, não era atonal nem tonal, mas hipertonal. (CUNHA, 2003: 52)

3.1 Simetria Sonora

Foi em 1948 que, Fernando Corrêa de Oliveira, iniciou a concetualização e escrita de um novo sistema de composição que designou por *Simetria Sonora* (publicado em 1969 e reeditado em 1990 e 2001) “(...) sistema de composição que ele próprio utiliza, estruturado em princípios de caráter filosófico, investigado, experimentado e desenvolvido ao longo de quatro décadas.” (CRUZ in OLIVEIRA, 2001: X) O referido tratado compreende cinco partes, *Harmonia, Contraponto, Do Ritmo, Variação Temática* e *Fuga*, que serão brevemente apresentadas considerando os pressupostos teóricos necessários à compreensão do método de iniciação pianística em foco nesta dissertação.

3.1.1 Nome das notas

Ao primeiro olhar, a característica que se torna mais evidente é a clara adoção da notação de Obukhov que se traduz na supressão de sustenidos, bemóis e bequadros, abandonando o conceito de “notas alteradas” aplicado no Sistema Tonal. Cada nota é considerada isoladamente como um elemento autónomo, tal como na escala dodecafónica, fazendo uso de doze sons que passam a designar-se: dó, lo, ré, te, mi, fá, ra, sol, tu, lá, di e si. (Figura 4) As cinco notas musicais correspondentes às teclas pretas do piano são escritas com cruces oblíquas, enquanto as restantes sete mantêm a grafia tradicional. Numa entrevista que o compositor deu ao *Primeiro de Janeiro*, refere que esta escrita “(...) por simples «cruzinhas» (...) facilita, extraordinariamente, a leitura musical aos iniciados no estudo de qualquer instrumento. Por outro lado, a atribuição de um «nome» a um som que «antigamente» tanto podia ser sustenido como bemol facilita, também, enormemente o reconhecimento auditivo do mesmo.” (PONTE, 1985, s. p.)

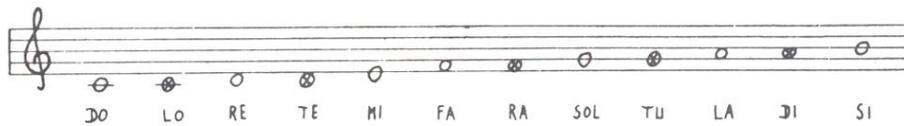


Figura 4 – nome conferido às notas e respetiva representação simbólica no sistema de composição *Simetria Sonora*. (OLIVEIRA, 2001: 3)

3.1.2 Classificação de intervalos

Corrêa de Oliveira completou o sistema de notação de Obukhov desenvolvendo uma nova classificação e organização de intervalos, bem como uma nova estruturação de acordes e uma consequente criativa forma de cifragem que responde às necessidades deste novo sistema.

Tabela 1 – Classificação de intervalos nos Sistema Tonal e *Simetria Sonora*, respetivamente.

nº de tons	Sistema Tonal		<i>Simetria Sonora</i>	
	nome do intervalo	classificação	nome do intervalo	classificação
½	Segunda menor	2 ^a m	Segunda	2
1	Segunda maior	2 ^a M	Tom	2
1 ½	Terceira menor	3 ^a m	Terceira	3
2	Terceira maior	3 ^a M	Tercítono	3
2 ½	Quarta perfeita	4 ^a P	Quarta	4
3	Quarta aumentada/ Quinta diminuta	4 ^a A/ 5 ^a D	Quártono	4
3 ½	Quinta perfeita	5 ^a P	Quinta	5
4	Sexta menor	6 ^a m	Quíntonos	5
4 ½	Sexta maior	6 ^a M	Sexta	6
5	Sétima menor	7 ^a m	Sextono	6
5 ½	Sétima maior	7 ^a M	Sétima	7
6	Oitava perfeita	8 ^a P	Sétono	7

Como é visível na tabela 1, houve a necessidade de criar uma nomenclatura em que a ordenação dos intervalos servisse os propósitos desta nova abordagem de construção sonora. Assim, os intervalos que na sua constituição empreguem um intervalo de meio-tom devem ser cifrados com o número de tons inteiros que possuem com um traço por cima, ao contrário dos intervalos que apenas possuem tons inteiros sendo designados apenas pelo número de tons que possuem. (Figura 5)



Figura 5 - Classificação de intervalos no sistema *Simetria Sonora*. (OLIVEIRA, 2001: 4)

Os intervalos não superiores ao sétimo, ou oitava no Sistema Tonal, são considerados simples, enquanto intervalos que ultrapassem o sétimo são considerados intervalos compostos que podem ser ao duplo sétimo, ao triplo sétimo, etc, no caso de ultrapassem em dois ou três sétimos os correspondentes intervalos simples, respectivamente. (Figura 6)

(a)	(b)	(c)	(d)
2	2	I 2	III 2
Intervalo			Cifragem
(a) segunda			2
(b) segunda composta			2
(c) segunda ao duplo sétimo			II 2
(d) segunda ao triplo sétimo			III 2

Figura 6 – Intervalos simples e compostos. (OLIVEIRA, 2001: 5)

3.1.3 Classificação de acordes

Oliveira desenvolve o seu sistema de notação baseado no acorde simétrico, definindo-o como sendo todo e qualquer conjunto de mais de duas notas, com a particularidade de, uma vez dividido pelo «centro», apresentar duas partes em que os intervalos são reciprocamente iguais e estão inversamente dispostos. (OLIVEIRA, 2001: 7)



Figura 7 – Eixo de simetria presente na nota centro: lá. (OLIVEIRA, 2001: 7)



Figura 8 - Eixo de simetria presente no intervalo centro: sol-lá (OLIVEIRA, 2001: 7)

Como pode ver-se nas figuras antecedentes 7 e 8, o centro do acorde (abreviadamente «centro») pode apresentar duas variantes: nota centro e intervalo centro. É um elemento fundamental para o estabelecimento da simetria do acorde e do seu equilíbrio dentro do sistema *Simetria Sonora*. Oliveira agrupou os acordes em dois grupos distintos, acordes homogêneos e acordes heterogêneos, em que os primeiros se distinguem por possuírem uma só espécie de intervalos, enquanto os últimos podem ser compostos por mais de uma espécie de intervalos.

O **acorde homogêneo** é cifrado com um algarismo designado de «base», que indica a espécie de intervalo de que se compõe e de um «expoente» que determina o número de notas do acorde. (Figura 9) De acordo com esta organização, podem elaborar-se dez combinações para expoentes, o que representa um máximo de doze sons por acorde. (Tabela 2)



Figura 9 – Cifragem do acorde homogéneo: a base e o expoente. (OLIVEIRA, 2001: 9)

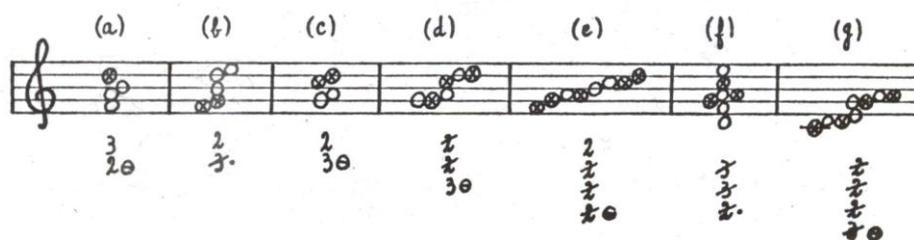
Olhando para a figura antecedente, o número dois com o traço por cima representa a base, determinando a espécie de intervalos de que é composto o acorde. Os dois pontos dispostos verticalmente representam o expoente, isto é, indica que o acorde é constituído por quatro sons. Seguidamente vejamos com maior detalhe as representações de expoentes em acordes homogéneos:

Tabela 2 – Representação simbólica de expoentes para acordes homogéneos.

Representação de expoentes	
•	3 sons
• •	4 sons
I •	5 sons
I • •	6 sons
II •	7 sons
II • •	8 sons
III •	9 sons
III • •	10 sons
IV •	11 sons
IV • •	12 sons

O **acorde heterogéneo** tem como base de cifragem os intervalos que o constitui, partindo do centro em sentido ascendente. Esta realização prende-se com a simetria do acorde que permite indicar apenas os intervalos de uma metade, para podermos conhecer os intervalos de todo o acorde. Quando os acordes heterogéneos se constituem de um número par de sons, o centro é indicado pelo «sinal de intervalo-centro» (⊖)

enquanto acordes de número ímpar de sons são indicados pelo «sinal de nota-centro» (●) (Figura 10).



- (a) Acorde de tom-centro e tercítano.
- (b) Acorde de terceira e tom.
- (c) Acorde de tercítano-centro e tom.
- (d) Acorde de tercítano-centro e duas segundas.
- (e) Acorde de segunda-centro, duas segundas e tom.
- (f) Acorde de segunda e duas terceiras.
- (g) Acorde de terceira-centro e três segundas.

Figura 10 – Intervalo-centro e nota-centro no acorde heterogéneo. (OLIVEIRA, 2001: 15)

Muito mais haveria ainda para dizer sobre este sistema de composição, no entanto restringimo-nos aos elementos essenciais à compreensão da obra pedagógica que será analisada no âmbito desta investigação, *50 Peças para os 5 Dedos*. Na verdade, a descrição realizada não visou uma exaustiva explicação das técnicas compositivas elaboradas por Oliveira, mas teve como objetivo apresentar as características e os processos básicos de organização do som que o compositor utilizou nas suas obras, de forma a permitir que o leitor seja capaz de ler e interpretar uma partitura sua.

Nas anteriores páginas percorridas tentámos apresentar da forma mais coerente, sucinta e clara a informação contextual indispensável para enquadrar a criação artística do compositor, pianista e pedagogo Fernando Corrêa de Oliveira. Deste modo, podemos prosseguir para o tema principal desta dissertação, o método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* elaborado pelo compositor português mencionado.

CAPÍTULO II

FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA E A INICIAÇÃO AO PIANO

CAPÍTULO II

FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA E A INICIAÇÃO AO PIANO

1. Educação Musical e Pianística de Vanguarda

“A música é uma necessidade humana do intelecto. Não foi inventada pelo homem, foi criada com o homem.” (OLIVEIRA, 1960:1)

Com esta expressão Oliveira pretende demonstrar que o universo possui música própria e que a composição musical, mais do que organizar esses sons presentes no universo, é dar-lhes um sentido coerente e integrá-los na vida do ser humano. Por este motivo, Corrêa de Oliveira não aceitou que a eficiência técnica exigida ao estudante de música pusesse em causa o seu prazer musical. Seguindo esta premissa, o modelo pedagógico criado pelo compositor portuense e aplicado na escola Parnaso apresentava uma componente revolucionária para a época, a prática, isto é, “(...) a música ensina-se com música e a música faz-se com instrumentos musicais.” (OLIVEIRA, 1965a), s. p.) Não cabe num espaço como este alongarmo-nos sobre os curricula das escolas de música à época, no entanto, é importante referir que a escola Parnaso se distanciou dos outros estabelecimentos de ensino de música por privilegiar a prática musical em detrimento do exaustivo conhecimento teórico.⁸ “Por outras palavras, o aluno tocará, por exemplo, uma obra em compasso binário antes de ter conhecimento teórico de compasso ou interpretará peças atonais sem antes saber o que é tonalidade. Na verdade, a “(...) compreensão duma teoria tem de ter por base a vivência dos factos com que está relacionada.” (OLIVEIRA, 1985 b): 4) Assim, Oliveira estabeleceu que o solfejo e a teoria seriam ensinados em função da componente prática, tendo inaugurado os conceitos ‘solfejo relacionado’ (solfejo extraído de obras musicais que estão a ser estudadas pelo aluno no seu instrumento) e ‘teoria relacionada’ (aprendizagem de teoria com base em dados instrumentais já adquiridos). Podemos assim, descrever sucintamente este modelo de ensino como sendo um processo de aquisição de conhecimento tendo como base dados já adquiridos através da prática.

⁸ Para mais informação sobre os curricula das escolas de música à época da criação da escola Parnaso consultar: RESENDE, Joana de Magalhães (2011) *A Escola Parnaso. Contributos para uma reflexão*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Por outro lado, Corrêa de Oliveira afirma que importa colocar em primeiro plano, na pedagogia pianística, o conhecimento teórico, posição que justifica apelando ao processo de funcionamento do aparelho motor que se realiza mediante comando cerebral.⁹ Por outras palavras:

“Quando o cérebro não compreende a natureza das coisas que tem de dirigir, trabalha muito deficientemente e retém mal na memória, quando se não recusa mesmo a fixar seja o que for. Para memorizar convém compreender. Uma vez na posse da compreensão, o cérebro funciona com rapidez vertiginosa (...).” (OLIVEIRA, 1965b): 1)

Como podemos verificar pelo já exposto, a educação musical vanguardista proposta por Oliveira contempla a dualidade prática/teoria. Isto é, ao aluno, deve ser colocado em primeiro plano a prática, pois o ajudará a compreender mais facilmente a teoria musical e lhe despertará um maior interesse. Já o professor deve preocupar-se em ser conhecedor dos aspetos fisiológicos, motores e psicológicos envolvidos na aprendizagem musical, de forma a potencializar ao máximo a aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, torna-se indispensável realçar que o professor de música deve saber explicar e esclarecer quaisquer dúvidas do seu aluno, para que este possa ter uma progressão mais rápida e eficaz. De facto, segundo experiência do compositor, a criança quer aprender rápido porque é impaciente, abandona imediatamente o que não compreende, vive intensamente, vive para si e é-lhe mais acessível a utopia que a realidade. (OLIEVIRA, 1952:1) Desta forma, o educador deve seguir as características naturais da criança, transformando o seu conhecimento teórico num saber empírico, de forma a apresentar a música como algo maravilhoso e não como uma árdua tarefa a cumprir. Por outras palavras, a teoria deve ser explicada numa linguagem acessível à criança e a quantidade a assimilar nunca deve ultrapassar a sua capacidade de compreensão. Por estes motivos é aconselhado fazer diversas comparações com factos ou acontecimentos do dia-a-dia da criança, podendo ser feitos paralelismos com o mundo fantástico, dos contos de fadas, em ela vive.

⁹Com o mesmo ponto de vista, o pedagogo George Kochevitsky no seu livro *The Art of Piano Playing*, dedica toda a segunda parte do mesmo a uma reflexão em torno da importância do sistema nervoso central sobre a prática pianística, tendo mesmo desenvolvido um modelo de aprendizagem pianística em que o professor deve estabelecer o seguinte esquema: estímulo auditivo (audição interior), antecipação do ato motor, ato motor que resulta em som e percepção auditiva e avaliação do som atual. O próprio refere: “(...) the agility of our motor apparatus depends more on our ability for fast musical thinking than on long practicing and numerous repetitions of movements.” (KOCHEVITSKY, 1967: 45)

“ Não se pode também esquecer que a criança só conhece o presente. Ela quer viver o dia de hoje e vivê-lo à maneira de hoje. É cem por cento moderna. Ri-se do passado com irreverência sem querer mesmo compreendê-lo. Este estado de espírito é, pois, favorável à assimilação de tudo o que representa para a criança a sua época. Devemos ver nisto uma sábia determinação da Providência. (...) É pois necessário salvaguardar o futuro com uma completa atualização da infância.” (OLIEVIRA, 1952: 2)

Podemos auferir da citação supracitada que a música atonal não é repudiada pelo ouvido infantil, sendo que a grande preocupação de Fernando Corrêa de Oliveira era, portanto, a formação de um ouvido dodecafônico, em que a formação auditiva nada tem a ver com a prática exaustiva de solfejo. De facto, “É inevitável, nos nossos dias, ter de se fazer diversas aprendizagens simultâneas. Tal como acontece com os idiomas, quanto mais cedo começarmos, mais depressa e melhor os aprendemos. Neste campo a música não é diferente, é composta por diversos ‘idiomas’: modal, tonal, politonal, atonal, etc.” (OLIEVIRA, 1952:4)

A ânsia de alcançar resultados positivos rapidamente e ainda a vontade de conhecer o desconhecido, o moderno, o novo vivem, portanto, no espírito da criança, sendo que “(...) a solução [para o] problema da abordagem rápida do instrumento e da obtenção imediata de resultados práticos está encontrada.” (OLIVEIRA, 1984 a): 61) Oliveira refere-se aqui à iniciação pianística pelo método da *posição estática*.

Gizei, então, um método em que os principiantes conseguissem ler por música desde a primeira lição de piano, mesmo sem ainda saberem o nome das notas. Foi o método da «posição estática». As mãos do pianista nunca mudam de lugar, o que lhe permite olhar continuamente para a música. Esta, por sua vez, está escrita na notação dodecafônica, sem acidentes, o que a torna extraordinariamente simples. (OLIVEIRA, 1993: 68-9)

Para além do compositor ter desenvolvido um conceito eficaz para a iniciação ao piano, a *posição estática* anteriormente referida, compôs uma série de 50 peças onde o utilizou, *50 Peças para os 5 Dedos op. 7*, e ainda concebeu um guia para o professor de piano, *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*, descrevendo os exercícios a fazer durante o primeiro ano de estudos do aluno.

Para uma mais clara abordagem deste tema organizou-se este capítulo em três pontos nucleares. Em primeiro lugar iremos descrever o que motivou Oliveira a criar o conceito *posição estática*, apoiando a reflexão que aqui será discorrida com exemplos concretos expressos no seu opus 7. Seguidamente iremos descrever com detalhe as atividades propostas no *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*, analisando e refletindo sobre cada um dos exercícios aconselhados. Por último, será tecida uma breve comparação entre o modelo proposto pelo compositor portuense e a realidade pedagógica da escola Curso de Música Silva Monteiro (CMSM). Neste último ponto a nossa intenção era desenvolver uma comparação mais alargada e abrangente, no entanto, depois de vários contactos efetuados o CMSM foi a única escola que colaborou totalmente na cedência tanto da matriz para a disciplina de piano de iniciação, como nos programas das audições dos seus alunos de iniciação¹⁰.

¹⁰ Para além do CMSM foram ainda contactadas as escolas Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música de Braga Calouste Gulbenkian, Escola de Música do Conservatório de Lisboa e Instituto Gregoriano de Lisboa, num contacto por e-mail a 29 de maio de 2013.

1.1 Iniciação pianística pelo método da *posição estática*

Oliveira afirma que a iniciação é uma fase especial na pedagogia pianística porque é quando se obtêm os primeiros resultados musicais que vão condicionar e influenciar o estabelecimento de motivação e confiança no aluno.¹¹ Numa tentativa de criar um modelo que proporcionasse uma educação musical mais completa e eficaz, Oliveira desenvolveu o conceito da *posição estática* que consiste na constância de uma só posição da mão sobre um determinado grupo de notas, processo este que foi aplicado na obra didática composta pelo compositor em 1952, *50 Peças para os 5 Dedos op.7*.

Imaginemos as mãos de um pianista, colocadas sobre o teclado. Os dedos movem-se mas as mãos permanecem no lugar. Cada dedo toca sempre a mesma nota. Poderá parecer, em primeira análise, que tem de faltar variedade à música composta dentro dos limites da “posição estática”. Eu próprio o receava antes de escrever uma serie que intitulei “*50 Peças para os 5 Dedos*”. (OLIVEIRA:4)

Este conceito resultou de uma longa e cuidada reflexão no que concerne aos aspetos problemáticos e ao mesmo tempo fundamentais para uma boa e segura iniciação ao piano. São eles: saber o nome das notas, conhecer as notas na pauta, coordenação das duas mãos, a leitura nas duas claves, execução de notas iguais nas duas mãos, leitura de ritmo e o valor das figuras, execução de movimentos diferentes em cada mão, combinação de ritmos diferentes em cada mão e leitura à primeira vista. O discurso subsequente baseia-se num manuscrito redigido por Corrêa de Oliveira, *A iniciação pianística de vanguarda pelo método da posição estática* (Anexo 7 e 5), encontrado na escola Parnaso cuja data é incerta. Aquilo de que temos certeza é que esta reflexão deu origem ao conceito *posição estática* e à obra *50 Peças para os 5 Dedos*.

* **Saber o nome das notas**

Ao contrário do usual, o aluno deverá começar por se familiarizar com as teclas pretas do piano.¹² Este procedimento deve-se ao facto das teclas brancas não

¹¹ Também a pedagoga Mills (2007) está de acordo que a qualidade, o conteúdo e ethos das primeiras aulas de instrumento têm um impacto significativo na forma como o aluno se vê como instrumentista. Na verdade, a autora faz um paralelismo com a Teoria do Caos, explicando que qualquer mudança quando ocorre no início de qualquer processo pode conduzir a grandes dificuldades no futuro. Da mesma maneira, o primeiro ano de aprendizagem do instrumento deve ser cuidadosamente preparado e estruturado pelo professor.

¹²De facto, existem já vários métodos que iniciam a aprendizagem ao piano com as teclas pretas. Isto deve-se não só à facilidade de orientação que é proporcionada ao aluno, como também a utilização destas teclas permite trabalhar inicialmente os 2º, 3º e 4º dedos, pondo de parte os 1º e 5º, os mais fracos e

apresentarem referências que as distingam. “Quando procuramos o “dó” temos de encontrar, primeiro, o grafo de duas teclas pretas que lhe fica contíguo, e assim sucessivamente. As teclas pretas é que orientam a vida do principiante.” (OLIVEIRA, s. d.:5)

No ensino tradicional começar a aprendizagem pelas teclas pretas implicaria explicar a um principiante, que ainda ignora as notas naturais, as alterações por sustenido e bemol. No método da *posição estática* as cinco notas correspondentes às teclas pretas “(...) são consideradas notas naturais com nomes próprios e representáveis na escrita por sinais característicos. Assim, o aluno aprenderá que as duas teclas pretas se chamam lo e te, e as três, ra, tu e di. As notas lo-te-ra-tu-di são representadas por cruces oblíquas nos mesmos lugares da pauta em que se encontram as notas do-re-fa-sol-la.” (OLIVEIRA, s. d.: 6) Para além de serem mais facilmente reconhecidas, na música para principiantes, as teclas pretas conferem maior comodidade à posição da mão devido à separação que existe entre elas. Neste sentido, a posição mais natural ao piano é coincidente com o acorde te-ra-tu-di-lo.¹³ “ O polegar e o quinto dedo estão ligeiramente mais afastados, o que está de acordo com a morfologia da mão.” (OLIVEIRA, s. d.: 7) Na verdade, a morfologia da mão é tida em conta pelo compositor quando elabora a obra *50 Peças para os 5 Dedos*, aspeto visível na primeira peça *Semibreves* (Figura 11) que utiliza a sequência de notas supracitadas, bem como as dez primeiras obras, exceto a 3ª (com a sequência ra-tu-di-lo-te).

que por isso devem ser introduzidos numa fase posterior. Outro aspeto importante da utilização das teclas pretas é o facto de ajudar o aluno a adquirir a posição correta da mão. O método *Piano lessons book 1* apresenta a sua primeira unidade inteiramente com teclas pretas, focando-se inicialmente na aprendizagem do ritmo e da dedilhação. Um outro método que utiliza igualmente as teclas pretas para introduzir os primeiros conceitos musicais é o manual *Learning to play piano book 1* de Denes Agay. Com menor número de peças em teclas pretas, este último introduz, da mesma maneira, a posição da mão, a dedilhação e a orientação ao piano com exercícios em teclas pretas.

¹³Já no século XIX Chopin desenvolveu uma nova posição para a mão, mais confortável e natural, fazendo exercícios que colocavam os cinco dedos numa posição inédita: mi, fá#, sol#, lá# e si. Assim, os dedos polegar e mindinho tocam em teclas brancas e os restantes dedos sobre teclas pretas. Daqui se depreende a predileção deste compositor por tonalidades com muitos sustenidos/bemóis. (HARPER, 1999)

Semibreves

F. C. OLIVEIRA Op. 7 N.º 1

The musical score for 'Semibreves' is presented in two systems. The first system consists of 14 measures, with lyrics 'TE LO RA DI TU TE RA LO DI RA DI TU LO RA' written below the notes. Fingering numbers (1-5) are indicated above the notes in the first four measures. A '7 B (Senza Ped.)' marking is placed below the first system. The second system consists of 12 measures, with lyrics 'DI TU LO DI TE RA TE TU TE DI LO TE TU' written below the notes. A '7 B' marking is placed below the second system. The tempo is marked as quarter note = 176.

Figura 11 – *Semibreves*, peça n.º 1 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

* Conhecer as notas na pauta

Segundo Oliveira, o professor de piano deve seguir os processos naturais de orientação da criança e assim analisar a sua maneira intuitiva de agir e utilizá-la para o ensino. O compositor estabelece um paralelismo com o exemplo de uma criança a quem é ensinado o caminho de casa à escola. Na memorização do caminho a criança “(...) desprezará o nome das ruas e, em contrapartida, tomará referências de ordem visual, tais como jardins, cruzamentos, casas, praças, etc.” (OLIVEIRA, s. d.: 8) Da mesma maneira, “O pianista principiante olha para as teclas e procura nelas as suas referências para tocar; os nomes das notas ficam em segundo plano, (...)” (OLIVEIRA, s. d.: 8) Neste sentido, é necessário ensinar ao aluno a relação existente entre as notas e o sinal que as representa na pauta. Assim, colocando a mão na posição te-ra-tu-di-lo que servirá para as primeiras lições, o aluno poderá observar facilmente que as três notas ra-tu-di estão encostadas umas às outras, enquanto as duas restantes ocupam posições mais afastadas. O compositor afirma ainda que desta forma é possível que o principiante leia desde a primeira lição mesmo ignorando o nome das notas, processo para o qual se torna essencial o estabelecimento de relações entre as notas, as suas posições no teclado e os símbolos que as representam na partitura. (OLIVEIRA, s. d.: 7) Um outro exemplo da aplicação da sequência morfológica da mão é a peça n.º 4 (Figura 12) que apresentamos de seguida.

Semibreves * Mínimas
Semínimas * Colcheias

F.C. OLIVEIRA Op.7 Nº 4

7 B (Senza Ped.)

7 B

Figura 12 – *Semibreves Mínimas Semínimas Colcheias*, peça nº 4 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

* **Coordenação das duas mãos**

Em relação às mãos do pianista, Oliveira afirma que o mesmo possui duas mãos que não são iguais mas simétricas. “É por isso que quando toca a escala de dó em movimento paralelo movimenta os dedos diferentemente em cada mão e quando a executa em movimento oposto parece-lhe fazer, com as duas, a mesma coisa. Daqui se conclui que é mais simples tocar duas notas diferentes desde que cada uma corresponda ao mesmo dedo da mão do que tocar duas notas iguais que tenham de ser tocadas por dedos diferentes.” (OLIVEIRA, s. d.: 9) A constatação desta verdade levou Corrêa de Oliveira a compor e a utilizar nas suas aulas peças em que as mãos tocam simultaneamente com os mesmos dedos, o que facilita a leitura pois torna-se apenas necessário seguir a escrita de uma das mãos. “Quando se junta a técnica da “posição estática” com a do “movimento simétrico”, consegue-se o máximo de resultado com o mínimo de esforço o que é muito para ponderar. Numa fase em que tudo são problemas para o pianista, é do mais alto valor pedagógico, encontra-lhe casos que possa resolver por si mesmo.” (OLIVEIRA, s. d.: 9-10) Inteiramente em movimento simétrico estão escritas as peças nº9 *Movimento perpétuo*, nº10 *Coral I*, nº 12 *Brinquedo de corda*, nº 22 *Dança arménia*, nº 23 *Conversa de rãs* e nº 26 *Tudo vai bem*. Outras peças apresentam igualmente esta técnica mas não na sua total composição como é exemplo a

peça nº 5 *À saída da escola* (cps. 1 a 8; 16 a 24; 32 a 45) (Figura 13), nº 31 *A roda dos cavalinhos* (cps. 11 a 27; 42 a 53), entre outras.

3

À saída da escola

F. C. OLIVEIRA Op.7 Nº 5

7 B (Senza Ped.)

7 B

Figura 13 - Excerto de *À saída da escola*, peça nº 5 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

* **A leitura nas duas Claves**

Seguindo esta ideia de simplicidade, nas primeiras aulas deve ser evitada a leitura em duas claves. Mas, para começar pelo mais fácil, afirma ainda Oliveira, não basta que as duas mãos estejam escritas na clave de sol, é necessário que notas iguais sejam escritas igualmente. Isto é, se a mão direita toca um dó do terceiro espaço, na clave de sol, e a esquerda um dó da primeira linha suplementar inferior, ainda na clave de sol, então temos a mesma nota com símbolos diferentes. Será mais simples para o principiante que a mão esquerda esteja escrita com um dó do terceiro espaço, na clave de sol, mas acrescentando o sinal de oitava baixa (sétimo baixo), o que pode verificar-se nas dez primeiras peças da obra *50 Peças para os 5 Dedos*. Este procedimento torna o processo de leitura muito mais simples e rápido pois o aluno encontra uma só forma de escrita para a nota dó. “O facto das mãos ocuparem dois lugares diferentes torna-lhe evidente que as notas da mão esquerda têm de ser tocadas numa tessitura mais grave e nenhuma confusão lhe advém desta leitura de música. Em contrapartida, se tivesse de ler dois “dós” em lugares diferentes da pauta, ficaria perplexo por algum tempo.” (OLIVEIRA, s. d.: 11)

“Vencidas as primeiras peças e alcançado o propósito de dar confiança própria ao aluno, passa-se às peças em que a mão esquerda está escrita no registro próprio (sem sinal de oitava baixa) e às que apresentam as duas claves. Nesta altura já não deve haver relutância por esse esforço.” (OLIVEIRA, s. d.:12) O aumento progressivo do grau de dificuldade é importante ainda para manter o interesse do aluno, não ultrapassando, no entanto, os seus limites de assimilação. Seguidamente apresentamos um excerto da peça nº 14, *Diálogo*, (Figura 14) em que a mão esquerda já aparece escrita sem recurso ao sinal de oitava baixa, mas ainda utilizando a clave de sol. A clave de fá aparece pela primeira vez na peça nº 21.

13

Diálogo

F. C. OLIVEIRA Op.7 Nº 14

Figura 14 – Excerto de *Diálogo*, peça nº 14 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

*** Execução de notas iguais nas duas mãos**

Em termos de grau de dificuldade, segue-se a execução da mesma nota em ambas as mãos. Aqui o aluno irá apoiar-se na audição e na visão, pois vê as mesmas notas e ouve o mesmo som. Nas peças em movimento simétrico via e ouvia notas diferentes, mas tocava com os mesmos dedos. Agora terá uma maior facilidade em corrigir os erros. “Nada é mais útil do que preparar o aluno para se corrigir a si mesmo. As peças com notas iguais nas duas mãos prestam-se para o encaminhar neste sentido.” (OLIVEIRA, s. d.: 12) As obras que estão inteiramente escritas com notas iguais para as duas mãos são as peças nº 1 *Semibreves*, nº 2 *Semibreves e Mínimas* (Figura 15), nº 4 *Semibreves Mínimas Semínimas Colcheias* e nº 6 *Canon* (com a particularidade de fazer

uso da técnica cânon). De acordo com Oliveira, estas obras são de maior dificuldade de execução do que as em movimento simétrico, no entanto depois de analisar todas as *50 Peças para os 5 Dedos op. 7* e o *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*, onde o compositor descreve detalhadamente os exercícios a serem praticados nas aulas de piano durante o primeiro ano letivo, pôde verificar-se que estas são as primeiras a ser estudadas pelo aluno pois, pela sua simplicidade, introduzem de forma mais clara a posição da mão, as notas no piano e na pauta e os valores rítmicos.

Semibreves e Mínimas

F.C. OLIVEIRA Op.7 Nº 2

Figura 15 - *Semibreves e Mínimas*, peça nº 2 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

*** Leitura de ritmos e valores de figuras**

Uma das maiores dificuldades na iniciação pianística é, segundo Oliveira, 'tocar a tempo'.¹⁴ Sendo a primeira preocupação do principiante ler as notas na pauta e tocá-las corretamente ao piano, ler ainda os valores das figuras parece-lhes ser demasiado para as suas forças, afirma Oliveira. Para resolver este problema o compositor refere que é aconselhável dar obras de ritmo uniforme, como é exemplo a peça nº 33, *Melodia II*. (Figura 16) Assim, "(...) se estamos limitados na quantidade não o estamos tanto na qualidade. É perfeitamente viável que um principiante realize ritmos de curta dificuldade, sob condição de ser abordado um de cada vez." (OLIVEIRA, s. d.: 13)

¹⁴ Para corrigir a imprecisão ou erro inicial na determinação do andamento, Neuhaus aconselha o uso do metrônomo e a entoação mental, em especial no início dos andamentos lentos. Para este pedagogo a eficiência rítmica é conseguida através de um controlo mental e auditivo. (HARPER, 1999)

Poderá familiarizar-se o aluno com a leitura dos valores rítmicos dando-lhe peças de um só ritmo, de dois ritmos combinados, um para cada mão, ou ainda um pequeno número de fórmulas rítmicas alternadas. (OLIVEIRA, s. d.: 14) Em todos os casos expostos caberá ao ouvido guiar o aluno na autorregulação do estudo. Por outro lado, considerações sobre a divisão racional dos valores deverão ser abordadas posteriormente, com um maior grau de adiantamento.

36

Melodia II

F. C. OLIVEIRA Op. 7 N° 33

Figura 16 – Excerto de *Melodia II*, peça nº 33 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

* Execução de movimentos diferentes em cada mão

Depois de superadas as anteriores dificuldades, chega a altura de se introduzir a independência das mãos através de peças que exijam dificuldades diferentes para cada mão. Nesta matéria Oliveira distingue “control¹⁵ independente” (Figura 17), “control conjugado” (Figura 18) e “control misto”. O “control independente” é o mais exigente para o pianista pois “Prestar igual atenção às duas mãos é como atentar em duas conversas sem dar preferência a nenhuma”.(OLIVEIRA, s. d.: 16) Por outras palavras, conferir igual importância e eficácia técnicas às mãos exige um estudo das mãos separadas e um apreciável grau de desenvoltura técnica. A grande dificuldade no controle das mãos independentemente resulta muitas vezes, de acordo com Oliveira, numa situação intermédia: uma das mãos é alvo de atenção concentrada e a outra de atenção dispersa, modificando-se para “control misto”. No “control conjugado” o

¹⁵ preferiu manter-se a palavra original, uma vez que se trata de uma expressão criada pelo compositor. Fora do contexto de expressão a palavra será corrigida para controle;

pianista sabe que as duas mãos tocam dedos iguais e por isso basta-lhe olhar para a escrita de uma das mãos para tocar a outra automaticamente e “(...) no geral, “não precisa de pensar.” (OLIVEIRA, s. d.: 15) Um outro exemplo para este tipo de controle é a execução da mesma nota para ambas as mãos. Também aqui o aluno só precisa de seguir a escrita de uma das mãos, no entanto como a dedilhação é diferente para cada mão “(...) é inevitável um período de erros, até se estabelecer a relação entre os movimentos simultâneos das mãos.” (OLIVEIRA, s. d.: 15-16) Depois de esclarecer as formas de controle das mãos a que é sujeito o pianista e o esforço inerente a cada um deles, torna-se claro que as primeiras peças a dar a um principiante devem contemplar a execução simétrica que está inserida no “control conjugado”.

25

Romanza III

F.C. OLIVEIRA Op.7 N^o 25

The musical score for Romanza III, Op. 7 No. 25 by F.C. Oliveira, is presented in two systems. The first system shows the right hand with chords and the left hand with a complex rhythmic pattern of eighth notes. Fingerings are indicated with numbers 1-5. Dynamics include *mf*, *crescendo*, and *f*. The second system shows the right hand with chords and the left hand with a complex rhythmic pattern of eighth notes. Fingerings are indicated with numbers 1-5. Dynamics include *f diminuendo* and *p*. The piece is titled 'Romanza III' and is part of '50 Peças para os 5 Dedos'.

Figura 17 – “Control independente”. Excerto de *Romanza III*, peça n^o 25 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

Brinquedo de corda

F. C. OLIVEIRA Op.7 Nº 12

Figura 18- “Control conjugado”. Excerto de *Brinquedo de corda*, peça nº 12 de 50 *Peças para os 5 Dedos*.

* **Combinação de ritmos diferentes em cada mão**

Oliveira refere que um típico exemplo deste caso é a melodia acompanhada. (Figura 19) Numa melodia com relativa desenvoltura técnica e acompanhamento rudimentar, como muitas vezes acontece, é natural que a atenção do aluno recaia sobre a mão direita. Por outro lado, esta desigualdade de dificuldade não deve ser repudiada pelo professor, mas deve evitar-se que a esquerda esteja constantemente em segundo plano com uma equilibrada distribuição de dificuldades pelas duas mãos e, ao mesmo tempo, uma adequada escolha do repertório. Também na melodia acompanhada podemos aplicar o “control misto” das mãos. Neste sentido, Corrêa de Oliveira propõe o seguinte exercício: partindo do princípio que a mão esquerda tem um ritmo característico e uma forma melódica curta, leva-se o aluno a estudar essa mesma fórmula até alcançar a memorização; em seguida propõe-se que execute a mão direita à primeira vista. Com este exercício podemos trabalhar dois campos mentais: a atenção concentrada na mão direita e a atenção dispersa (que se tornou já numa memória) na esquerda.

A valsa das nossas românticas avós

27

F. C. OLIVEIRA Op. 7 N° 27

7B (Senza Ped.)

7B

Figura 19 – Melodia acompanhada. Excerto de *A valsa das nossas românticas avós*, peça nº 27 de *50 Peças para os 5 Dedos*.

* **Leitura à primeira vista**

Corrêa de Oliveira acaba as suas reflexões com o magno problema da leitura à primeira vista. O autor diz-nos que não é totalmente verdade quando se pensa que só se é capaz de ler à primeira vista quando se é detentor de uma grande desenvoltura técnica.¹⁶ “Encontramos bons pianistas que têm menor facilidade de leitura que outros de menor quilate artístico.” (OLIVEIRA, s. d.: 18) A facilidade de ler rapidamente à primeira vista depende, em primeiro lugar, da rapidez com que é assimilado pelo cérebro aquilo que os olhos veem; em segundo plano fica a capacidade motora para realizar a tarefa proposta. Em primeiro lugar, é importante estabelecer o que torna difícil a leitura à primeira vista e o que torna difícil a execução à primeira vista. A leitura pela quantidade de coisas a ler e a sua complexidade e a execução pelo grau de dificuldade da própria leitura e o grau de dificuldade da execução em si. Desta forma podem dar-se as seguintes situações: não se poder tocar por não se saber ler ou por falta de possibilidades técnicas. Para facilitar a aquisição de leitura à primeira vista no principiante, Oliveira aplica os conselhos anteriormente descritos. Por outras palavras, deve limitar-se a cinco o número de notas, teclas e dedos a ler, espacializar e executar

¹⁶ Para Sloboda (2005) o leitor deve ter um conhecimento musical de forma, estilo e ‘linguagem’ para poder ser capaz de fazer predições sobre o que virá em seguida. Refere ainda que devem ser criadas situações nas quais o aprendiz tenha a necessidade de ser capaz de ler para satisfazer aspirações musicais ou sociais. Neste sentido, é sempre aconselhável que o aluno faça parte de um coral ou grupo de música de câmara.

por parte do principiante, sem esquecer de utilizar a clave de sol para as duas mãos e escrever as notas no mesmo registo complementando a mão esquerda com o sinal de oitava baixa (sétimo baixo na *Simetria Sonora*). Em relação à complexidade da leitura o autor afirma que não deve haver mais do que uma nota de cada vez para cada mão, em que o movimento simétrico proporcionará um “control conjugado”. (OLIVEIRA, s. d.: 20) Para diminuir a dificuldade de execução o andamento deve ser lento, os movimentos simétricos ou paralelos, os ritmos uniformes, as frases preferencialmente repetidas e de estrutura bem definida e, finalmente, o sentido do discurso musical deve ser claro e discreto. (OLIVEIRA, s. d.: 21)

No final deste texto, Oliveira termina dizendo:

Observando e reflectindo, resumi os elementos que acabo de expor. O fruto desse labor foram as “*50 Peças para os 5 Dedos*”, obra que expressamente escrevi para todos os que iniciam a difícil caminhada da aprendizagem do piano, esperançado em transformar algumas horas de fastidioso trabalho noutras tantas de esperançoso e alegre estudo. (OLIVEIRA, s. d.: 22)

1.2 Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda

Em 1985 Corrêa de Oliveira escreveu o *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda* com instruções detalhadas dos exercícios teóricos e práticos a desenvolver em cada aula para um ano letivo. Este método consiste na aprendizagem relacionada de leitura musical, ditado musical e execução pianística, para além de abordar os já referidos ‘solfejo relacionado’ e ‘teoria relacionada’. O repertório utilizado neste método é a obra *50 Peças para os 5 Dedos op.7* da sua autoria, no qual emprega a notação de Obukhov, a *posição estática* e os princípios da *Simetria Sonora*. Este método de ensino foi concebido para preencher inteiramente o 1º ano letivo, referente ao primeiro ano de estudos musicais e pianísticos do aluno. (OLIVEIRA, 1985 b): 1)

A aula de Educação Musical e Pianística de Vanguarda, nome dado pelo próprio autor, deve ter uma duração de 45 minutos (preferencialmente duas vezes por semana) de acordo com a seguinte distribuição: 20 minutos para a parte teórica e 25 para a prática do instrumento. Para uma maior comodidade financeira da escola podem ainda juntar-se dois alunos, em que os 20 minutos teóricos são dados conjuntamente seguidos de 20 minutos individuais de prática pianística para cada aluno, o que diminui para 60 minutos duas aulas de 90. (OLIVEIRA, 1985 b): 1) Esta organização da aula vem, no entanto, contradizer um pouco a intenção que Oliveira demonstrava em criar um método de ensino de música baseado na prática e não na teoria. Seria de esperar então que o primeiro ano de estudos estivesse centrado na prática que, desta forma, acaba por ter uma importância semelhante, senão igual, à aprendizagem da teoria. Esta dualidade – se, por um lado, o compositor tem a vontade de criar um método de ensino que se baseie na prática, por outro, o estabelecimento de uma componente teórica, tão vincada, na aula de piano – leva-nos a concluir que a transmissão de conhecimento teórico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a grande diferença que podemos encontrar nos diferentes métodos de ensino é a forma como o conhecimento teórico é transmitido e o faseamento e quantidade de conhecimento que deve ser assimilado pelo aluno, potencializando de uma forma mais rápida/eficaz ou mais lenta/deficiente a aprendizagem. A questão que importa colocar no caso específico do

método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* de Oliveira é: Será que este modelo proposto por Oliveira dá preferência à prática? Outras questões podem ainda ser pertinentes, tais como: Será este o repertório ideal para acomodar a criança ao ambiente sonoro contemporâneo? Será benéfico para a criança passar desta abordagem atonal para o tonalismo findo o primeiro ano de estudos, tal como propõe Oliveira? As respostas para estas perguntas são neste momento ainda uma incógnita, pelo que se torna iminente desenvolver trabalho de campo que demonstre os benefícios/prejuízos do referido método. Nesta matéria o nosso contributo centra-se na comparação que iremos estabelecer, mais à frente no ponto 2 deste capítulo, entre as matrizes de diferentes estabelecimentos de ensino especializado de música e os objetivos a atingir e competências a adquirir pelo aluno no método de Oliveira. Com este exercício pretendemos proporcionar à comunidade escolar mais um método de ensino de piano devidamente contextualizado e descrito, de forma a garantir a sua justa avaliação pelos profissionais de ensino de piano e a sua correta aplicação.

Antes de passarmos à discriminação dos exercícios a fazer em cada aula, iremos ainda esclarecer o que pretende o autor com os exercícios de marcação de compasso, leitura no teclado, ditado musical (rítmico e melódico-rítmico) e revisão de teoria e solfejo. Nos exercícios de marcação de compasso o professor tocará a peça em questão e o aluno marcará o compasso, contando os tempos em voz alta. (OLIVEIRA, 1985 b): 5) A leitura no teclado consiste em cantar a nota indicada no teclado pelo professor segundo o esquema que será abordado mais detalhadamente à frente. Em primeiro lugar coloca-se o dedo sobre a determinada tecla, depois canta-se e em seguida toca-se e compara-se com o que foi cantado pelo aluno. Este hábito “(...) leva a uma memorização audiovisual cuja utilidade vai desde os primeiros tempos de estudo até ao período pré-escolar.” (OLIVEIRA, 1985 b): 5) Neste processo cabe ao professor, dado o conhecimento que tem do aluno, graduar de forma mais adequada a dificuldade deste exercícios e renovar constantemente as combinações de notas. Deve ser feita sempre no registo médio do piano e a ‘nota de apoio’ é a nota que aparece insistentemente dentre as que constituem o conjunto sobre o qual se faz a leitura com a finalidade de desenvolver memória absoluta da altura dos sons. As notas de apoio durante uma leitura no teclado podem estar separadas por uma nota ou no máximo por duas (ex. té-rá-té-ló-té-tu-té ou ainda té-rá-tu-té-tu-di-té). (OLIVEIRA, 1985 b): 6) Em ambos, ditado

rítmico e melódico-rítmico, é fundamental que o aluno memorize a frase ditada antes de tentar escrever. No primeiro o professor ditará o ritmo, marcando o compasso e contando os tempos em voz alta, várias vezes. Entretanto, o aluno marcará também o compasso e quando tiver memorizado o ritmo baterá a frase rítmica com a mão direita e o compasso com a esquerda (o inverso para esquerdistas). Depois desta operação ser efetuada corretamente o aluno escreverá o ritmo. “Esta forma de trabalho desenvolve a memória e a capacidade de coordenação de movimentos diferentes das mãos (...)”, sendo que “(...) não se pratica o ditado rítmico sem compasso por se considerar que isso é uma irrealdade musical. Prefere-se o contrário, isto é, preparar o aluno para sentir o compasso de determinado discurso rítmico.” (OLIVEIRA, 1985 b): 6-7) O ditado melódico-rítmico processa-se de forma semelhante. O professor tocará um fragmento, marcando o compasso e contando os tempos em voz alta, até que o aluno consiga memorizar. Quando o principiante conseguir marcar o compasso e cantar a melodia (sem o nome das notas) escreverá, em primeiro lugar, o ritmo que completará em seguida com as notas. Neste exercício compete ao professor escolher o tipo de ajudas que vai dar ao aluno (ex. a primeira nota do ditado, a escala em que se baseia, etc). (OLIVEIRA, 1985 b): 7) Por último, compete ao professor estabelecer um plano de revisão da teoria e solfejo, dado o seu conhecimento do estado de adiantamento do aluno, tendo em vista que para prosseguir, a matéria anterior não deve oferecer dificuldades ao aluno.

Como podemos verificar nos princípios pedagógicos apresentados, Fernando Corrêa de Oliveira concebeu uma metodologia de ensino que se baseia no modelo ‘mestre-aprendiz’, em que a transmissão do conhecimento é feita pelo professor de instrumento que relaciona o solfejo e a teoria com os problemas pianísticos e as obras estudadas na aula de instrumento.

O esquema das aulas obedece a uma ordem de exercícios, que é ela: marcação de compasso, batimento de ritmos, ditado rítmico, leitura de notas, leitura no teclado, solfejo, ditado melódico-rítmico, teoria, interpretação, piano, revisão e por fim memorização. É natural que esta ordem não apareça inalterável, isto é, nem todas as aulas contemplam todos estes exercícios, pois são estabelecidos de acordo com as necessidades apresentadas pela obra que está a ser trabalhada. Por exemplo, na primeira

aula o aluno praticará exercícios de marcação de compasso, batimento de ritmos, leitura de notas, leitura no teclado, solfejo, teoria e piano, ficando excluídos o ditado rítmico, o ditado melódico-rítmico, a interpretação, a revisão e a memorização. Como se pode verificar através da figura 20, no exercício de marcação de compasso o professor tocará a peça nº 1, *Semibreves*, e o aluno marcará o compasso. Seguidamente o aluno marcará o compasso quaternário com a mão direita e baterá os tempos com a esquerda, contando-os em voz alta. No exercícios de leitura de notas caberá ao aluno dizer o nome das notas da peça nº 1 e ao professor indicar essas mesmas notas no teclado. A leitura no teclado tem como nota de apoio o Ré e as restantes notas que serão trabalhadas são Tu e Di. O solfejo incide sobre as mesmas notas da leitura de teclado. Nesta primeira aula a teoria prende-se com a noção de compasso quaternário 4/4. Deve ser ensinado que um compasso quaternário comporta uma semibreve e que esta vale 4 tempos. Deve ainda ser referida a clave de sol que aparece no início da obra, a função da barra de compasso e barra dupla, a ligadura de prolongamento e a não repetição da segunda nota por ela ligada e a suspensão que aumenta a duração das figuras. Por último, a execução pianística, nesta aula, abrange a aprendizagem da posição dos dedos das mãos e a execução da obra com as mãos separadas tendo em atenção que cada dedo toca sempre a mesma nota.

LIÇÃO 1ª

MARCAÇÃO DE COMPASSO O Professor tocará a Peça nº 1 (Semibreves) e o aluno marcará o compasso.

BATIMENTO DE RÍTMOS O aluno marcará o compasso quaternário com a mão direita e baterá os tempos com a esquerda, contando-os em voz alta.

LEITURA DE NOTAS O aluno dirá o nome das notas da Peça nº 1. Em seguida, o Professor indicará essas notas no teclado e o aluno dirá os respectivos nomes.

LEITURA NO TECLADO Notas: Ré - Tu - Di
Nota de apoio: Ré

SOLFEJO



TEORIA O compasso quaternário 4/4 comporta uma semibreve. A semibreve é a figura que vale 4 tempos no compasso 4/4.
No princípio da Peça nº 1 está a clave de sol.
Os compassos são separados por barras de compasso.
O último compasso termina com barra dupla.
As notas do ante-penúltimo e penúltimo compassos estão unidas por uma "ligadura de prolongação" que faz com que a segunda nota faça o prolongamento da primeira, sem a repetir.
No último compasso vemos uma "suspensão" que tem o efeito de aumentar a duração das figuras

PIANO Peça nº 1.
Posição dos dedos de ambas as mãos : té-rá-tu-di-ló
O Professor mostrará o 1º compasso e observará que a nota aí escrita é o TÊ. O aluno procurará, em seguida, todos os tés que a Peça contém.

Esta operação será repetida com os compassos seguintes.

Após esta preparação, o Professor fará tocar a Peça com mãos separadas, chamando a atenção para a circunstância de cada dedo tocar sempre a mesma nota.

O Professor dará ao aluno todo o tempo de que necessitar para ler e tocar, sem exigir execução satisfatoriamente "a tempo" e ajudá-lo-á a seguir a leitura das notas, apontando-as.

Observação: Esta Peça, bem como as nove seguintes, tem as notas da mão esquerda com a indicação 7B (sétono baixo), para se evitar o emprego da clave de Fá.

Figura 20 – Lição nº 1 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

Comparando o mesmo exercício em diferentes aulas, podemos concluir que:

- * A marcação de compasso é feita sempre sobre a peça a aprender ao piano. Como exemplo olhemos para a aula nº 5: aqui o professor deverá tocar a peça nº 10, *Coral I*, e o aluno deverá marcar o compasso, sendo que a peça a aprender é igualmente a nº 10.
- * Os exercícios de batimento de ritmos podem ser diversos, no entanto em todos é exigido ao aluno que conte em voz alta os tempos e meios tempos. A constituição destes exercícios é feita de acordo com as dificuldades rítmicas a superar nas obras a tocar ao piano. Tomemos como exemplo as aulas 7, 9 e 11. Na primeira é sugerido que o aluno bata os ritmos escritos prestando atenção às ligaduras de prolongação, uma vez que na obra a estudar nesta aula se verifica um “eco” em que o compositor faz uso da ligadura de prolongação (Figura 21);

BATIMENTO
DE RÍTMOS

Mão direita
Mão esquerda

2/4

O aluno contará os tempos enquanto bate os ritmos e prestará atenção às ligaduras de prolongação.

Figura 21 – Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 7 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

Dada a necessidade de superar completamente a figura rítmica colcheia na aula nº 9 é proposto que o aluno bata o ritmo escrito contando em voz alta tempos e meios tempos (Figura 22), uma vez que a peça a aperfeiçoar, nº 5, utiliza maioritariamente colcheias, para além da peça a memorizar, nº 9, estar escrita inteiramente em colcheias;

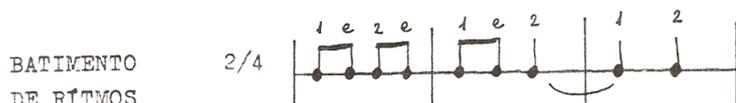


Figura 22 - Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 9 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

Na lição nº 11 o exercício de batimento de ritmos (Figura 23) imita o ritmo dos cps. 43 a 46 (Figura 24) da peça nº 27, *A valsa das nossas românticas avós*, a qual foi introduzida na aula anterior e deverá ser tocada com as mãos juntas até aos primeiros 20 compassos e só a mão direita até ao compasso 42.

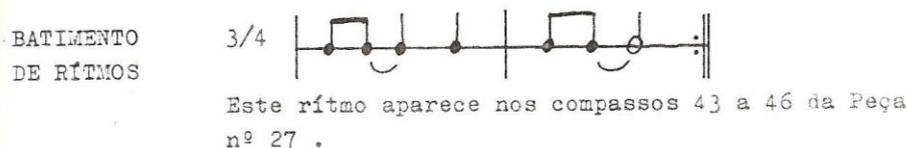


Figura 23 - Exercício de batimento de ritmos da Lição nº 11 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.



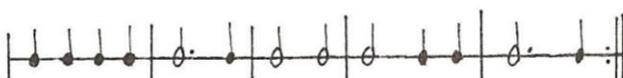
Figura 24 – Cps. 43 a 46 de *A valsa das nossas românticas avós*, peça nº 27 da obra *50 Peças para os 5 Dedos*.

- * Os ditados rítmicos são definidos de acordo com o que se pretende trabalhar e são realizados segundo o esquema anteriormente descrito. Olhando para as aulas nº 5 e 8 podemos observar diferentes formas de elaborar este exercício. Na primeira lição referida, nº 5, devem ser utilizados os ritmos que foram empregados no exercício de batimento de

ritmos numa ordem arbitrária. (Figura 25) Na lição nº 8 exige-se que sejam ditados dois compassos de cada vez. (Figura 26)

BATIMENTO
DE RÍTMOS

4/4



O aluno baterá os ritmos contando os tempos em voz alta.

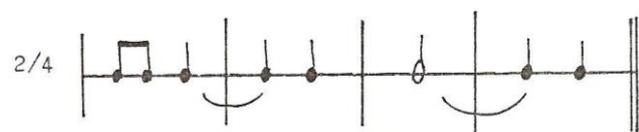
DITADO
RÍTMICO

O Professor ditará os ritmos acima indicados, por ordem arbitrária, e o aluno escrevê-los-á.

Figura 25 - Exercício de ditado rítmico da Lição nº 5 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

DITADO
RÍTMICO

2/4

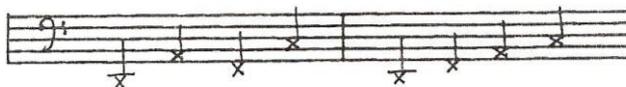


Ditar dois compassos seguidos.

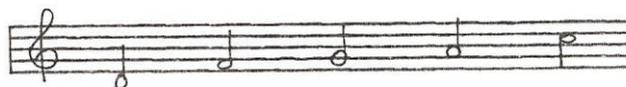
Figura 26 - Exercício de ditado rítmico da Lição nº 8 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * O exercício de leitura de notas é geralmente feito sobre a partitura da obra a ser estudada nessa aula. Por exemplo, na aula nº 11 o aluno deverá dizer o nome das notas da mão direita da primeira página da peça nº 27. (Figura 19) Na lição nº 10 Oliveira propõe um exercício diferente, em que não serão lidas as notas da partitura mas serão aprendidas as notas que o aluno terá de saber para tocar toda a peça nº 27. (Figura 27)

LEITURA
DE NOTAS



Estas são as quatro notas que o aluno terá de aprender para tocar a mão esquerda na Peça nº 27.



Estas são as cinco notas que o aluno terá de aprender para tocar a mão direita na Peça nº 27.

A mão esquerda aprende-se com o primeiro compasso, que se repete sem alterações, com excepção dos compassos 47 e 48.

As mudanças de registo, verificadas na mão esquerda nos compassos 21 e 48, não constituem problema de maior.

Figura 27 - Exercício de leitura de notas da Lição nº 10 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * As notas seleccionadas na leitura no teclado provêm das peças a serem estudadas na mesma aula. Olhando para a aula nº 6, podemos verificar que as notas utilizadas neste exercício são as mesmas que são utilizadas nas peças *Coral I* (peça a trabalhar), *Movimento perpétuo* (peça a rever), *Semibreves* e *Semibreves e Mínimas* (peças a memorizar).
- * Os exercícios de Solfejo propostos por Oliveira incidem maioritariamente sobre as notas utilizadas no exercício de leitura de teclado. Tomando como exemplo as lições nº 1 e 10 podemos ver duas formas distintas de organizar este exercício. Na primeira, é proposto a leitura das três notas estudadas na leitura de teclado. (Figura 28) Já na lição 10 é proposto que o aluno solfeje, marcando o compasso, os primeiros 20 compassos da Peça nº 27, enquanto o professor executará ao piano.

LEITURA Notas: Rá - Tu - Di
NO TECLADO Nota de apoio: Rá

SOLFEJO



Figura 28 – Exercícios de Leitura no Teclado e Solfejo da Lição nº 1 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * O ditado Melódico-rítmico é introduzido na lição nº 3 e incide igualmente sobre as notas introduzidas na leitura de notas e trabalha normalmente as dificuldades a aprender na peça e, por consequente, a estudar na referida aula. Por exemplo, na lição nº 5 o ditado melódico-rítmico baseia-se nas notas introduzidas na Leitura de Notas e posteriormente trabalhadas na Leitura no Teclado e no Solfejo, bem como na dificuldade rítmica trabalhada no Batimento de Rítmos, a mínima com ponto, dificuldade em foco na peça nº 10, *Coral I*.
- * Todas as aulas têm um momento de aprendizagem de Teoria. É nele, que o professor explica as regras de organização musical, desenvolvendo, para tal, exercícios de reforço e aplicação dos conceitos aprendidos. (Figura 29)

TEORIA

O Professor proporá ao aluno os seguintes problemas rítmicos:

a- Preencher um compasso 4/4 com semibreves;

b- " " " " com mínimas;

c- " " " " com mínimas e semínimas.

Figura 29 – Exercícios de Teoria da Lição nº 3 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * Os exercícios de interpretação são os que aparecem com menor frequência, facto que se deve à necessidade do aluno possuir já o domínio técnico de uma dada obra para que se possa proceder à sua interpretação. Este exercício é praticado nas lições 4, 5, 7, 8 entre outras. Na maior parte dos casos o autor limita-se a interpretar o título (Figura 30), noutros vai mais longe descrevendo a ideia criativa que a originou. (Figura 31)

INTERPRETAÇÃO "Coral" é uma composição para vozes em coro. Também se pode chamar "Coral" a uma peça instrumental que imite aquele tipo de música.

Figura 30 – Exercícios de Interpretação da Lição nº 5 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

INTERPRETAÇÃO A Peça nº 5 escreve, nos primeiros 9 compassos, a marcha saltitante dum criança que saiu da escola. Os compassos 10 a 16 imitam um "eco", que resultou dum grito intencional da criança. Os compassos 17 a 25 repetem a descrição da marcha saltitante e os 26 a 32 apresentam nova situação de "eco". Os restantes compassos sugerem o progressivo afastamento da criança em direcção a sua casa.

Figura 31 – Exercícios de Interpretação da Lição nº 7 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * Nos exercícios ao Piano o autor descreve em que se deve focar o professor e os exercícios a executar, enumerando as partes a estudar bem como a posição dos dedos, as fases do estudo, entre outros. (Figura 32)

PIANO
Peça nº 5 (nove compassos).
Posição dos dedos de ambas as mãos: té-rá-tu-di-ló
Os primeiros 9 compassos são tocados com movimentos simétricos, bastando ler-se a pauta da mão direita.

Figura 32 – Exercício ao Piano da Lição nº 7 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * O exercício de Revisão é apenas excluído na primeira lição. A informação dada nesta secção é normalmente muito curta, nomeando apenas a peça que deve ser revista, uma vez que a forma como a mesma deve ser estudada é discriminada nos exercícios ao Piano. (Figura 33)

REVISÃO Continuar a rever a Peça nº 5 .

Figura 33 – Exercício de Revisão da Lição nº 12 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

- * Os exercícios de memorização são inaugurados na aula nº 4 e as indicações que nos são dadas são igualmente reduzidas. Normalmente indicam a obra a memorizar. No entanto, nas primeiras lições em que é

introduzida a memorização é aconselhado que o aluno aprenda a cantar de cor, marcando o compasso, a obra que se pretende decorar. (Figura 34)

MEMORIZAÇÃO Aprender a cantar, de cor, a Peça nº 1, marcando
o compasso.

Figura 34 – Exercício de Memorização da Lição nº 4 do *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*.

2. O método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda na atualidade*

Comparar o método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* com outros métodos de piano para principiantes é um ponto importante nesta investigação. De facto, houve a necessidade de estabelecer elos de ligação com os métodos atualmente empregues no ensino de piano nas escolas de ensino especializado de música, de forma a retirar conclusões que o possam reintroduzir nos currícula das escolas portuguesas. Esta ação tem portanto como finalidade demonstrar as semelhanças e diferenças existentes entre o método em análise nesta dissertação e os métodos mais comuns no ensino de piano em Portugal. Neste sentido, foram levadas a cabo várias tentativas para recolher juntos de diversas escolas de ensino especializado de música os seus programas de piano de iniciação e ainda programas das audições dos alunos de iniciação, no entanto apenas obtivemos a colaboração do Curso de Música Silva Monteiro (de agora em diante designado CMSM). Desta forma, servirão de comparação os métodos utilizados na escola supramencionada. Como instrumento de comparação foram utilizados a matriz da disciplina de piano (Anexo 8) e os programas das audições finais de ano em que participaram alunos de iniciação de piano. (Anexo 9 e 10) Estes dois elementos informaram-nos sobre os manuais e métodos utilizados no ensino deste instrumento na referida escola, bem como possibilitaram estabelecer as competências específicas que os alunos adquiriram ao longo do ano letivo 2012/2013.

Embora a nossa amostragem para comparação seja reduzida, acreditamos que, pelo seu reconhecido trabalho na formação de pianistas e pelo lugar de destaque que ocupa no seio da comunidade educativa portuense, o CMSM nos proporcionou para análise um conjunto de alunos que denotam um ensino de excelência e que, por isso, podem ser tomados como exemplo para conclusões tão importantes como as que serão expostas seguidamente.

Como objetivos gerais para o primeiro ciclo do curso básico de piano o CMSM aponta, em primeiro lugar, a importância da aprendizagem de uma postura correta ao piano, abrangendo uma correta utilização do banco e um confortável posicionamento de ombros, cotovelos, pulsos e mãos. Estabelece ainda que se deverá promover nas

primeiras aulas um relaxamento total de ombros, cotovelos, pulsos e mãos, de forma a encaminhar o aluno no sentido de uma prática pianística saudável. Nesta aquisição de técnica deverão ser despertadas no aluno qualidades expressivas, nomeadamente variedade de dinâmicas e articulações, e qualidades motoras, nomeadamente igualdade digital, correta aplicação do pedal, conhecimento de escalas e arpejos. Deverá ainda ser promovida a criatividade e imaginação musical do aluno com o objetivo de despertar estilos e formas musicais. De salientar ainda a importância de orientar o aluno na procura de estratégias de estudo/prática musical de forma a promover a capacidade de memorização e concentração.

Para o cumprimento dos objetivos indicados o CMSM sugere a utilização dos seguintes métodos:

Tabela 3 - Métodos sugeridos pelo CMSM para a iniciação ao piano.

Métodos sugeridos pelo CMSM para a iniciação ao piano
Olson – Piano Discoveries (A-B-C-D) (se iniciam com 6 anos)
Henry Levine – Piano Mágico (5-6 anos)
J. Thompson – Easiest piano course (5-6 anos)
Sophie Allermé – Método dos 4 aos 7 anos (2 volumes) (pré-escolar)
Método piano debutantes
Barbara Mason – First album piano (3 volumes) (6-7 anos)
Agay Denes – Learning to play piano
Aaram Michael – Piano Course (6-7 anos)
Carol Barratt – Chester’s easiest piano course (3 volumes) (6 anos)
The classic piano course (3 volumes)
James Bastien – Piano Básico de Bastien (4 volumes) (7-8 anos)
Charles Hérve e Jaqueline Pouillard – Método de piano (8-9 anos)
Barbara Kreader – Piano Lessons
A. Schmoll – Método de piano (8-9 anos)
Ernest Van de Velde – Méthode rose (8-9 anos)
Fanny Waterman e Marion Harewood – Piano lessons
Hal Leonard Student Piano Library – Piano Lessons e Piano practice games (pré-escolar)
Edna Mae-Burnam – Step by step Piano course (book 1,2,3,4) (6 anos)
Alfred Basic Piano Library – Lesson Book (level 1,2,3,4) (5-6 anos)
Dorothy Bradley - Tuneful graded studies
Czerny op.777 e 599
Microcosmos – B. Bartok
Hervé et Pouillard – De Bach a nos jours
Hervé et Pouillard – Piano Technic – 101 first etudes for beginners

Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko – Manual de Piano
 J. Thompson – first duets
 Mário Mascarenhas – 2 anjinhos ao piano
 Carol Baratt – Chester’s piano duets
 Barbara Mason – First Duet Álbum
 ABC Martin
 Diabelli
 Wohlfart

Observando os programas das audições de iniciação foi possível estabelecer que conteúdos foram assimilados pelos alunos e que competências conseguiram alcançar durante o seu primeiro ano de estudos. Começando por referir que nos iremos debruçar sobre os alunos das professoras Carla Nogueira, autora desta dissertação, e Andreia Costa, as únicas professoras com alunos de iniciação de piano que satisfazem os requisitos necessários a esta investigação, isto é, as docentes lecionaram a disciplina de piano a alunos cujo ano letivo 2012/2013 correspondeu ao primeiro ano de estudos musicais. Neste sentido, partindo das obras que os discentes tocaram nas audições finais de ano, iremos analisar as competências atingidas pelos alunos Bárbara Milheiro, Ema Magalhães, Leonor Oliveira, Maria Frederica Guimarães, Nuno Ferronha, Ricardo Cunha e Raul Santos.

Tabela 4- Competências atingidas pela aluna Bárbara Milheiro

Competências atingidas pela aluna Bárbara Milheiro	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 18 de junho de 2013. (Anexo 9)</p>	<p><i>Leaps and Bounds</i>¹⁷</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1^{os}, 2^{os}, 3^{os} e 4^{os} dedos das duas mãos, executou as articulações legato e non-legato e aplicou a dinâmica <i>mf</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso ternário simples, a semínima, a mínima e a mínima com ponto, as pausas de semínima e semibreve, a anacruse e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p> <hr/> <p><i>Grandmother’s Lace</i>¹⁸</p>

¹⁷KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Phillip (1996); *Piano Solos, book 2*; Hal Leonard Student Piano Library.

¹⁸Idem.

Nesta obra a aluna utilizou todos os dedos das duas mãos, executou as articulações non-legato, legato e staccato, aplicou as dinâmicas *pp*, *p*, *mp*, *mf* e ainda executou o *crescendo*, o *diminuendo* e *ritardando*. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso ternário simples, a semínima, a mínima e a mínima com ponto, a pausa de semínima, a barra dupla de repetição, a ligadura de prolongação, o bemol e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.

Tabela 5- Competências atingidas pela aluna Ema Magalhães.

Competências atingidas pela aluna Ema Magalhães	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 18 de junho de 2013. (Anexo 9)</p>	<p><i>Long, long ago</i>¹⁹</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1º, 2º, 3º e 4º dedos da mão esquerda e os 2º e 3º dedos da mão direita, executou a articulação non-legato e aplicou as dinâmicas <i>mp</i> <i>mf</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima, a mínima e a semibreve e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>
	<p><i>Solemn Event</i>²⁰</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1º, 2º e 3º dedos da mão esquerda e os 2º e 3º dedos da mão direita, executou a articulação non-legato e aplicou as dinâmicas <i>p</i>, <i>mf</i> e <i>f</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima e a mínima, o andamento <i>Adagio</i>, e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

¹⁹KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; REJINO, Mona (1998); *Piano lessons, book 1*; Hal Leonard Student Piano Library.

²⁰ Idem.

Tabela 6- Competências atingidas pela aluna Leonor Oliveira.

Competências atingidas pela aluna Leonor Oliveira	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 18 de junho de 2013. (Anexo 9)</p>	<p><i>Nobody Knows the Trouble I'm In</i>²¹</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1º, 2º e 3º dedos da mão direita e os 2º e 3º dedos da mão esquerda, executou a articulação non-legato e aplicou as dinâmicas <i>mp</i> e <i>mf</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima, a mínima e a semibreve, as pausas de semínima e mínima e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>
	<p><i>Star Guest</i>²²</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1º, 2º, 3º e 4º dedos da mão direita e o 4º dedo da mão esquerda, executou a articulação non-legato e aplicou a dinâmica <i>f</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima, a mínima e a semibreve, o andamento <i>Heroic March</i>, a barra dupla de repetição e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

Tabela 7- Competências atingidas pela aluna Maria Frederica Guimarães.

Competências atingidas pela aluna Maria Frederica Guimarães	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 18 de junho de 2013. (Anexo 9)</p>	<p><i>Long, long ago</i>²³</p> <p>Nesta obra a aluna utilizou os 1º, 2º, 3º e 4º dedos da mão esquerda e os 2º e 3º dedos da mão direita, executou a articulação non-legato e aplicou as dinâmicas <i>mp</i> e <i>mf</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima, a mínima e a semibreve e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

²¹Idem.

²²Idem.

²³Idem.

Magnet March²⁴

Nesta obra a aluna utilizou todos os dedos das duas mãos, executou a articulação non-legato e aplicou a dinâmica *f*. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima, as pausas de semínima e mínima, o andamento *Stepping steady* e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.

Tabela 8- Competências atingidas pelo aluno Nuno Ferronha.

Competências atingidas pelo aluno Nuno Ferronha	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 18 de junho de 2013. (Anexo 9)</p>	<p><i>Le Petit Poney</i>²⁵</p> <p>Nesta obra o aluno utilizou todos os dedos da mão direita e os 1º, 2º, 3º e 4º dedos da mão esquerda executou as articulações non-legato e legato. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima e a mínima, a pausa de mínima e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>
	<p><i>Cuckoo</i>²⁶</p> <p>Nesta obra o aluno utilizou todos os dedos da mão direita e os 1º, 2º e 3º dedos da mão esquerda, executou as articulações legato e staccato e aplicou as dinâmicas <i>p</i>, <i>mf</i> e <i>f</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso ternário simples, a semínima, a mínima e a mínima com ponto, as pausas de semínima e semibreve, o andamento <i>Playfully</i>, a barra dupla de repetição, o sustenido, o sinal de oitava superior a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

²⁴KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Phillip (1996) *Piano Solos, book 2*; Hal Leonard Student Piano Library.

²⁵HERVE, Charles; POUILLARD, Jacqueline (1990) *Méthode de Piano debutants*; Editions Henry Lemoine: Paris;

²⁶AGAY, Denes (2011) *Learning to Play Piano, book 1*; Wise Publications: London.

Tabela 9- Competências atingidas pelo aluno Ricardo Cunha.

Competências atingidas pelo aluno Ricardo Cunha	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 13 de junho de 2013. (Anexo 10)</p>	<p><i>Yankee Doodle</i>²⁷</p> <p>Nesta obra o aluno utilizou os 1º, 2º, 3º e 4º dedos das duas mãos, executou a articulação non-legato e aplicou a dinâmica <i>f</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima e a mínima e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

Tabela 10- Competências atingidas pelo aluno Raul Santos.

Competências atingidas pelo aluno Raul Santos	
<p>Obras tocadas na Audição de Classe de 13 de junho de 2013. (Anexo 10)</p>	<p><i>Sailing in the Sun</i>²⁸</p> <p>Nesta obra o aluno utilizou todos os dedos da mão direita e os 1º, 2º e 3º dedos da mão esquerda, executou as articulações non-legato e legato e aplicou as dinâmicas <i>p</i>, <i>mf</i> e <i>f</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso quaternário simples, a semínima e a mínima, a pausa de semínima, o andamento <i>Briskly</i> e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>
	<p><i>Sandman's Lullaby</i>²⁹</p> <p>Nesta obra o aluno utilizou todos os dedos das duas mãos, executou as articulações legato e non-legato e aplicou a dinâmica <i>p</i>. Em relação à teoria musical, nesta obra são abordados o compasso ternário simples, a semínima e a mínima com ponto, a pausa de semínima, o andamento <i>Moderato</i>, a ligadura de prolongação e a leitura é já nas duas claves, sol para a mão direita e fá para a mão esquerda.</p>

²⁷ AGAY, Denes (2011) *Learning to Play Piano, book 1*; Wise Publications: London.

²⁸ FABER, Nancy; FABER, Randall (2011) *Piano Adventures, level 1*; Dovetree Productions: USA.

²⁹ AARON, Michael (1945) *Piano Course, grade one*; Mills Music Inc: USA.

Depois de expostas as competências atingidas pela pequena amostra de alunos aqui apresentada passamos agora à exposição das competências que o aluno deve atingir no final do primeiro ano de estudos utilizando o método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* de Fernando Corrêa de Oliveira. As conclusões a que chegamos nesta dissertação resultaram de uma cuidada análise dos exercícios a fazer aula a aula e das dificuldades propostas pelas obras a estudar no supra referido método. Na primeira aula o aluno começa a sua aprendizagem utilizando os cinco dedos das duas mãos nas notas té-rá-tu-di-ló com a peça nº 1 da obra *50 Peças para os 5 Dedos*. Ainda nesta aula o aluno deve aprender vários conceitos teóricos, são eles: compasso quaternário, semibreve, clave de sol, barra de compasso, barra dupla, ligadura de prolongação e a suspensão. Na seguinte aula é introduzida a mínima e posteriormente, na terceira aula, é abordada a semínima e a colcheia. O ponto de aumento é referido na quinta aula, na qual é ainda introduzido o conceito de dinâmica com a aplicação de *mf*, *f*, *ff* e *diminuendo*. Na Sexta aula é introduzido o compasso 2/2 que é considerado igual ao 4/4, já o compasso binário simples é introduzido na oitava aula assim como a anacruse. A utilização do pedal direito é abordada na décima aula e na seguinte aula é introduzido o conceito de ligadura de expressão bem como a pausa de colcheia. Seguidamente, na décima segunda aula o aluno deve compreender o conceito sincopa e deve perceber a realização das articulações staccato, acento e ambos simultaneamente. A semicolcheia é referida na aula subseqüente e a fusa é introduzida na décima sexta aula. Na aula seguinte é abordado o conceito de *Canon* e na vigésima primeira é abordado o sinal de repetição (barra dupla de repetição). A primeira indicação de andamento aparece na vigésima quarta aula com a indicação de que a semínima deve ser tocada a 132 (batimentos por minuto). O compasso composto é abordado na vigésima sétima aula. Na trigésima segunda aula é apresentada a mínima com ponto e para a aula seguinte Oliveira propõe que seja explicado ao aluno o significado dos Algarismos do compasso. Na trigésima sexta aula é apresentado o conceito *contratempo*, é agora abordado o duplo ponto de aumento e ainda é introduzida a clave de fá com a peça nº 38 *Contratempo*. Finalmente, na quadragésima primeira aula devem ser aprendidos os valores das pausas de colcheia, semínima, mínima e semibreve.

Na tabela seguinte sintetizamos as competências que os alunos em análise adquiriram ao longo do ano letivo 2012/2013 e as competências que o aluno deve

adquirir quando utiliza o método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* de Oliveira.

Tabela 11 – síntese das competências atingidas pelos alunos na presente amostragem.

	Alunos do CMSM	Método de Oliveira
dedos	apenas três dos alunos utilizaram os cinco dedos;	o aluno utiliza os cinco dedos desde a primeira lição;
notas musicais	os alunos aprendem todas as notas naturais compreendidas na oitava, sendo que alguns iniciam a aprendizagem do sustenido/bemol;	o aluno aprende todas as notas compreendidas no sétimo;
compasso	apenas foi abordado o compasso simples com especial enfoque no compasso 4/4;	é abordado o compasso simples e o compasso composto;
articulação	a articulação mais estudada é o non-legato; apenas uma minoria inicia a aprendizagem do legato e staccato;	o aluno aprende as articulações non-legato, legato, staccato e as acentuações > e .˘;
dinâmica	as dinâmicas mais estudadas são o <i>mf</i> , <i>f</i> e <i>p</i> ;	as dinâmicas mais estudadas são o <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> , <i>f</i> ;
pedais	não são utilizados pedais;	é utilizado o pedal direito;
figuras rítmicas	todos os alunos aprenderam a semínima e a mínima e boa parte deles também aprenderam a semibreve e a semínima com ponto;	o aluno aprende a semibreve, a mínima, a semínima, a colcheia, a semicolcheia e a fusa; aprende o ponto de aumentação;
pausas	a maior parte dos alunos aprende as pausas de semibreve, mínima e semínima;	o aluno aprende as pausas de semibreve, mínima, semínima e colcheia;
claves	os alunos aprendem a tocar nas claves de sol e fá;	o aluno aprendem a tocar nas claves de sol e fá;

Depois de analisadas as competências atingidas por diferentes alunos e depois de descritas as competências que deverá atingir o aluno com o método de Oliveira podemos concluir que a característica que se apresenta como o ponto de maior controvérsia é a utilização de todos os dedos. Note-se como esta característica é relevante, uma vez que nem todos os alunos do CMSM conseguiram atingir a meta, durante todo o ano letivo, de conseguir tocar com todos os dedos, o que denota que a adaptação do corpo do principiante ao instrumento nem sempre é fácil e por isso a

utilização dos dedos na prática pianística é feita de forma gradual. Neste ponto, utilizando o método de Oliveira o aluno começa desde a primeira aula a tocar com todos os dedos, facto que é facilitado pela constância das mãos numa só posição.

Relativamente à aprendizagem das notas musicais podemos referir que pela dificuldade em compreender o conceito de tonalidade, poucos dos alunos do CMSM iniciaram a abordagem do sustenido e do bemol. Contrariamente, o aluno que inicia o seu estudo através do método de Oliveira aprende todas as notas compreendidas no sétimo (oitava no Sistema Tonal) como sendo 12 elementos autónomos, com nomes próprios e grafias características.

Falando agora da aprendizagem do compasso, é de referir que os alunos do CMSM apenas aprenderam o compasso simples, ao contrário do método de Oliveira que aborda ainda o compasso composto.

A aprendizagem de articulações é também um ponto de algumas divergências. De facto, a grande maioria dos alunos do CMSM abordam a articulação non-legato, sendo que apenas uma minoria aborda ainda outras articulações como o stacatto e o legato. Ao utilizar o método de Oliveira o aluno não só aprenderá todas estas articulações como também irá abordar algumas acentuações.

A aplicação de dinâmicas é um dos pontos de maior convergência, isto é, na generalidade tanto os alunos do CMSM como o aluno que utiliza o método de Oliveira aprendem a executar as dinâmicas básicas, tais como o *p*, o *mf* e o *f*.

Embora Oliveira não refira a utilização do pedal quando planifica as *aulas de Educação Musical e Pianística de Vanguarda*, este aparece pela primeira vez na aula nº 5 com a peça nº 10 *Coral I* da obra *50 Peças para os 5 Dedos*. Este é um dos pontos que ficou descorado pelo compositor, uma vez que nunca refere a utilização do pedal, levantando uma série de dúvidas sobre a forma como pretendia que fosse ensinado. De qualquer forma, achamos que a utilização do pedal é uma realidade para o aluno que aprende com o método de Oliveira, uma vez que a sua aplicação faz parte de um objetivo musical e expressivo, o qual sem a sua utilização ficaria perdido, podendo por em causa a própria escrita e conceção da obra musical: se a obra foi pensada e escrita com indicações de pedal então não faz sentido ensinar o aluno a tocar a referida obra

sem a utilização do pedal; melhor seria então abordar outras obras que não utilizassem este recurso. Já os alunos do CMSM não abordaram a utilização do pedal, e poucos são os alunos que durante o primeiro ano de estudos o fazem. Isto acontece não só pela complexidade de coordenação motora exigida, mas também pela dificuldade que os alunos têm em alcançar os pedais devido à baixa estatura que têm nesta faixa etária.

Como em quase todos os pontos, o aluno que utiliza o método do compositor português acaba por estar sujeito a uma aprendizagem mais profunda, no sentido que aborda um maior número de conteúdos. Olhando para a aprendizagem do ritmo temos um bom exemplo deste facto: o aluno chega mesmo a aprender a fusa, para além de abordar a colcheia, a semicolcheia, o duplo ponto de aumentação, etc. Neste ponto, os alunos do CMSM abordam as figuras rítmicas mais básicas, tais como a semibreve, mínima, semínima e mínima com ponto.

Na aprendizagem das pausas os diferentes métodos em pouco diferem, incidindo sobretudo nas pausas de semibreve, mínima e semínima. Da mesma forma, nenhum dos métodos introduz nenhuma clave para além da clave de sol e fá.

Em suma, podemos concluir que na generalidade o aluno que aprende com o método de Oliveira está sujeito a uma evolução mais rápida e mais intensa, isto é, o aluno deve aprender mais conteúdos e deve aperfeiçoá-los num menor espaço de tempo. No entanto, não deve ainda ser esquecido que estas planificações devem adaptar-se às características físicas e cognitivas do aluno, podendo ser ajustadas para uma aprendizagem mais eficaz. Um outro ponto relevante que não pode ser esquecido é o espaço socio temporal em que este método foi concebido, e, por esse motivo, para ser aplicado nos nossos dias carece de algumas alterações para que se possa ajustar às necessidades da sociedade contemporânea.

Conclusão

Durante o século XX, tal como se verificou por toda a Europa o surgimento de diversos movimentos artísticos que procuraram novas alternativas ao Sistema Tonal, como é exemplo o dodecafonismo de Schoenberg, também em Portugal Fernando Corrêa de Oliveira se dedicou à busca de uma nova ‘linguagem musical’ com a qual pudesse exprimir-se como criador e que ao mesmo tempo fosse ao encontro das necessidades da sociedade moderna. Neste percurso o compositor portuense desenvolveu o seu próprio sistema de composição, *Simetria Sonora*, que utilizou nos seus trabalhos musicais, bem como um eficaz modelo de ensino e diversas obras didáticas para as mais variadas formações que pudessem ensinar os alunos a compreender o seu universo musical.

Nesta dissertação, a nossa atenção recaiu especialmente sobre o método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda* que o compositor escreveu para o ensino de piano a iniciantes. Pelo exposto, podemos concluir que a eficácia do método referido resulta da cuidada estruturação feita na graduação do conhecimento a ser providenciado ao aluno. Não deve ser demasiado desafiante pois pode tornar-se desmotivador nem demasiado evidente ou, se quisermos, ‘facilitista’, pois pode levar igualmente à perda de interesse. Assim, a progressão deve ser rápida, mas não vã, preocupada, mas não minuciosamente exaustiva. Neste sentido, podemos dizer que Oliveira alcançou o objetivo de aproximar a criança do ambiente musical contemporâneo, no entanto fica a dúvida se o compositor conseguiu tornar o estudo do instrumento menos ‘fastidioso’, como o próprio ambicionava!

Na verdade, o compositor portuense pretendia criar um modelo de ensino de piano revolucionário que colocasse em primeiro lugar a prática do instrumento e não o conhecimento da teoria musical. No entanto, depois das análises anteriores, podemos concluir que não foi dada preferência à prática, mas teoria e prática foram colocadas lado a lado. Se ao inaugurar os conceitos de ‘teoria relacionada’ e ‘solfejo relacionado’, Oliveira pretendia ensinar toda a teoria musical tendo por base elementos adquiridos pela prática instrumental, então as primeiras aulas do instrumento deveriam/poderiam utilizar a imitação como ferramenta para ensinar a tocar o instrumento. Por outro lado,

todos os exercícios teóricos se basearam em elementos a estudar nas peças, e aqui Oliveira foi fiel ao proposto, tendo posto efetivamente em prática o ‘solfejo relacionado’ e a ‘teoria relacionada’.

Se recuarmos ao ponto **1.2** do primeiro capítulo, verificamos que o século XX assistiu a uma grande revolução na prática pianística: o peso do corpo passou a ser um elemento de extrema relevância sobretudo na produção de nuances dinâmicas, uma vez que todo o peso do braço passou a ser utilizado de forma a permitir uma prática instrumental com uma maior diversidade sonora, mas também mais saudável. Sobre esta temática verificamos que o compositor português se distanciou largamente dos seus contemporâneos vanguardistas, não fazendo referência à utilização do corpo no seu método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*. Ainda aqui, a utilização de todos os dedos desde a primeira lição vai contra a nova prática pianística, uma vez que o aluno acaba por não aprender a relaxar. Relembrando o que foi dito anteriormente, a nova prática pianística utilizava e ainda continua a utilizar exercícios de ‘free-fall’, deixar cair o braço sobre o teclado controlando o relaxamento do pulso, mão e dedo que ataca a tecla. Utilizar os cinco dedos numa posição já predefinida não contribui para o relaxamento da mão e pode levar a que o aluno crie uma certa tensão na mão, pulso e braço de forma a não perder aquela posição predefinida e que deverá manter durante toda a obra. Por outro lado, Oliveira teve o cuidado de estabelecer para as primeiras lições uma posição morfológicamente mais confortável para a mão: te-ra-tu-di-lo.

Em suma, a maior preocupação de Corrêa de Oliveira foi desenvolver não só uma escrita musical mais simples que permitisse um aprendizado mais rápido e menos maçador, mas também tentou proporcionar aos seus alunos o contacto com a música contemporânea, tentando desenvolver neles um ouvido dodecafónico. No entanto, para chegarmos a conclusões mais profundas sobre a eficácia deste método será necessário uma investigação mais profunda através da aplicação empírica do método de *Educação Musical e Pianística de Vanguarda*, esperando que esta tese sirva de base para a experimentação que falta ainda realizar.

Bibliografia

Monografias

ADORNO, Theodor W. (2004) *A Filosofia da Nova Música*. Ed. Perspectiva. S. Paulo;

BORBA, T. e LOPES-GRAÇA, F. (1956/58) *Dicionário de Música*, 1ª edição, Mário Figueirinhas Editor, Edições Cosmos, vols 1 e 2, Lisboa;

BRANCO, João de Freitas (1987) *Viana da Mota – contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*. Fundação Calouste Gulbenhian. Lisboa;

BRITO, M. C. e CYMBRON, L. (2008) *História da Música Portuguesa*, 1ª edição. Universidade Aberta. Lisboa;

CARVALHO, Mário Vieira de (1989) *O Essencial sobre Fernando Lopes Graça*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa;

GROUT, Donald; PALISCA, Claude V. (2001) *História da Música Ocidental*. Gradiva: Lisboa;

KAEMPER, Gerd (1968) *Techniques Pianistiques*. Leduc, Paris;

KRAMER, Jonathan D. (2002) “The Musical Avant-Garde” in SITSKY, Larry *Music of the Twentieth – Century Avant – Garde: A biocritical sourcebook*. USA. (pp. xi – xviii);

KOCHEVITSKY, George (1967) *The Art of Piano Playing: a scientific approach*. Summy-Birchard Music: USA;

LHEVINNE, J. (1972) *Basic principles of pianoforte playing*. Nova Iorque: Dover.

LOPES-GRAÇA, Fernando (1992) *Musicália*. Caminho: Lisboa;

MILLS, J. (2007) *Instrumental teaching*. Nova Iorque: Oxford University Press;

NEUHAUS, H. (2008) *The art of piano playing*. Londres: Kahn and Averill;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1993) *Música Minha* Edição do Autor (100 exemplares), Porto;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (2001) *Simetria Sonora*, 2ª edição, Gráficos Reunidos, Lda, Porto;

PALHEIROS, Graça Boal (1993) *Educação musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo* Lisboa: APEM;

SLOBODA, J. A. (2005) *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.

SOUSA, Ernesto de (1998) *Ser Moderno em Portugal...* organização e apresentação de Isabel Alves e José Miranda Justo, Lisboa: Assírio e Alvim.

TEIXEIRA, Cristina Delgado (1964); *Música, estética e sociedade nos escritos de Jorge Peixinho*; Lisboa: Edições Colibri; Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical;

Artigos publicados em periódicos

BOUCOURECHLIEV, André (1989) “La Musique Aléatoire. Une Appellation Incontrôlée” in *14 Analyse Musicale*. Revue Trimestrielle, Société Française D’Analyse Musicale: Paris;

CASSUTO, Álvaro (1961) “Considerações a Propósito de Darmstadt” in *Arte Musical*, nº 15;

FOSS, Lukas “The Changing Composer-Performer Relationship: a Monologue and a Dialogue” in *Perspectives of New Music*, Vol. 1, No 2, Spring. (pp. 4-53).

MARTINS, Willa Soanne (2010) “Música de Vanguarda e Cultura de Massas” in *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*. Rio de Janeiro (pp. 683 – 692).

MONTEIRO, Francisco. (2003/2004) “O aparecimento da vanguarda em Portugal: para um estudo da música Portuguesa entre 1958 e 1965” in *Musica Psicologia e Interpretação*, 5 (pp. 59-68).

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1965): a) *Boletim*, Edições Parnaso, Porto;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1984): a) “Um método português de iniciação musical e pianística” in *1º Colóquio Nacional de Música*, Comissão permanente do Dia Mundial da Música, Ministério da Cultura Português, Abrantes;

b) “No 35º aniversário do aparecimento do 1º sistema português de composição: A simetria sonora” in *II Encontro Nacional de Musicologia (Acta)*. bulletin 42/43 (pp. 43-46);

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1985) a) Educação Musical e Pianística da Vanguarda in *Música no ensino especial II*, Boletim n.46, Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa;

PONTE, Maria Nunes, (1985) «O abc da Música mais acessível a todos» in *O Primeiro de Janeiro*, Porto;

Teses/Dissertações

CUNHA, J. P. (2003). *Fernando Corrêa de Oliveira Life, Work, and Position Within the Twentieth Century*; (Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements of the degree of Master of Music performance of the University of Manchester). Ma;

RESENDE, Joana de Magalhães (2011) *A Escola Parnaso. Contributos para uma reflexão*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro;

RIBEIRO, M. L. S. A. (2001) *Historial Pedagógico e Inovações de Vanguarda no Ensino de Piano* (Tese de Doutoramento) Universidade de Aveiro;

SERRÃO, Maria B. M. V. (2011) *Influências da performance na música entre 1970 e 90 em Portugal: Jorge Peixinho, Clotilde Rosa, Eduardo Sérgio*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa;

Partituras

AARON, Michael (1945) *Piano Course, grade one*; Mills Music Inc: USA.

AGAY, Denes (2011) *Learning to Play Piano, book 1*; Wise Publications: London.

BOJÉ, Harald (1982) *Clavierschule fur Anfänger*. Universal Edition: Stuttgart.

FABER, Nancy; FABER, Randall (2011) *Piano Adventures, level 1*; Dovetree Productions: USA.

HERVE, Charles; POUILLARD, Jacqueline (1990) *Méthode de Piano debutants*; Editions Henry Lemoine: Paris.

KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Phillip (1996); *Piano Solos, book 2*; Hal Leonard Student Piano Library.

KREADER, Barbara; KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; REJINO, Mona (1998); *Piano lessons, book 1*; Hal Leonard Student Piano Library.

KURTÁG, Geörgy (1979) *Játekok*. Editio Musica Budapest: Budapest.

LACHENMANN, Helmut (1982) *Child's Play: Seven Little Pieces*. Breitkopf &Härtel: Wiesbaden.

LACHERT, Piotr (1976) *Études Intelligentes*. Barenreiter: London

LOUVRIER, Alain (1971) *Quatres preludes pour Cordes (Pour Cordes de Piano)*. Leduc: Paris.

LOUVRIER, Alain (s. d.) *Agrexandrins: Quatorze Pièces Progressives*. Leduc: Paris.

LUCIUK, Juliusz (1979) *Children's Improvisations for Piano*. P.W.M. Edition: Cracóvia.

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1952) *50 Peças para os 5 Dedos op. 7*. Edição Parnaso: Porto;

TOEKE, Marianna (1976) *Tarka-Barka: Collection of New Piano Pieces*. Editio Musica Budapest: Budapest.

Documentos não editados

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (s.d.) *A Iniciação pianística de vanguarda pelo método da posição estática*, não editado;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1952) *Iniciação da criança na atonalidade através da Harmonia Simétrica*, não editado;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1960) *A música como equilibrador psicológico, individual, familiar e social*, não editado;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1965): b) *Os novos problemas da técnica pianística*, não editado;

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1985): b) *Guia para o professor de educação musical e pianística de vanguarda*, não editado;

Documentários

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1984): c) "Entrevista com o Prof. Fernando Corrêa de Oliveira" in SILVA, Carlos Duarte (produtor) *Espaço Aberto*. Rio de Janeiro: Radio MEC;

ANEXOS

ANEXO 1

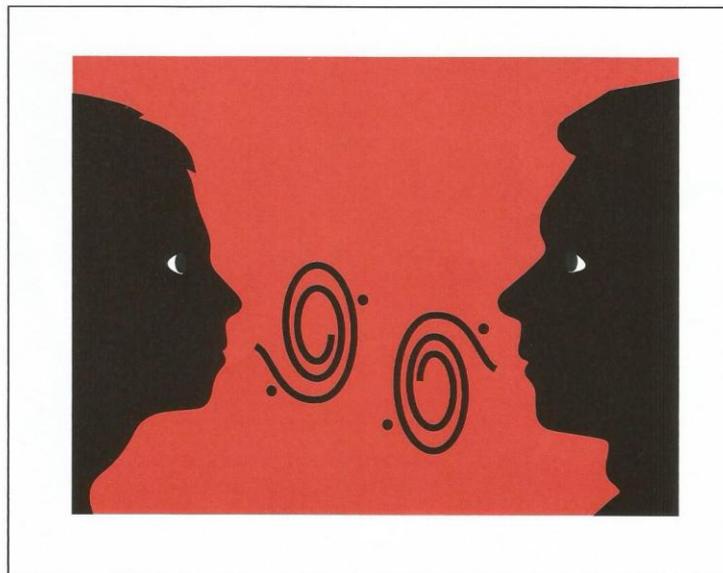
**1st INTERNATIONAL SYMPOSIUM AWE, WONDER AND PASSION:
MUSIC AND THE CREATION OF MEANING**

International Network for Alternative Academia

1st International Symposium

*Awe, Wonder and Passion:
Music and the Creation of Meaning*

Aesthetic Lives, Artistic Selves



Saturday 10th to Monday 12th of November, 2012

PHI CENTRE
MONTREAL, CANADA

**International Network for Alternative Academia
&
DHC/ART - Foundation for Contemporary Art & PHI
Centre**

**Welcomes Delegates to Montreal &
to the 1st International Symposium on
Music & the Creation of Meaning**

PHI Centre
407, rue St-Pierre
www.phi-centre.com

The PHI Centre inaugurated in June 2012, is a mammoth project that breathes new life into two adjacent heritage buildings that had been dormant for many years. It aims to become a cultural hub featuring pristine environments for the presentation of art in all its forms. PHI is also able to support the creation of a wide array of digital media projects with its production and post-production facilities. But even more than being a physical space, this new centre is invested with the desire to be a place where unique encounters, connections and dialogue can occur through art. The PHI Centre also has close connections with DHC/ART Foundation for Contemporary Art which is located a short walk from the PHI Centre. You are most welcome to visit its current exhibition while you are here in Montreal!

DHC/ART Foundation for Contemporary Art
451 and 465, rue St-Jean
www.dhc-art.org

Housed in two heritage buildings in Old Montreal, DHC/ART Foundation for Contemporary Art is a non-profit organization dedicated to the presentation of temporary exhibitions with internationally recognized artists. Over the years, we have had the pleasure of presenting major solo shows with artists such as Christian Marclay, Eija-Liisa Ahtila and Sophie Calle to critical acclaim from critics and colleagues from around the world. The foundation has also established a well-respected, forward thinking education and public events program that creates collaborative projects with Montreal artists and researchers. All of the foundation's programming is offered free of charge to the public as a way to reinforce its commitment to making contemporary art accessible while fostering a discussion on how contemporary art is invested with topics and ideas that touch our everyday lives.

Current exhibition: Ryoji Ikeda
Gallery Hours: Wednesday – Friday 12 PM – 7 PM / Saturday and Sunday 11 AM – 6 PM

Welcome to the 1st Symposium on Awe, Wonder and Passion: Music and the Creation of Meaning

Within the research structure of the International Network of Alternative Academia (INAA), Music and the Creation of Meaning is part of a group of projects located in the Aesthetic Lives, Artistic Selves Research Program.

This trans-disciplinary project seeks to understand the value and meaning music has in our lives, as well as the multiple ways music structures and informs our relationships, sense of place and self across historical periods and within cultural, political and social contexts. Exploring how music is created, received, consumed and appropriated, this symposium offers an opportunity to consider the ways in which music is interweaved with social and cultural processes of the construction of self, membership and community, and conversely with the generation of otherness, exclusion and isolation.

Our 1st International Symposium has been organized around the following central themes:

- 1. Speak to Me: The Language of Musical Creation
- 2. Phenomenology of the Musical Realm: Emotions and Meaning
- 3. Creativity and Critique
- 4. Roots of Music: Grounding, Context and Politics
- 5. Everyone's a Critic?
- 6. Productive Forces/Instructive Bonds

**Program and Schedule:
1st International Symposium:
Awe, Wonder and Passion:
Music and the Creation of Meaning**

**Saturday 10th to Monday 12th of November, 2012
Montreal, Quebec, Canada**

Saturday, November 10th, 2012

12:30
Registration Starts

13:30
Welcome and Opening Remarks
Alejandro Cervantes-Carson

14:00
Session 1: Translation, Interpretation and Genres
Chair: Alejandro Cervantes-Carson

- Katherine Reed
Musical Re-Inscription and Historical Rewriting in 'Velvet Goldmine' (1998)
- Jeremy Orosz
Translating Music Intelligibly
- Gregory Wolmart
Adagio Sostenuto: On the Tempo of Life in the Shadow of Gus Van Sant's *Elephant*

p. 7

15:30
Coffee Break

16:00
Session 2: Emotional and Transformative Power of Music
Chair: Cheryl Sim

- Kate Sekula
Tapping into Our Emotions: The Excruciating Beauty of Krzysztof Penderecki's Threnody 'To the Victims of Hiroshima'
- Mufaro Gunduza and Manson Mnaba,
The Voice of Protest and the Quest for New Direction in Southern African Popular Music
- Ekaterina Yasko
The Transformative Value of Music in Leo Tolstoy's Stories 'Lucerne' and 'Albert'
- David Bashwiner
On Scary Music

p. 11

18:00
Sessions End

18:30
Wine Reception

19:00
Dinner

Sunday, November 11th, 2012

9:00

Session 3: Embodiments
Chair: Albin Wagner

p. 16

- Megan Johnson
Phenomenology of Performance: A Method for Exploring Musical Meaning within the Performing Body
- James D'Angelo
Music as Resonance and Remembrance
- Ankush Gupta
Pink Nights - The Queer Night-Club Culture in India and Music as the Site of Performance
- George King
Michael Tippett and the Great Tradition: Paying Homage to the Past

11:00
Coffee Break

11:30

Session 4: The Transmutation of Music
Chair: Michael Turabian

p. 21

- Julie Bock
Music in Luchino Visconti's Film Adaptation of Thomas Mann's *Death in Venice*
- Mohammad Mostaghim
'Unheard'-heard Melodies in John Keats's Odes
- Edward Primrose
Die: A Pedagogical Fiction
- Ji Yeon Lee
Critical Reflections on Robert Lepage's Staging of the *Ring Cycle* at the Metropolitan Opera

13:30
Lunch

15:00

Session 5: Culture of Musical Form - Form of Musical Culture

p. 26

Chair: Samuel Thulin

- Ann Werner
Cultures of Online Music Use in Stockholm and Moscow
- Paul Rumrill
Bridging Musical Cultures in Multiracial Worship
- Harmony Sigamoria
Making the 'Kartal' Sing: An Ethnomusicological Study of the Role of Women in the Making of the Music of the Rathwas of Gujarat

16:30

Coffee Break

17:00

Session 6: Concepts, Creation and Meaning

p. 30

Chair: Milos Zatkalik

- Katy Kinard
Concepts of Time in Early Western Musical Thought
- Vivek Kumar Dwivedi
Music, Intellect and Beyond: *Al-Misuqa Al-Kabir*

18:00

Sessions End

Monday, November 12th, 2012

9:00

Session 7: On the Organization of Sound

p. 33

Chair: Harmony Sigamoria

- Helga Rut Gudmundsdottir
The Application of iPad to Music Composition: The Value of Björk's Biophilia Workshops for Children's Music Creativity
- Carla Manuela Meira Machado Nogueira
Creating a Musical Language: Sound Symmetry Composition System
- Samuel Thulin
'City Ditties': Making Music on Location Using Sounds of Place and Mobile Technology

10:30

Coffee Break

11:00

Session 8: Performance, Place and Identity

p. 37

Chair: Ji Yeon Lee

- Maurita Mead
Brazilian 'Choro' Music and the Journey for Brazilian Culture and Nationality
- Michael Turabian
Landscapes, Soundscapes and Memories: Musical Tourism and the (Re)-construction of Home
- Michael Pronko
The Ethos of Jazz Improvisation

12:30

Lunch

14:00

Session 9: Music as an Aesthetic of Representation

p. 41

Chair: Kate Sekula

- Yin Qinghong
Folk Song, Performance and Aesthetic Identity: Taking Zhuang's *Black-Clothes* Folk Song as an Example
- Eric Duloier
From Complicity to Knowledge: Making the Most of the Vague Quality of Pop Songs in Class

15:00

Coffee Break

15:30

Session 10: Expressing the Inexpressible

p. 44

Chair: Katherine Reed

- Milos Zatkalik
Beyond Music and Beyond Words: A Psychoanalytic Inquiry into the Realm of the Experiential Self
- Albin Wagener
Silence and Music: the Weight of Sound in Mark Hollis' Latest Compositions

16:30

Break

16:45

Closing Reflections, Research & Publication Plans
Alejandro Cervantes-Carson

17:15

Symposium Ends

Carla Manuela Meira Machado Nogueira

Creating a Musical Language: Sound Symmetry Composition System

The score is a material representation of the creative thinking of the composer. Thus, in his personal construction, the artist should develop his own vocabulary and find the rules that he need to endow his notation of all qualities necessary to the evolution. In Portugal this essay was inaugurated in the 20 century by a group of composers, such as Jorge Peixinho, Álvaro Salazar, Filipe Pires, Fernando Correia de Oliveira. The last one developed a prevalent work, searching for an original musical language.

For Fernando Correia de Oliveira (1921-2004, Oporto), one of the most important Portuguese musicians of his time, music is an inner need of the human intellect and children's spirit is the guidance of the composer because they represent the future. Therefore, the musical practice needs to be adapted to the contemporary society desires. In this perspective, Oliveira dedicated his career to a reflection about the role of musical notation considering contemporary approaches, developing Sound Symmetry, the first Portuguese system of composition, which he builds up since 1948.

Sound Symmetry has two fundamental principles: the adoption of Obukhoff's notation and the use of symmetric chord. Oliveira suppresses sharps, flats and naturals and assumes the dodecaphonic scale of twelve sounds using twelve names for them: dó, lô, ré, té, mi, fá rá, sol, tu, lá, di and si. The notes which correspond to the black keys of the piano are indicated by oblique crosses and the remainder keeps the traditional signs. As regards to himself, this musical notation facilitates extraordinarily score reading and hearing recognition. This notation starts from the principle that chords are balanced around the center, inaugurating a new chord construction, where the chord needs to have the particularity of presenting, once divided by the center, two parts in which the intervals are reciprocally equal and are inversely placed.

Not only Oliveira had created his own composition system, but also achieved a new balance between composer, notation and the interpreter expressive needs.

Samuel Thulin

'City Ditties': Making Music on Location Using Sounds of Place and Mobile Technology

This presentation will reflect on a recent Montreal-based project that explores the idea of the mobile studio, the influence of place and time on the creative process, and the relationship between situated music and cartographic representation. 'City Ditties' is an initiative that involves composing short pieces of music for specific places in the city, on location in 3 hours or less, using only sounds recorded in those places. Using a smartphone application, I created 11 ditties in various public or semi-public spaces in Montreal, including parks, street corners, subway stations, a mall, and a place of worship. As part of a larger collaborative mapping project, the ditties are placed on an interactive map, where visitors can get a sense of the location, see a photo, and listen to the music. 'City Ditties' probes the boundaries between sound, noise, and music and between the inside and outside of the studio. The project is influenced by the practice of soundscape composition in the spirit of artists such as Hildegard Westerkamp and Andra McCartney, but also diverges from this work in two significant ways: 1) it attempts to use the sounds of the city to create melodic pieces of music, and 2) whereas

ANEXO 2

**PALESTRA
FERNANDO CORRÊA DE OLIVEIRA NO SÉCULO XX**

Palestra de
CARLA NOGUEIRA

**CORREIA DE
OLIVEIRA
NO SÉC. XX**

11 ABRIL 2013
19h00

Auditório
Ernestina Silva Monteiro

Organização
Carla Nogueira Aluna de Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro
Professor orientador Andreia Costa

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com UMA ESCOLA DE MEMÓRIAS E FUTURO

85
Anos

universidade de aveiro

theoria poiesis praxis

POPH

GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO 3**RESUMO SUBMETIDO AO III SIMPÓSIO SOBRE OS PARADIGMAS DO ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL NO SÉC. XXI****Fernando Corrêa de Oliveira e a iniciação pianística**

Palavras-chave: Fernando Corrêa de Oliveira, educação pianística, vanguarda musical, *simetria sonora*.

Por vezes, a execução de música contemporânea torna-se um complexo mistério para o intérprete que se vê na falta de conhecimento para compreender e cumprir os desígnios estéticos propostos pelo compositor. Torna-se, portanto, deveras importante documentar e reunir informação que permita preencher o vazio da partitura. Neste sentido, tem-se como objetivo apresentar as inovações pedagógicas e composicionais desenvolvidas pelo compositor português Fernando Corrêa de Oliveira (1921-2004) numa tentativa de revisitar e relembrar um património votado ao esquecimento.

Para F. C. Oliveira, importante pianista, pedagogo e compositor português, a música é uma necessidade interior do intelecto humano em que a ‘linguagem’ escolhida pelo compositor deve ter como primeiro objetivo o prazer e satisfação em fazer música. Aliás, como refere o próprio, a criança só conhece o presente e quer viver intensamente o dia de hoje. É moderna e ri-se do passado sem sequer querer compreendê-lo. Este estado de espírito é portanto favorável à assimilação de tudo o que representa para a criança a sua época. Desta forma, o compositor procurou criar um sistema composicional que representasse as necessidades dos dias de hoje, tendo iniciado em 1948 a escrita do sistema *Simetria Sonora* (publicado em 1969 e reeditado em 1990 e 2001), primeiro sistema de composição nascido em Portugal. Fazendo uso da simetria do som, o compositor elaborou ainda um método de *Iniciação Musical e Pianística de Vanguarda*, no intuito de proporcionar uma primeira abordagem ao instrumento mais moderna e eficaz.

Neste contexto, pretende-se apresentar o método de iniciação pianística supracitado à luz de uma resenha histórica que permitirá enquadrá-lo no panorama da educação musical de vanguarda, tanto nacional como internacional.

ANEXO 4

HORÁRIO DAS APRESENTAÇÃO DO III STMI



TIMETABLE

Thursday 5		Auditorium	Room Espelhos
9:00	Registration		
9:30	Welcome		
10:00	Keynote – Prof. Lucy Green -Aural learning in the classical instrumental lesson: a technique based on the informal practices of popular musicians		
11:30	Coffee Break		
12:00-13:00	-Masterclasses for all? 60 Years of Learning and Teaching at a Music Summer School, H. Keene -Rhythm Performance and Improvisation as a Means for Social Inclusion: A California case study, E. Lopes		-O Ensino do Instrumento Musical no Sec. XXI: Das problemáticas e dos desafios, A. Vasconcelos -Formación e intereses de los alumnos del master de formación del profesorado de la US en relación a la investigación musical, R. Cordero/M. Galera
Lunch			
15:00-16:30	-A Literatura Portuguesa para Piano dos Séculos XIX, XX e XXI destinada à Infância e o Ensino do Instrumento: contributos para (re)pensar alguns aspectos metodológicos, E. Lessa -Inter-relações históricas, composicionais e socioculturais da prática pedagógica do piano a quatro mãos no Brasil, G. Carneiro -Recursos para o Ensino da Música em Portugal no período final do Antigo Regime: estabilização de modelos cosmopolitas nos manuais em circulação, V. Sá		-The use of technology-mediated feedback in advanced piano learning and teaching: an exploratory pilot study, L. Hammond -The use of conducted improvisation to develop musicianship and ensemble listening skills, M. Zamir -Non-formal Learning of Rhythm by Popular Music Students Within the Context of a University Music Department, R. Goodman
16:30	Coffee Break		
17:00-18:30	-Rudolf Maria Breithaupt: gestural expressiveness and pianistic technique in the service of art, A. Bordin/D. Cicco -Optimizing the communication in one-to-one instrumental lessons: The teaching cues' approach, C Folletto/S. Carvalho/D. Coimbra -A good book is better than a bad teacher: Instructive editions and pedagogy, C. Bertoglio		-La improvisación, la composición y la interpretación como elementos imprescindibles y complementarios en la enseñanza musical integral, F. Napol -Música nº 46 – “As Meninas do Tolicare”, para piano solo, de Estêrcio Marquez Cunha: um estudo de caso, R. Ressa -Luis Megías García. Un compositor actual y una mirada al pasado, A. Conde
19:00-20:00	Concert		

Friday 6		Room Espelhos
Auditorium		
9:00	Keynote – Prof. Maravillas Díaz -Enseñar música en el siglo XXI	
10:30-11:30	-Tecnologías de vídeo en la Web 2.0 para el apoyo a la enseñanza instrumental en el aula de música en Educación Secundaria, J. Herrera -A Iniciação à Guitarra em Videochamada, A. Ferreira	-Teaching Acoustic and Electric Bass in the XXI Century: the case study of John Palitucci, M. Cavalli -Gesture as an approach in the foundation of a transcendental thought to the teaching of improvisation on guitar, W. Nery
11:30	<i>Coffee Break</i>	<i>Coffee Break</i>
12:00-13:00	-Social Discipline Through Instrumental Music Education? A Critique of the El Sistema Pedagogical Model, G. Borchert -Singing Pedagogy in the 21 st Century: An overview of past, present and future pedagogical approaches, F. Lã	-O Canto no ensino genérico: Da manipulação do Estado Novo à expressividade na atualidade, A. Matias/E. Abeledo -Qué cantan los niños? Un estudio sobre las preferencias musicales de los escolares de España y Argentina, S. Malbran/N. Berbel/M. Riaño/A. Cabeço/C. Arraiga/M. Díaz
Lunch		
15:00-16:30	-Fernando Correia de Oliveira e a iniciação pianística, C. Nogueira/H. Santana -Do rubato – expressão e estrutura na interpretação e receção da Sonata Waldstein, A. Marríngio -La interpretación pianística en el conservatorio a través de sus principios metodológicos: análisis de los métodos y estrategias didácticas de su enseñanza, I. Romero/M. Samamed/F. Napal	-As velhas Escolas de Canto versus os avanços científicos e as novas tecnologias como ferramentas de ensino, T. Valente -O Ensino do instrumento vocal à luz da história oral. Um estudo a partir do modelo de Ensino proposto pelo tenor Benito Maresca, W. Pontes -Voz e Performance na Contemporaneidade, W. Storolli
16:30	<i>Coffee Break</i>	<i>Coffee Break</i>
17:00-18:30	-O contexto da didática instrumental no Portugal quinhentista e seiscentista – o caso dos Mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de São Vicente de Fora de Lisboa, F. Mesquita -Curso Musical Miguel Ângelo: “um novo templo onde podem prestar reverente culto à arte dos Mozarts e dos Webers”, A. Liberal -Ação educativa músico-teatral de dois mestres no interior goiano durante os séculos XIX e XX, M. Roriz	-Album para Piano: Um contributo para a divulgação de obras de compositores portugueses no âmbito do ensino do instrumento, P. Peixoto -Técnica Vocal e a Criança Cantora, D. Felipe -Sons de Azuli: A criatividade nas audições de música, T. Vila Verde
20:00	Conference Dinner	Conference Dinner

Saturday 7	
	Auditorium
9:00-10:00	-Proposta de repertório de Música Brasileira para o ensino do Piano, D. Zorzetti -Desenvolvendo a sonoridade do jovem pianista: a arte de bem ensinar a ciência do som, L. Pipa
10:00	<i>Coffee Break</i>
10:30-12:00	-Reflexões Sobre o Ensino da Música, R. Perez -Fronteiras no Ensino de Contrabaixo na Atualidade, S. Ray -Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J.S.Bach- aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional, V. Fonte/L. Pipa
12:00-12:30	Closing
	Room Espelhos -O repertório solista para <i>luz-guitarre</i> no século XIX, M. Carreira -O Método para Guitarra de José Duarte Costa, A. Pinheiro
	<i>Coffee Break</i> -Leo Brouwer – Uma nova pedagogia guitarrística, T. Marques -La Importancia de la Gestualidad del Músico en la Comunicación. El Músico como Actor, A. Nieto -Scordatura e Tablatura – Do velho se faz novo, P. Carvalho

ANEXO 5

A INICIAÇÃO PIANÍSTICA DE VANGUARDA PELO MÉTODO DA POSIÇÃO ESTÁTICA (TRANSCRIÇÃO)

A Iniciação pianística de vanguarda pelo método de posição estática¹

¹ Manuscrito redigido pelo compositor portuense Fernando Corrêa de Oliveira e encontrado no arquivo da escola Parnaso em 18 de junho de 2012. A presente edição corresponde a uma transcrição fiel dos apontamentos do autor.

Este trabalho está quase completo.

Devo acrescentar a ordem de estudo das “50 Peças para os 5 Dedos” e as particularidades de cada uma.

Ir até à publicação do trabalho

Sumário: As dificuldades que depara o principiante:

- a) conhecer as notas no teclado;
- b) conhecer as notas na pauta, em duas claves e em vários registos;
- c) conhecer os valores das figuras;
- d) controlar movimentos diferentes em cada mão;
- e) combinar ritmos diferentes em cada mão;
- f) ler à primeira vista.

A iniciação é uma fase completamente aparte na pedagogia do piano.

- A criação do estado de confiança, no principiante.

- Obtenção de resultados musicais desde as primeiras lições.

A iniciação pianística no passado

Até há poucos anos, para não dizer até hoje, quando se dava a primeira lição de piano colocava-se o aluno em face de uma série de problemas de tal ordem que, mestre e discípulo, haviam de possuir grande dose de paciência e de vontade para vencer.

Era sem dúvida que os princípios tinham de ser penosos e todos acatavam, resignados, este estado de coisas.

Quando o aluno era bem dotado e suficientemente persistente, passados os primeiros anos de estudo, começava a colher os frutos do seu trabalho e sentia vontade de prosseguir.

Se, pelo contrário, era mediano ou fracamente propenso para este instrumento, ao cabo de poucos meses atingia a saturação, outro tanto¹ semelhante ao seu mestre.

Ambos explicariam o insucesso, mas de modos diferentes, sem que, contudo, qualquer deles faltasse à verdade.

Diria o professor: o aluno não tinha autêntica vocação, nem era suficientemente aplicado.

Diria o aluno: o estudo era tremendamente aborrecido, além de difícil.

Os que queriam tocar mas não toleravam a ideia de suportar a disciplina do mestre, abalançavam-se ao estudo de ouvido. (Ainda hoje há quem faça isto, de tal maneira se enraizou o receio pela aprendizagem metódica do piano.)

Com o século XX e a elevação da pedagogia ao nível de uma ciência, começou a aparecer a literatura musical de finalidade escolar.

A preocupação geral dos compositores que a abordaram foi a de “fazer fácil”.

Raramente o conseguiram e para tal julgaram ser indispensável sacrificar em valor musical para simplificar em dificuldade técnica. Ora, desprovida a música dum conteúdo mínimo que seja, capaz de interessar o pianista, passa a não ter valor pedagógico porque não é a facilidade de execução, em si mesma, que o atrai, mas o resultado artístico.

Várias tentativas foram feitas, com sucesso algumas, com fracasso muitas. Não é ocasião de historiá-las. Uma só me ocupará: a que designarei por “método da posição estática”.

O que é a “posição estática”

Imaginemos as mãos de um pianista, colocadas sobre o teclado. Os dedos movem-se mas as mãos permanecem no lugar. Cada dedo toca sempre a mesma nota. Poderá parecer, em primeira análise, que tende faltar variedade à música composta dentro dos limites da “posição estática”.

Eu próprio o receava, antes de escrever uma série que intitulei “ 50 Peças para os 5 Dedos”.

Vejamos, agora, como funciona o sistema de ensino por este método.

1º) O aluno tem de saber os nomes das notas no teclado.

Contrariamente ao usual, principiará por conhecer as teclas pretas. Os motivos deste proceder são fáceis de explicar. As teclas brancas não oferecem referências que as distinguem umas das outras. Quando procuramos o “dó” temos de encontrar, primeiro, o grafo de duas teclas pretas que lhe fica contíguo, e assim sucessivamente. As teclas pretas é que orientam a vida do pianista.

Começemos pelo que é mais fácil para a vista.

Nome das notas

Posto que vamos começar por ensinar os nomes das notas que se tocam nas teclas pretas, não teremos escolhido um princípio muito difícil, já que nos será forçoso ter de explicar a um principiante, que ainda ignora as notas naturais, as alterações por sustenidos e bemois?

Não. Eis por quê. As cinco notas correspondentes às teclas pretas são, modernamente, consideradas notas naturais com nomes próprios e, representáveis na escrita por sinais característicos.

Assim, o aluno aprenderá que as duas teclas pretas se chamam ló e té, e as três rá, tu e di.

(Não se fale, por enquanto em sustenidos nem em bemois). As notas lo-te-ta-tu-di são representadas por cruces oblíquas nos mesmos lugares da pauta em que se encontram as notas do-re-fa-sol-la.)

Vantagens das teclas pretas para a
música de principiantes

As teclas pretas oferecem várias vantagens para a música de principiantes.

Já vimos que são as de² mais fácil procura para a vista. Observamos, agora, que também dão maior comodidade à posição da mão, devido à separação que há entre elas, a qual impede um dedo de tocar, inadvertidamente a nota vizinha. A fim de dar à mão do aluno a posição mais natural, as primeiras peças devem ter por base o acorde te-ra-tu-si-lo.

O polegar e o quinto dedo ficam ligeiramente mais afastados, o que está de acordo com a morfologia da mão.

Como conhecer as notas na pauta

Admitamos que o aluno não conhece ainda a escrita das notas. Uma vez colocada a mão na posição te-ra-tu-di-lo que servirá para as primeiras lições, far-se-lhe-á observar que as três notas ra-tu-di se encontram encostadas umas às outras, tanto no teclado como na pauta, enquanto que as outras duas ocupam posições destacadas, uma, na parte superior e outra na inferior.

Desta forma consegue-se que o principiante leia desde a primeira lição, mesmo que ignorasse os nomes das notas.

Não é indispensável saber os nomes das notas para começar a tocar por música. Só é preciso que se conheça a relação entre a tecla e o sinal que a representa na pauta.

Antes de prosseguir, acho que devo insistir ainda neste pormenor.

O pianista principiante atribuiu maior importância à noção de “tecla” que à de nota.

A tecla é uma realidade palpável. Permita-se-me uma comparação.

Uma criança a quem quisemos ensinar o caminho para ir de sua casa à escola, por exemplo, desprezará os nomes das ruas e, em contrapartida tomará referências de ordem visual, tais como jardins, cruzamentos, casas, praças, etc.

O pianista principiante olha para as teclas e procura nelas as suas referências para tocar; os nomes das notas ficam em segundo plano, se é que esse segundo plano já existe na sua mente, tal como o teriam ficado os nomes das ruas, dos jardins e das praças do caso referido anteriormente.

Sigamos, pois, os processos naturais de orientação da criança, que são os de todos, afinal. Há que analisar sempre a maneira intuitiva de agir e utilizá-la para o ensino.

As duas mãos do pianista

O pianista age com duas mãos que não são iguais mas, sim, simétricas.

É por isso que quando toca a escala de dó em movimento paralelo movimenta os dedos diferentemente em cada mão e quando a executa em movimento oposto parece-lhe fazer, com as duas, a mesma coisa.

Daqui se conclui que é mais simples tocar duas notas diferentes desde que cada uma corresponda ao mesmo dedo da mão do que tocar duas notas diferentes.

A verificação desta realidade levou-me a dar ao principiante várias peças em que as mãos toquem simultaneamente com os mesmos dedos.

As peças escritas desta maneira exigem, da parte do aluno, apenas a leitura das notas duma mão para que a outra a imite simetricamente.

Quando se junta a técnica da “posição estática” com a do “movimento simétrico”, consegue-se o máximo de resultado com o mínimo de esforço, o que é muito para ponderar.

Numa fase em que tudo são problemas para o pianista, é do mais alto valor pedagógico, encontrar-lhe casos que possa resolver por si mesmo.

As duas claves

Sempre dentro desta forma de ver, deve ser apresentada³ a leitura em duas claves, nos primeiros tempos. Insisto em que devemos começar pelo mais simples. Não pode haver dúvidas de que o mais fácil é ler numa só clave; em duas é mais difícil, em três ainda mais e assim sucessivamente.

Mas, não basta, para que o principiante consiga ler música desde a primeira lição, que as duas mãos estejam escritas na clave de sol. É, ainda, necessário que notas iguais sejam escritas igualmente.

Explico-me. Se a mão direita toca um dó do terceiro espaço na clave de sol e, a esquerda, um dó da primeira linha suplementar inferior, este dó da mão esquerda, deve ser escrito

também no 3º espaço e acrescenta-se o sinal de oitava baixa.

Isto torna a leitura muito mais simples para o principiante porque encontra uma só forma de escrita para o “dó”.

A questão de saber o verdadeiro registo da nota, apresenta-se-lhe com o secundária.

O facto das mãos ocuparem dois lugares distintos no teclado torna-lhe evidente que as notas da mão esquerda têm de ser tocadas numa tessitura mais grave e nenhuma confusão lhe advém desta leitura da música. Em contrapartida, se tivesse de ler dois “dós” em lugares diferentes da pauta, ficaria perplexo por algum tempo.

Notas iguais nas duas mãos

Logo a seguir, em grau de dificuldade, aos movimentos simétricos, vêm os movimentos entre notas iguais.

Tocar as mesmas notas em ambas as mãos é ainda uma das coisas mais fáceis.

O principiante guiar-se-á, nestas circunstâncias, pela vista e pelo ouvido. Vê as

mesmas notas e ouve o mesmo som em cada mão.

(Nas peças em “movimento simétrico” via e ouvia notas diferentes mas “apalpava” com os mesmos dedos, o que constituía o elemento unificador das duas mãos).

Agora, enganar-se-á mais regras, mas terá facilidade em reconhecer os erros, o que também é importante. Nada é mais útil do que preparar o aluno para se corrigir a si mesmo. As peças com duas notas iguais nas duas mãos prestam-se para o encaminhar nesse sentido.

A leitura em duas claves

Vencidas as primeiras peças e alcançado o propósito de dar confiança própria ao aluno, passa-se às peças em que a mão esquerda está escrita no registo próprio (sem sinal de oitava baixa) e às que apresentam as duas claves.

Nesta altura já não deve haver relutância por esse esforço.

Acrescentar progressivamente o grau de dificuldade é tão importante, para a conservação do interesse do aluno, como o cuidado em não ultrapassar os seus limites de assimilação.

Ritmos e valores de figuras

Uma das dificuldades inerentes à iniciação pianística é a de “tocar a tempo”.

Efetivamente⁴, como poder fazê-lo quando nos assoberbam tantas preocupações quantas as que pesam sobre um principiante?

Quem tiver examinado um principiante sob este ângulo há de ter notado que ele se concentra apenas na leitura das notas e não aspira a poder fazer mais. Ler os valores das figuras parece-lhe ser demasiado para as suas forças.

Parece-lhe e é, efetivamente⁵

Que fazer? Dar-lhe peças de ritmo uniforme. Um ritmo que se repete deixa de constituir problema.

Desta maneira, se estamos limitados na quantidade não o estamos tanto na qualidade. É perfeitamente viável que um principiante realize ritmos de certa dificuldade, sob condição de ser abordado um de cada vez.

Dividir as dificuldades é como separar os vimes dum molho que pretendemos quebrar.

O pior é que, no caso do piano, o próprio desfazer do molho das dificuldades tem sido

difícil, a julgar pelo tempo gasto a chegar a certas conclusões.

E não exagere afirmando que muitos se encontram ainda apontados em obrigar o aluno a quebrar o molho duma só vez.

De várias maneiras se poderá familiarizar o principiante com a leitura dos valores:

- a – dando-lhe peças de um só ritmo,
- b – de dois combinados entre as mãos,
- c – ou de pequeno número de fórmulas rítmicas alternadas.

Em todos estes casos será o ouvido que guiará o pianista. A divisão racional dos valores será objeto⁶ de consideração num ponto de maior adiantamento.

Os movimentos diferentes em cada mão

Chega, no momento oportuno, a ocasião de se darem peças que exijam independência para cada mão.

Vamos entender, primeiro, o que se deverá entender por “control⁷ independente” e “control conjugado” e “control misto” das mãos. Começamos pelo segundo caso, que é o mais simples para o executante.

Hipótese a) O pianista sabe que as duas mãos tocam em dedos iguais. Pensa apenas na mão direita e conjuga-lhe automaticamente a esquerda, na qual “não precisa de pensar”.

Hipótese b) O pianista sabe que as duas mãos tocam notas iguais. Pensa com atenção concentrada na mão direita e com atenção dispersa na esquerda. A direita comanda o movimento da esquerda mas, como esta tem dedilhação diferente, é inevitável um período de erros, até se estabelecer a relação entre os movimentos simultâneos das mãos. Daí em diante, o controle passa a ser simultâneo e o pensamento do pianista, convergindo muito embora para a mão direita, passa a englobar nas ordens dadas a esta as que são necessárias à esquerda.

Analisemos, agora, o “control independente”. Um pianista estudou as duas mãos separadamente. Quando as sabe, passa a tocá-las simultaneamente. Esta é a forma mais difícil do controle das mãos e só é corrente após grau apreciável de desenvoltura técnica.

Prestar igual atenção às duas mãos é como atentar em duas conversas sem dar preferência a nenhuma. A grande dificuldade deste proceder dá origem a uma situação intermédia: uma das mãos é alvo de atenção concentrada e a outra de atenção dispersa, sem

que fique enfeudada àquela. Este estado tem tendência a modificar-se e a cair para o “control conjugado”.

Estando ciente das formas de controle a que recorrem os pianistas e, sabendo, também, a espécie de esforço que cada uma delas exige, não é difícil concluir que as primeiras peças a dar a um pianista devem poder ser tocadas com completa conjugação de controle de mãos: execução simétrica.

Depois, as que requeiram atenção concentrada numa só mão e dispersa na outra.

Combinação de ritmos diferentes em cada mão

Um exemplo típico deste último caso é a melodia acompanhada.

Suponhamos que à mão direita está confiada uma melodia de relativa desenvoltura enquanto que à mão esquerda não cabe mais do que um acompanhamento rudimentar. Quase toda a atenção do executante converge para a melodia.

Esta desigualdade de grau de atenção é natural e não deve ser desprezada no ensino. Deve-se evitar, no entanto, que a mão esquerda

esteja permanentemente na obscuridade do pensamento. Por isso, desde as primeiras lições é aconselhável que a literatura pianística seja equilibrada na distribuição das dificuldades pelas duas mãos.

Também se deverá indicar o caminho do “control” independente” das mãos por meio de peças apropriadas.

Exemplo: a mão esquerda tem um ritmo característico e uma fórmula melódica curta que se aprendeu isoladamente da direita. Em seguida, leva-se o aluno a tocar à primeira vista a mão direita, tocando a outra de memória.

Aqui temos dois trabalhos mentais independentes: atenção concentrada na mão direita, atenção dispersa (memória) na esquerda.

Leitura à primeira vista

Vamos terminar este breve trabalho com algumas considerações sobre magno problema da leitura à primeira vista.

Tem-se pensado que só é possível ler desta maneira quando se é senhor de muita técnica.

Não é totalmente verdade.

Encontramos bons pianistas que têm menos facilidade de leitura que outros de menor quilate artístico.

A facilidade de tocar à primeira vista depende, antes de mais nada, da rapidez com que os olhos abrangem o que está escrito. Só depois haverá a considerar se a parte motora do pianista está, ou não, em condições de executar o que foi lido.

Um músico experimentado consegue ler mais do que é capaz de executar.

Um principiante está na posição inversa: acha a execução mais fácil do que a leitura. Não seria preciso mais para compreendermos o dualismo de aspetos⁸ do problema.

E, se meditarmos um pouco, poderemos encontrar uma senda de trilho fácil para os que vão dar os primeiros passos.

O que é que torna difícil a “leitura” à primeira vista?

- a) – a quantidade de coisas a ler e
- b) – a sua complexidade.

O que é que torna difícil a execução à primeira vista?

- a) – o grau de dificuldade da leitura e

b)- o grau de dificuldade da execução.

Deste modo podem dar-se os seguintes casos:

- a) – não se poder tocar, por não se saber ler ou
- b) – por falta de possibilidades técnicas.

Vejamos como proceder para que o principiante possa tocar à primeira vista.

Quanto à quantidade de coisas a ler, limite-se a cinco o número de notas e de teclas que ocuparão cada uma das mãos, sem esquecer que devem ser as mesmas e escritas em claves iguais e na mesma tessitura (com indicação de 8^a. B. para a mão esquerda).

No que diz respeito à complexidade da leitura: não deve haver mais do que uma nota de cada vez para cada mão; os movimentos simétricos dispensarão ainda que a atenção seja dispersada.

As mãos não se moverão de cima das cinco notas, o que permite olhar continuamente a música.

Quanto à dificuldade de execução: o andamento deve ser lento, os movimentos simétricos ou paralelos, os ritmos uniformes, as frases frequentemente repetidas e de estrutura

bem definida. Finalmente, o sentido do discurso musical deve ser claro e discreto.

Vantagens da leitura à primeira vista

Será necessário provar a utilidade da leitura à primeira vista? Creio que era ocioso alongar-me num assunto como este. Mas, quanto ao caso particular dos principiantes julgo oportuno chamar a atenção para um ponto capital.

Todos os professores sabem de sobejo quantas vezes chamam a atenção do aluno para a música que ele tem diante de si mas parece ignorar. Sabem, igualmente, que na maioria dos casos, os principiantes só estudam quando acompanhados, o que representa grande perda de tempo e aquisição de um mau hábito que poderão tardar a perder.

Sabem isso, mas não como remediar o mal. Estive durante anos na mesma posição de tantos outros professores de piano.

Vi alunos após alunos repetirem os mesmos erros, queixarem-se das mesmas dificuldades, acusarem os mesmos desânimos.

Finalmente, resolvi encarar o problema e procurar-lhe, metodicamente soluções.

Observando e refletindo⁹, reuni os elementos que acabo de expor. O fruto desse labor foram as “50 Peças para 5 Dedos” obra que expressamente escrevi para todos os que iniciam a difícil caminhada da aprendizagem do piano, esperançado em transformar algumas horas de fastidioso trabalho noutras tantas de esperançoso e alegre estudo.

Notas:

- 1 corrigida a ortografia: de outrotanto para outro tanto;
- 2 a preposição de foi um acrescento do editor;
- 3 palavra sugerida pelo editor por dificuldade em compreender a original escrita;
- 4 a palavra foi corrigida de acordo com o novo acordo ortográfico;
- 5 idem;
- 6 idem;
- 7 preferiu manter-se a palavra original, uma vez que se trata de uma expressão criada pelo compositor. Fora do contexto de expressão a palavra será corrigida para controle;
- 8 a palavra foi corrigida de acordo com o novo acordo ortográfico;
- 9 idem.

ANEXO 6

CORREIO ELETRÓNICO TROCADO COM A REVISTA GLOSAS

12/10/13 Mensagem de Impressão do Outlook

Re: Proposta de artigo

De: **edward@mpmp.pt** em nome de **GLOSAS [Conselho Científico Lusófono]**
(ccl@mpmp.pt)
Enviada: segunda-feira, 23 de Setembro de 2013 11:47:49
Para: Carla Nogueira (carla_nogueira@live.com.pt)

Viva,

Acusamos recepção da nova versão. Assim que possível damos notícias a respeito da nova proposta.

Até breve,
P'lo CCL,
Edward Ayres d'Abreu.

No dia 18 de Setembro de 2013 às 12:20, Carla Nogueira <carla_nogueira@live.com.pt> escreveu:

Caro Edward d'Abreu,

comunico que realizei as alterações que me comunicou, no entanto não consegui aceder às normas de edição da revista glosas através do site para poder compreender como deveria alterar as referências bibliográficas. De qualquer maneira, foi o único ponto que não alterei por não saber qual a norma a seguir.

Com os melhores cumprimentos,
Carla Nogueira

From: carla_nogueira@live.com.pt
To: ccl@mpmp.pt
Subject: RE: Proposta de artigo
Date: Thu, 5 Sep 2013 19:45:32 +0000

Bom dia,

Comunico que irei proceder à revisão que me propuseram e que em breve, o mais rapidamente que possa, retornarei o artigo.

Com os melhores cumprimentos,
Carla Nogueira

Date: Tue, 3 Sep 2013 16:02:22 +0100
Subject: Re: Proposta de artigo
From: ccl@mpmp.pt
To: carla_nogueira@live.com.pt

<https://dub112.mail.live.com/mail/PrintMessages.aspx?cpids=f20e4001-2445-11e3-b76c-00215ad96bb8,m&isSafe=true&FolderID=00000000-0000-0000-00...> 1/3

12/10/13 Mensagem de Impressão do Outlook

CC: hsantana@ua.pt

Cara Carla Nogueira,

Enviamos finalmente algumas notícias a respeito do seu artigo.

O Conselho Científico considerou o tema interessante e o artigo pertinente. Contudo, há várias questões para as quais sugerimos revisão. Enviamos em anexo o artigo com as nossas observações (assinaladas à direita). Se não conseguir ver tentamos enviá-las de outra forma.

Para além as sugestões de correcção assinaladas, sugeríamos que reduzisse o artigo para até 35 caracteres (com espaços). Pensamos também que a redução de caracteres, obrigando a melhor sintetizar algumas informações, poderá ajudar a finalizar o artigo.

Se concordar e se decidir por uma revisão, teremos todo o gosto em fazer nova apreciação.

Agradecemos a vossa atenção,
Cordialmente,
Edward Luiz Ayres d'Abreu,
P'lo Conselho Científico Lusófono.

No dia 23 de Maio de 2013 às 10:56, GLOSAS [Conselho Científico Lusófono] <ccl@mpmp.pt> escreveu:

Cara Carla Nogueira,

Acusamos recepção da sua proposta, que muito agradecemos.

Será hoje mesmo reencaminhada para dois membros do CCL.

Entraremos em contacto consigo assim que possível.

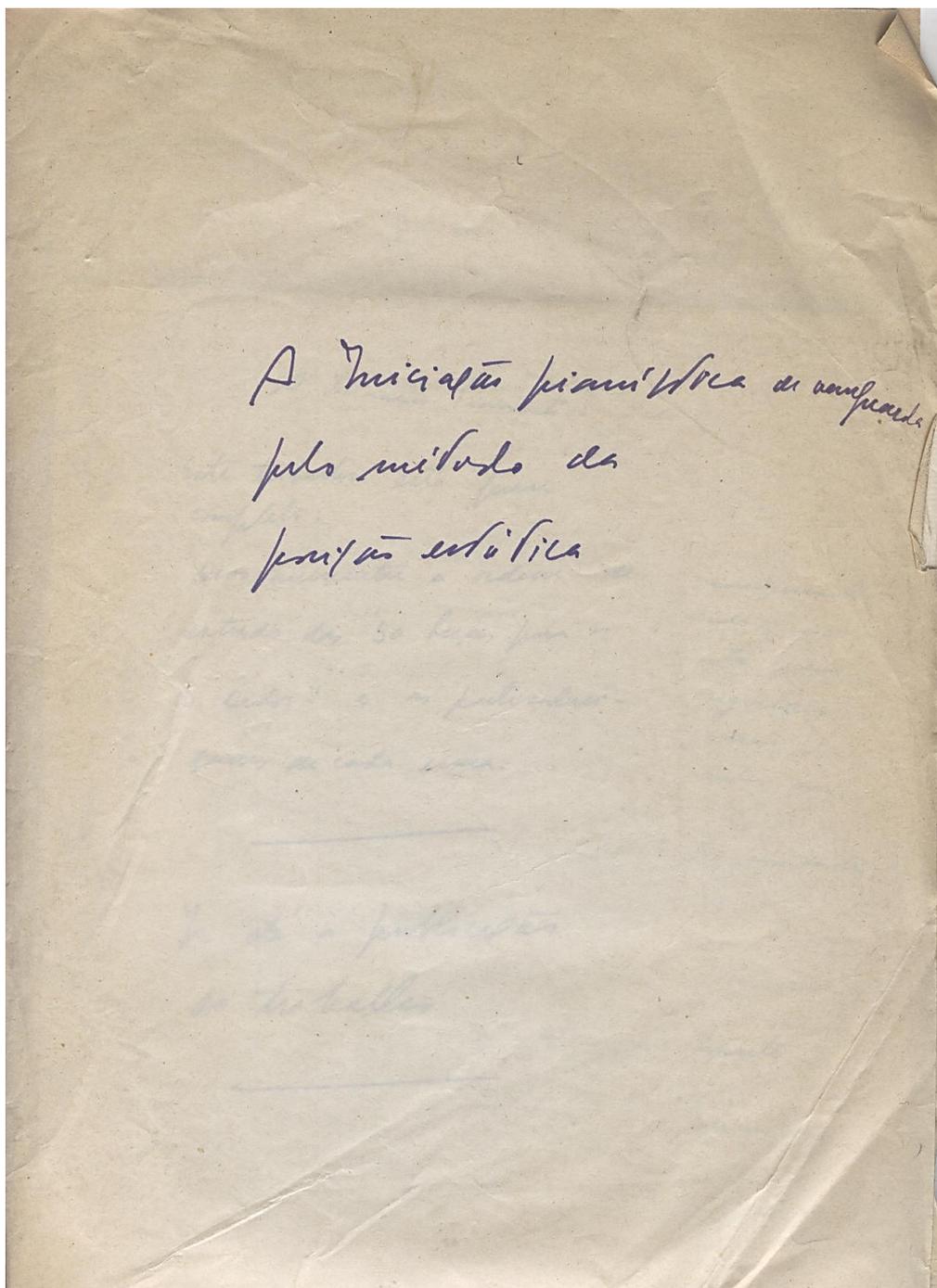
Com os mais respeitosos cumprimentos,
Cordialmente,
Edward Luiz Ayres d'Abreu,
Director.



<https://dub112.mail.live.com/mail/PrintMessages.aspx?cpids=f20e4001-2445-11e3-b76c-00215ad96bb8,m&isSafe=true&FolderID=00000000-0000-0000-00...> 2/3

ANEXO 7

**A INICIAÇÃO PIANÍSTICA DE VANGUARDA PELO MÉTODO
DA POSIÇÃO ESTÁTICA**



Este trabalho está quase
completo.

Devo acrescentar a ordem de
estudo das "5 Peças para os
5 dedos" e as particula-
ridades de cada uma.

Ve até à publicação
do trabalho

A Iniciação Pianística pelo método da "posição estática"

Sumário : As dificuldades que depara o principiante :

- a) conhecer as notas no teclado ;
- b) conhecer as notas na pauta , em
duas claves e em vários registos ;
- c) conhecer os valores das figuras ;
- d) controlar movimentos diferentes em
cada mão ;
- e) combinar ritmos diferentes em cada
mão .
- f) ler à primeira vista

A iniciação é uma fase completamente à parte
na pedagogia do piano.

- A criação do estado de confiança , no principiante .
- Obtenção de resultados musicais desde as primeiras lições .

(2)
A Iniciação Pianística pelo
método da "posição estática".

A iniciação pianística no passado

Até há poucos anos, para não dizer até hoje, quando se dava a primeira lição de piano colocava-se o aluno em face de uma série de problemas de tal ordem que, mestre e discípulo, haviam mister de possuir grande dose de paciência e vontade para vencer.

Era seu dever que os princípios tinham de ser penosos e todos acataavam, resignados, este estado de coisas.

Quando o aluno era bem dotado e suficientemente persistente, ~~passados~~ ^{passados} os primeiros anos de estudo, começava a colher os ~~frutos~~ frutos do seu trabalho e sentia vontade de prosseguir.

Se, pelo contrário, era mediana ou fracamente propenso para este instrumento, ao cabo de poucos meses atingia a saturação, outrotanto succedendo ao seu mestre.

Ambs ~~ambos~~ explicariam o insucesso, mas de modos diferentes, sem que, contudo, qualquer

deles faltar-se à verdade.

Dizia o professor : o aluno não tinha autêntica vocação, nem era suficientemente aplicado.

Dizia o aluno : o estudo era tremendamente aborrecido, além de difícil.

Os que queriam tocar mas não toleravam a ideia de suportar a disciplina dum mestre, abandonavam-se ao estudo de ouvido. (Ainda hoje há quem faça isto, de tal maneira se enraizou o receio pela ~~aprendizagem~~ ^{aprendizagem} metódica do piano).

Com o século XX e a elevação da pedagogia ao nível duma ciência, começou a aparecer a literatura musical de finalidade escolar.

A presunção geral dos compositores que abordaram foi a de "fazer fácil". ~~.....~~

Raramente o conseguiram e para tal julgavam ser indispensável sacrificar em valor musical para simplificar em dificuldade técnica. Ora, desprovida a música dum conteúdo mínimo que seja, capaz de interessar o ^{pianista} ~~.....~~, para a não ter valor pedagógico porque não é a facilidade ^{essencial} em si mesma, que atrai, mas o resultado artístico.

(4)

Várias tentativas foram feitas; com ~~sucesso~~ sucesso algumas, com fracasso, muitas. Não é ocasião de historiar-las. Uma só me ~~vão~~ ocupará: a que ~~foi~~ designei por "método da posição estática".

O que é a "posição estática"

Imaginemos as mãos dum pianista, colocadas sobre o teclado. Os dedos movem-se mas a mão permanece ~~estática~~ no ~~mesmo~~ lugar. Cada dedo toca sempre a mesma nota. Poderá parecer, em primeira análise, que ^{tem de} ~~há~~ variedade à música composta ~~dentro~~ dentro dos limites da "posição estática".

Eu próprio o recava, antes de escrever uma série ~~de exercícios~~ que intitulei "50 Peças para os 5 Dedos".

~~Apesar de parecer que a posição estática é muito limitada, há muitos outros pontos de vista em que se pode variar a execução permitida por este método.~~

~~Uma vez que o aluno vai tocar sempre as mesmas 5 notas~~

(5)

Vejamos, agora, como funciona o sistema de
sussinos por este método.

1.º) O aluno tem de saber os nomes das notas
no teclado.

Contrariamente ao usual, principiará por
conhecer as teclas pretas. Os motivos deste proce-
der são fáceis de explicar. As teclas brancas não
oferecem referências que as distingam umas
das outras. Quando procuramos o "dó" temos
de encontrar, primeiro, o grupo de duas
teclas pretas que lhe fica contíguo, e assim
sucessivamente. As teclas pretas é que orientam
a vista do pianista.

Logo, começamos pelo que é mais fácil para
a vista.

Nomes das notas

posto que vamos começar por ensinar os nomes
das notas que se tocam nas teclas pretas,
não teremos escolhido um princípio muito
difícil, já que não será forçoso ter de expli-
car a um principiante, que ainda ignora
as notas naturais, as alterações por sustenidos

e bemais ?

Não. Eis por quê. As cinco notas correspondentes às teclas pretas são, modernamente, consideradas notas naturais, ^{com nomes próprios} representáveis na escrita por sinais ~~característicos~~ característicos.

Assim, o aluno aprenderá que ~~as duas teclas pretas se chamam~~ as duas teclas pretas se chamam ló e té, e as três, ra, tu e di.

(Não se fale, por enquanto, em sustentidos nem em bemóis). As notas lo-te-ra-tu-di são representadas por cruzes oblíquas nos mesmos lugares da pauta em que se encontram as notas do-re-fa-sol-la.

Vantagens das teclas pretas para a música de principiantes

As teclas pretas oferecem várias vantagens para a música de principiantes.

Já vimos que são a mais fácil procura para a vista. Observemos, agora, que também dão maior comodidade à posição da mão, devido à separação ^{que há entre elas,} ~~entre as teclas pretas~~, "qual impede um dedo de tocar, inadvertidamente a nota vizinha. A fim de dar à mão do aluno a posição mais natural, as primeiras peças devem ter por

base o acorde te-ra-tu-di-lo .

O polegar e o quinto dedo ficam ligeiramente mais afastados, o que ^{está de acordo com a} ~~concepção da~~ ~~morfologia~~ morfologia da mão.

~~Experimente-se colocar a mão espalmada sobre uma mesa, com os dedos o mais afastados possível. Ver-se-á que os intervalos formados entre eles correspondem à posição acima citada~~

Como conhecer as notas na pauta

Admitamos que o aluno não conhece ainda a escrita das notas. Uma vez colocada a mão na posição te-ra-tu-di-lo que servirá para as primeiras lições, far-se-lhe-á observar que as três notas ra-tu-di se encontram encostadas, umas às outras, tanto no teclado como na pauta, enquanto que as outras duas ocupam posições destacadas, uma, na parte superior e outra na inferior.

Desta forma consegue-se que o principiante leia desde a primeira lição, mesmo que ignore os nomes das notas.

Não é indispensável saber os nomes das notas para começar a tocar por música. Só é preciso que se conheça a relação entre a tecla e

(8)

o sinal que a representa na pauta.

Antes de prosseguir, acho que devo insistir ainda neste primeiro.

O pianista principiante atribui maior importância à noção de "tecla" que à de nota.

A tecla é uma realidade palpável. Permita-me uma comparação.

Uma criança a quem quisermos ensinar o caminho para ir de sua casa à escola, por exemplo, desprezará os nomes das ruas e, em contrapartida tomará referências de ordem visual, tais como jardins, cruzamentos, casas, praças, etc.

O pianista principiante olha para as teclas e procura nelas as suas referências para tocar; os nomes das notas ficam em segundo plano, se é que esse segundo plano já existe na sua mente, tal como teriam ficado os nomes das ruas, dos jardins e das praças ~~anteriormente~~ do caso referido anteriormente.

Sigamos, pois, os processos naturais de orientação da criança, que são os de todos, afinal. Há de analisar sempre a maneira intuitiva de agir e utilizá-la para o ensino.

(9)

As duas mãos do pianista

O pianista age com duas mãos que não são iguais mas, sim, simétricas.

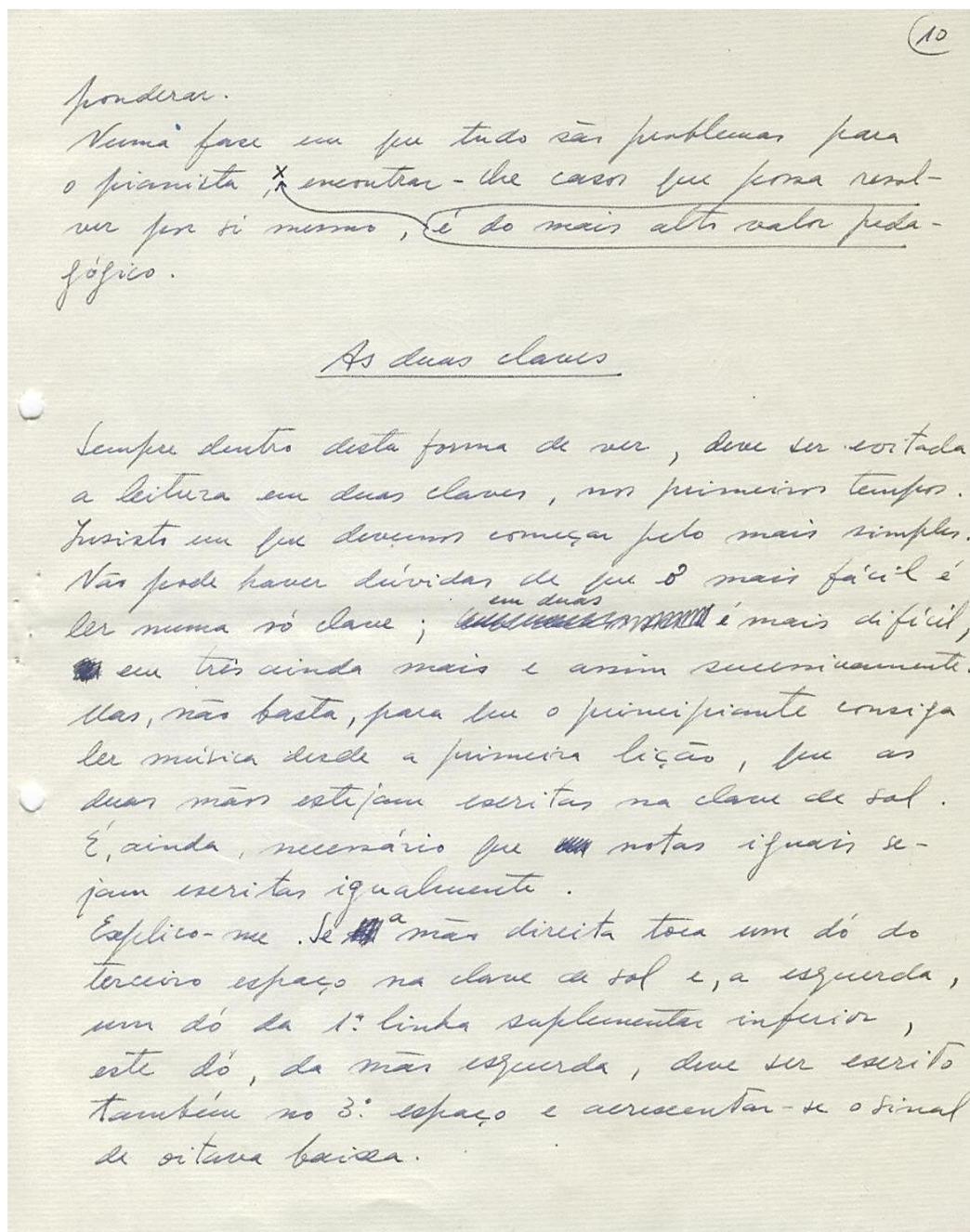
É por isso que quando toca ~~a~~ escala ^{subo} em movimento paralelo movimenta os dedos diferentemente em cada mão e quando a escreve em movimento oposto ~~parece~~ pareceu-lhe fazer, com as duas, a mesma coisa.

Daqui se conclui que é mais simples tocar duas notas diferentes desde que cada uma corresponda ao mesmo dedo da mão do que tocar duas notas iguais que tenham de ser tocadas por dedos diferentes.

A verificação desta verdade levou-me a dar ao principiante várias peças em que as mãos toquem simultaneamente com o mesmo dedo.

As peças escritas desta maneira exigem, da parte do aluno, apenas a leitura das notas de uma mão pois que a outra a imita simetricamente.

Quando se junta a técnica da "posição estática" com a do "movimento simétrico", consegue-se o máximo de resultado com o mínimo de esforço, o que é muito para



(11)

Letra torna a leitura muito mais simples para o principiante porque encontra sempre a mesma forma de escrita para o "dó".

A questão de saber o verdadeiro registro da nota, apresenta-se-lhe como secundária.

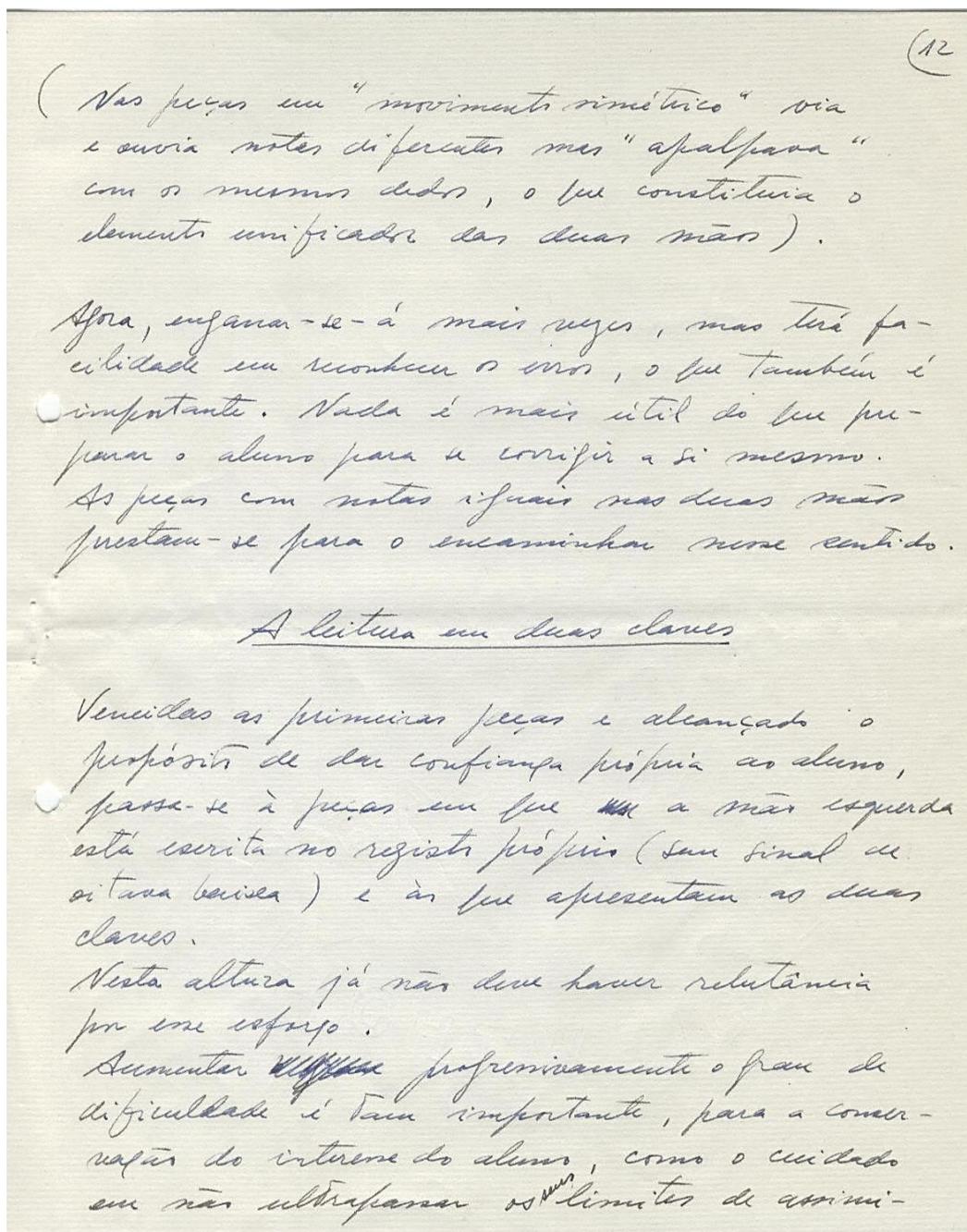
O facto das mãos ocuparem dois lugares diferentes no teclado torna-lhe evidente que as notas da mão esquerda têm de ser tocadas numa tonalidade mais grave e nenhuma confusão lhe advém desta leitura de música. Em contrapartida, se tivesse de ler dois "dós" em lugares diferentes da pauta, poderia perplexo por algum tempo.

Notas iguais nas duas mãos

Logo a seguir, em grau de dificuldade, aos movimentos simétricos, vêm os movimentos sobre notas iguais.

Tocar as mesmas notas em ambas as mãos é ainda ^{uma} das coisas mais fáceis.

O principiante fugir-se-á, nestas circunstâncias, ~~pelos olhos e pelo ouvido~~ pela vista e pelo ouvido. Vê as mesmas notas e ouve o mesmo som em cada mão.



laços.

Ritmo e valores da figuras

Uma das dificuldades inerentes à iniciação pianística é a de "tocar a tempo".

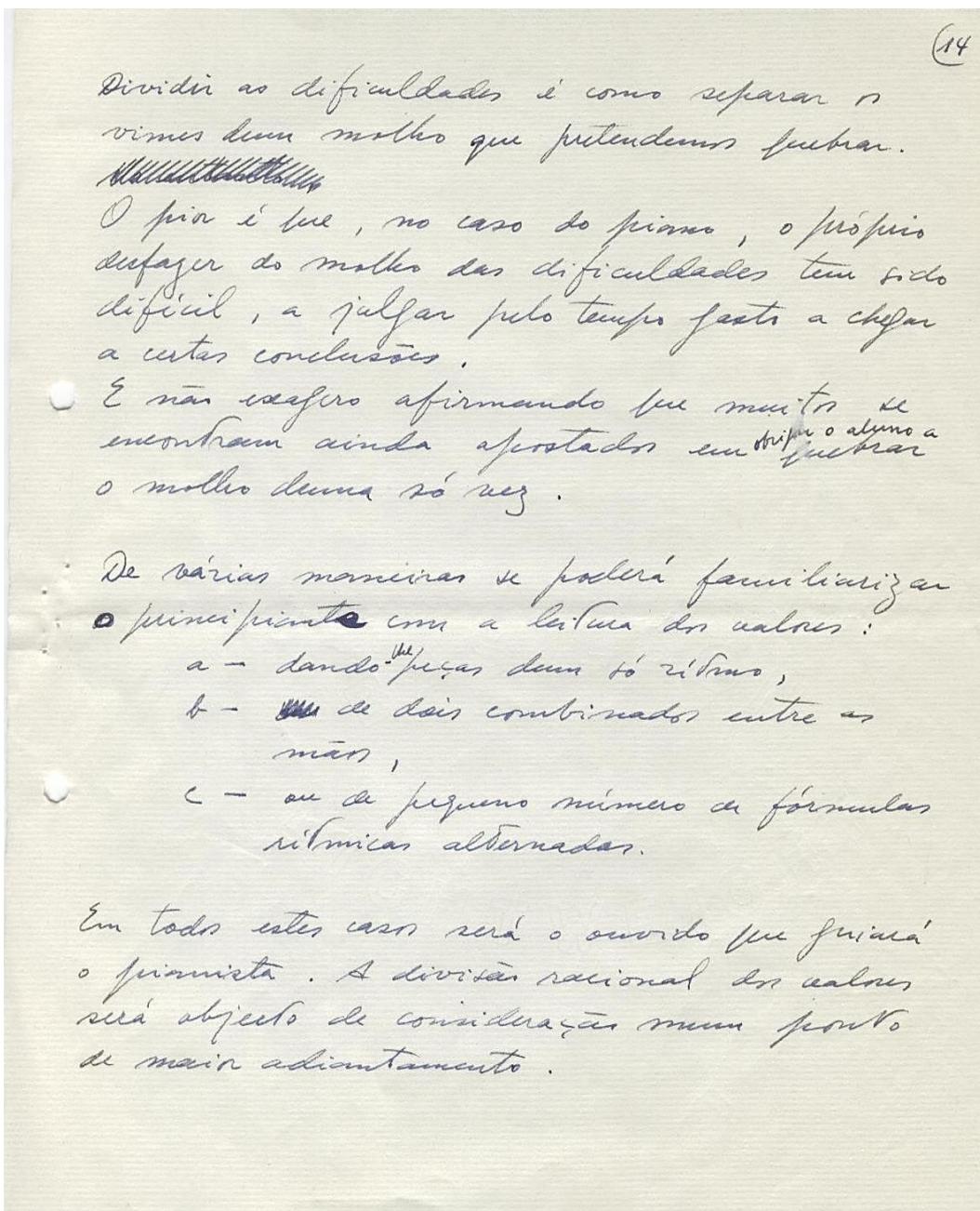
Efectivamente, como poder fazê-lo quando nos amorbam tantas preocupações quanto as seu pesam sobre um principiante?

Quem tiver examinado um principiante sob este ângulo há de ter notado que ele ~~se concentra~~ se concentra apenas na leitura das notas e não aspira a poder fazer mais. Ler os valores das figuras ~~parece~~ parece-lhe ser demandado para as suas forças.

Parece-lhe e é, efectivamente.

Que fazer? Dar-lhe peças de ritmo uniforme. Um ritmo que se repete deixa de constituir problema, ~~apreciando-se~~ apreciando-se ~~as~~ as ~~classes~~ ~~de~~ ~~figu-~~ ~~ras~~ ~~em~~ ~~ritmos~~ ~~de~~ ~~esse~~ ~~tipo~~

Desta maneira, se estamos limitados na quantidade não o estamos tanto na qualidade. É perfeitamente viável que um principiante realize ritmos de esta dificuldade, sob condições de ser abordado um de cada vez.



(15)

Os movimentos diferentes
em cada mão

Chega, no momento oportuno, a ocasião de se desenvolverem as exigências ~~distintas~~ ^{independentes} para cada mão.

Vamos entender, primeiro, o que se deveria entender por "control independente" e ~~o "control conjugado"~~ e "control misto" das mãos. Começamos pelo segundo caso, que é o mais simples para o sacudante.

Hipótese a) O pianista sabe que as duas mãos tocam com dedos iguais. Pensa apenas na mão direita e conjuga-lhe automaticamente a esquerda, na qual "não precisa de pensar".

Hipótese b) O pianista sabe que as duas mãos tocam notas iguais. Pensa com atenção concentrada na mão direita e com atenção dispersa na esquerda. A direita comanda o movimento ~~da esquerda~~ da esquerda mas, como esta tem dedilhadas diferentes, ~~é inevitável~~ é inevitável um período de erros, ^{de se estabelecerem} a relações entre os movimentos simultâneos.

(16)

tâner das mãos. Daí em diante, o
contral passa a ser simultâneo e o fechamento
do pianista, convergindo muito embora para a
mão direita, ~~Wolff~~ para a englobar nos ordens
dados a esta as que são necessárias à esquerda.

Analise-se, agora, o "contral independente".
Um pianista estudou as duas mãos separadamente.
Quando as sabe, passa a tocá-las simultaneamente.
Esta é a forma mais difícil do contral das mãos e
só é conseguida após gran apreciação de desenvoltura téc-
nica.

Prestar igual atenção às duas mãos é como atender
em duas conchuras sem dar preferência a nenhuma.
A grande dificuldade deste proceder dá origem
a uma situação intermediária: uma das mãos
é alvo de atenção concentrada e a outra de aten-
ção dispersa, sem que fique enfundada àquela.
Este estado tem tendência a modificar-se e a
cair para o "contral conjugado".

Estando-se ciente ~~desta~~ das formas de contral
a que recorrem os pianistas e sabendo, também,
~~a espécie~~ ^{a espécie} de esforço que cada uma delas exige,
não é difícil concluir que as primeiras peças
a dar a um pianista devem ~~ser~~

~~uma~~ pode ser tocadas com ^{completa} conjugação de
 control de mãos: execuções simétricas.
 Depois, as que requeram atenções concentrada
 numa só mão e dispersa na outra.

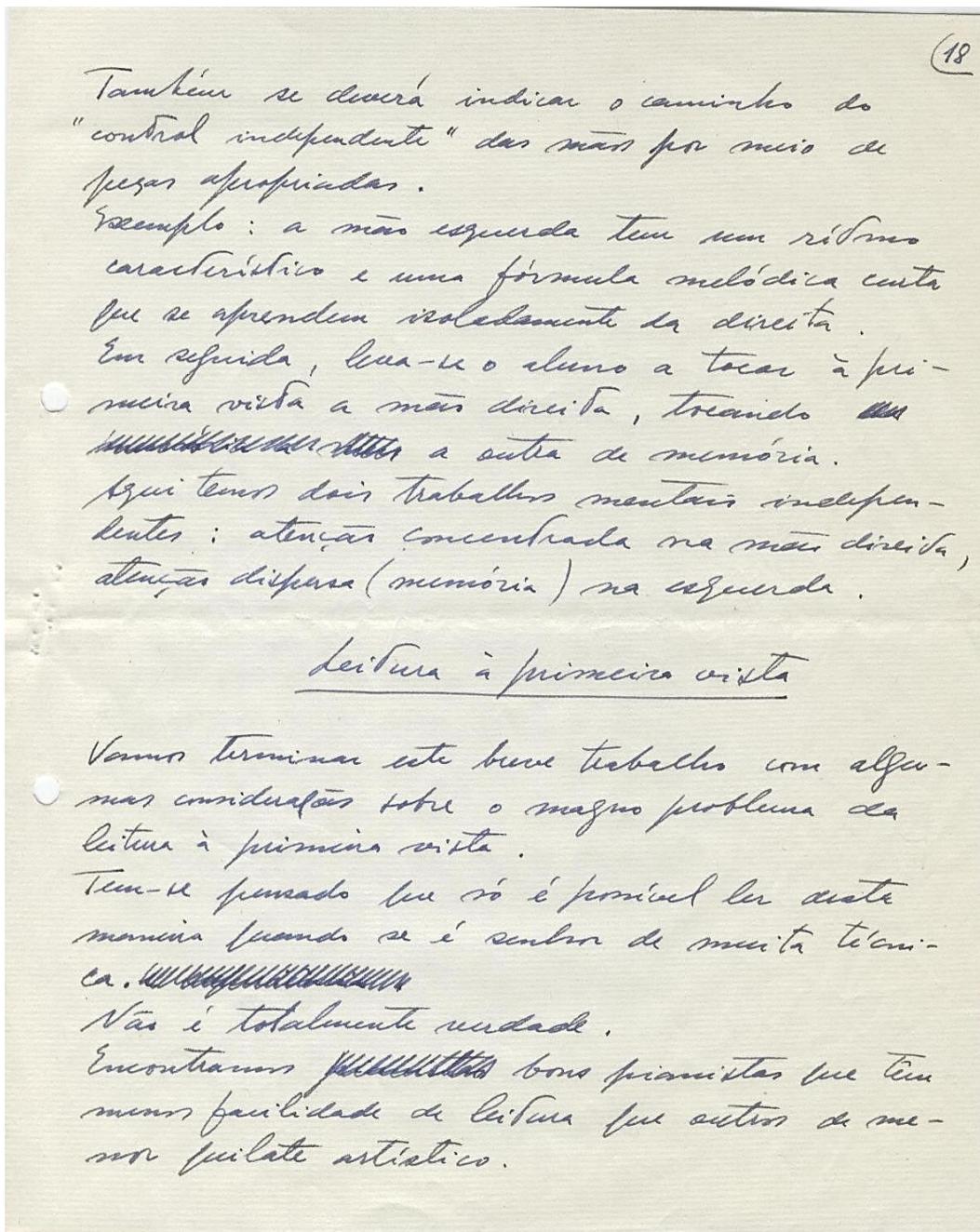
Combinações de ritmos diferentes
em cada mão

Um exemplo típico deste último caso é a melodia acompanhada.

Suponhamos que à mão direita está confiada uma melodia de relativa desmoltura enquanto que à mão esquerda não cabe mais do que um acompanhamento rudimentar. Quão toda a atenção converge para a melodia.

Esta desigualdade de graus de atenção ~~é~~ é natural e não deve ser desprezada no ensino.

Deve-se evitar, no entanto, que a mão esquerda esteja permanentemente na obscuridade do primeiro. Por isso, desde as primeiras lições, é aconselhável que a literatura pianística ~~seja~~ seja equilibrada na distribuição das dificuldades pelas duas mãos.



(19)

A facilidade de tocar à primeira vista depende, antes de mais nada, da rapidez com que os olhos abrangem o que está escrito. Só depois haverá a considerar se a parte motora do primário está, ^{ou não,} em condições de executar o que foi lido.

Um músico experimentado consegue ler mais do que o que é capaz de executar.

Um principiante está na posição inversa: acha a execução mais fácil do que a leitura. Não seria preciso mais para compreendermos o dualismo de aspectos do problema.

E, se meditarmos um pouco, poderemos encontrar uma senda de trilhos fácil para os que não dão os primeiros passos.

O que é que torna difícil a "leitura" à primeira vista?

- a - ^{A quantidade} ~~Quantidade~~ de coisas a ler e
b - A sua complexidade.

O que é que torna difícil a execução à primeira vista?

- a - o grau de dificuldade da leitura
b - o grau de dificuldade da execução.

(21)

notas, o que permite olhar continuamente a música.

Quanto à dificuldade de executar: o andamento deve ser lento, os movimentos simétricos ou paralelos, os ritmos uniformes, as frases frequentemente repetidas e de estrutura bem definida. Finalmente, o sentido do discurso musical deve ser claro e directo.

Vantagens da leitura à primeira vista

Será necessário provar a utilidade da leitura à primeira vista? Creio que não seia alongar-me num assunto como este. Mas, quanto ao caso particular dos principiantes julgo oportuno chamar a atenção para um ponto capital.

Todos os professores de piano sabem de sobejo quantas vezes chamam a atenção do aluno para a música que ele tem diante de si mas parece ignorar. Sabem, igualmente, que na maioria dos casos, os principiantes só estudam quando acompanhados, o que representa grande perda de tempo e aquisição de um mau hábito que poderão tardar a perder.

Sabeu irro, mas não como remediar o mal.
Estive durante anos na mesma posição de
tantos ~~os~~ outros professores de piano.

Vi ~~os~~ alunos após alunos repetirem os mesmos
erros, queixarem-se das mesmas dificuldades,
~~apresentando os mesmos problemas, apresentando~~
sem o mesmo desânimo.

Finalmente, resolvi ~~me~~ encarar o problema
e procurar-lhe, metódicamente, ~~uma~~ solução.

~~Observando e~~ Observando e
refletindo, reuni o elemento que acabo de
~~me~~ expor. O fruto desse ^{trabalho} ~~trabalho~~ ^{foram as "50 P.P. do 1º ano"} ~~trabalho~~ obra,
que experianamente escrevi para ~~substituir~~ ~~os~~
todos os que iniciam a difícil caminhada
da aprendizagem do piano, esperando em
transformar algumas horas de fastidioso ^{trabalho} ~~trabalho~~
~~trabalho~~ muitas tantas de esperançoso ~~trabalho~~
e alegre estudo.

ANEXO 8

PROGRAMA DE PIANO DE INICIAÇÃO DO CSM



Programa de Piano

Iniciação
2012-2013

MAYOS, CALVARIO MANDUCINTEDES, LDA - NIPC 541.948.731 - CUC FISCAL Nº 501146701



www.csilvamonteiro.com





Programa de Piano – Iniciação

Cotações

- **Iniciação I, II e III:**
 - Avaliação Contínua: 80%
 - Prova de Avaliação: 20%

Objectivos gerais:

- Aprendizagem de uma postura correcta ao piano: utilização de um banco estável, do meio do banco para a frente, com os cotovelos à altura das teclas; os ombros, cotovelos, pulsos e mãos devem formar uma linha (desde o ombro até à ponta dos dedos) livre de tensões, condutora do peso e energia.

- Desenvolvimento de uma "fôrma" da mão própria de tocar piano (sendo criada uma linha redonda entre a falangeta e a raiz dos dedos, que nunca deve ser quebrada) e da sensibilidade na ponta dos dedos - único ponto de contacto entre o pianista e o teclado - que permitirá ao aluno conseguir dominar uma paleta dinâmica completa, capaz de dar resposta às exigências interpretativas.

- Aprendizagem de competências técnicas para tocar piano: canalizando toda a energia para os dedos permitindo uma permanente sensação de conforto e descontração ao piano. A pressão exercida na ponta do dedo deve corresponder um relaxamento total da mão, pulso, cotovelos e ombro.

- Desenvolvimento de qualidade expressivas, nomeadamente em relação a uma paleta variada de dinâmicas e articulações.

- Abordagem de um repertório estilisticamente diversificado e interessante de forma a promover o "amadurecimento" musical dos alunos.

- Aplicação do pedal, de acordo com a exigência do repertório abordado.

- Análise global das peças estudadas que conduza a uma compreensão da sua estrutura formal.

- Conhecimento de escalas e arpejos.

- Desenvolvimento da criatividade e imaginação musical, com o intuito de conferir aos alunos progressivamente autonomia em questões do foro técnico, musical, e estilístico.

- Facultar ao aluno as ferramentas técnicas necessárias para conseguirem ter cada vez mais autonomia para realizarem um estudo pessoal crítico, consciente e metucioso.

- Orientar o aluno na procura de estratégias de estudo/prática musical mais eficazes para a memorização das peças, utilizando as memórias cinestésica, visual e auditiva em simultâneo.

MATOS CALMÃO & MARIAS INTERIEDES, LDA - NIPC 501 106 701 - CIRC. PORTUG. Nº 501/88(F3)



www.cmsilvamonteiro.com





Objectivos específicos:

- Domínio Afetivo**
- Solidificar a relação professor / aluno
 - Promover o interesse pela disciplina (piano) e pela Música em geral
 - Criar no aluno motivos para aprender e se aperfeiçoar
 - Valorizar as realizações dos alunos quando cumpridos objectivos sequenciais

- Domínio Psico-motor**
- Reforçar os pontos relacionados com a postura e a técnica, como a forma da mão e os diferentes tipos de movimento para o ataque de notas / acordes
 - Desenvolver a capacidade de concentração a uma preparação mental cada vez mais cuidada no momento da *performance* (pensar antes de tocar)
 - Estimular a coordenação motora, através da execução de diferentes movimentos em simultâneo com as duas mãos
 - Minimizar os riscos da aplicação do pedal no cômputo geral da coordenação motora necessária à execução do instrumento
 - Favorecer a execução de peças de memória com segurança

- Domínio Criativo**
- Promover a autonomia e criatividade dos alunos, incentivando-os a escreverem as suas dedilhações
 - Incentivar a capacidade sugestiva dos alunos em relação aos materiais utilizados

- Domínio Cognitivo**
- Inscrever as peças abordadas numa perspectiva histórica
 - Alargar o léxico musical
 - Compreender as diferenças estilísticas e formais das peças abordadas
 - Perceber harmonicamente (em termos muito redutores) as peças trabalhadas
 - Organizar as peças, dividindo-as em frases, em relação à dinâmica e respirações
 - Valorizar as capacidades de interpretação dos alunos, do ponto de vista melódico e Polifónico
 - Desenvolver a capacidade de leitura musical

MAYOS, CAJANO & MANOCHREDES, LDA. - NIPC 541 980 751 - CVC PORTO Nº 05116/0511



www.cmsilvamonteiro.com





Iniciação I

Programa anual

- 6 Unidades.

Provas Trimestrais

1ª Prova

2 Unidades

2ª Prova

2 Unidades

3ª Prova

2 Unidades

Iniciação II

Programa anual

- 6 Unidades.

Provas Trimestrais

1ª Prova

2 Unidades

2ª Prova

2 Unidades

3ª Prova

2 Unidades

Iniciação III

Programa anual

- 6 Unidades.

Provas Trimestrais

1ª Prova

2 Unidades

2ª Prova

2 Unidades

3ª Prova

2 Unidades

MAYOS, CAJALDO WANDSCHEINER, LINA ... SEP 201 130 731 ... CEC FORTO SP 501169701.



www.cmsilvamonteiro.com



Sugestão de Métodos para a Iniciação

- Olson – Piano Discoveries (A-B-C-D) (se iniciam com 6 anos)
- Henry Levine – Piano Mágico (5-6 anos)
- J. Thompson – Easiest piano course (5-6 anos)
- Sophie Allermé – Método dos 4 aos 7 anos (2 volumes) (pré-escolar)
Método piano debutantes
- Barbara Mason – First album piano (3 volumes) (6-7 anos)
- Agay Denes – Learning to play piano
- Aaram Michael – Piano Course (6-7 anos)
- Carol Barratt – Chester’s easiest piano course (3 volumes) (6 anos)
The classic piano course (3 volumes)
- James Bastien – Piano Básico de Bastien (4 volumes) (7-8 anos)
- Charles Hérve e Jaqueline Pouillard – Método de piano (8-9 anos)
- Barbara Kreader – Piano Lessons
- A. Schmoll – Método de piano (8-9 anos)
- Ernest Van de Velde – Méthode rose (8-9 anos)
- Fanny Waterman e Marion Harewood – Piano lessons
- Hal Leonard Student Piano Library – Piano Lessons e Piano practice games (pré-escolar)
- Edna Mae-Burnam – Step by step Piano course (book 1,2,3,4) (6 anos)
- Alfred Basic Piano Library – Lesson Book (level 1,2,3,4) (5-6 anos)
- Dorothy Bradley - *Tuneful graded studies*
- Czerny op. 777 e 599
- *Microcosmos* – B. Bartok
- Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko – Manual de Piano
- Hervé et Pouillard – *De Bach a nos jours*
- Hervé et Pouillard – *Piano Technic – 101 first etudes for beginners*

Repertório a 4 mãos

- J. Thompson – first duets
- Mário Mascarenhas – 2 anjinhos ao piano
- Carol Baratt – Chester’s piano duets
- Barbara Mason – First Duet Álbum
- ABC Martin
- Diabelli
- Wohlfart

ANEXO 9

AUDIÇÃO DE CLASSE DE 18 DE JUNHO



AUDIÇÃO DE CLASSES

Prof. Carla Nogueira
Prof. Vasco Abreu

Piano

Auditório Ernestina Silva Monteiro

18 de junho de 2013
17h00

PROGRAMA

Piano Lessons 2 - *Leaps and Bounds*

Piano Lessons 2 - *Grandmother's Lace*

Bárbara Milheiro – Nível I

Piano Lessons 1 - *Long, long ago*

Piano Lessons 1 - *Solemn Event*

Emá Magalhães – Nível II

Piano Lessons 1 - *Nobody Knows the Trouble I'm In*

Piano Lessons 1 - *Star Guest*

Leonor Oliveira – Nível II

Piano Lessons 1 - *Pirates of the Sea*

Piano Lessons 2 - *The macaroni cha cha*

Maria Clara Pereira - Nível II

Piano Lessons 1 - *Long, long ago*

Piano lessons 2 - *Magnet March*

Maria Frederica Guimarães – Nível I

Piano Adventures - *Le Petit Poney*

Denes Agays' Learning to Play Piano - *Cuckoo*

Nuno Ferronha – Nível III

Piano Lessons 2 - *Those creepy crawly things on the Cellar floor*

Miguel Montes – 1º Grau

Método Debutantes - *Berceuse*

Kabalewsky - *O Ouriço*

Isabel Pais – Nível II

Beethoven - *Sonatina em sol 1º andamento*

Marta Fernandes - 2º Grau

Kabalewsky- *Clowns*

Paul Zilcher – *Valse*

Matilde Oliveira - 2º Grau

John DeHolt - *Summer Swing*

Alberto Araújo Alves - 2º Grau

Heller op 46 - *Estudo nº 7*

João Carlos Araújo Alves - 4º Grau

ANEXO 10

AUDIÇÃO DE CLASSE DE 13 DE JUNHO



AUDIÇÃO DE CLASSE
PIANO - INICIAÇÃO

Prof. Andreia Costa

Audatório Ernestina Silva Monteiro

13 de junho de 2013
18h30

PROGRAMA

Learning to play piano 1: Yankee Doodle
Ricardo Cunha – Nível 1

Thompson 2: The Dancing Kangaroo
Thompson 2: Follow the Leader
Marta Pinto – Nível 2

Piano Solos 2: Leaps and Bounds
Piano Solos 2: Take it Slow
Matilde Marcos – Nível 2

Piano Lessons 2: Brass Fanfare
Piano Lessons 2: A little latin
Maria Leonor Pina – Nível 2

Learning to play piano 2: Swing and Sway
Learning to play piano 2: In the Toyshop
Sara Paulo – Nível 2

P. Adventures 1: Sailing in the Sun
M. Aaron: Sandman's Lullaby
Raúl Santos – Nível 3

Thompson 3: Acrobats
Rita Silva – Nível 3

Piano Lessons 3: Setting Sun
Piano Lessons 3: Barefoot on a Hot Sidewalk
Diogo Maia – Nível 3

Piano Adventures 2A: Aadvark Boogie
Piano Adventures 2A: In na Old Castle
Piano Adventures 2A: Peter's Pan's Flight
João Paulo Veríssimo – Nível 2
Pianista Acompanhador: Filipe Veríssimo

Thompson 3: Cake Walk
Diogo Maia/Rita Silva – Nível 3