



Universidade de
Aveiro

2019

**JOÃO DE SOUSA
DELGADO GOIANA
MESQUITA**

**O PENSAMENTO ORQUESTRAL NO TREINO
AUDITIVO DE UM PIANISTA**



**Universidade de
Aveiro**

2019

Departamento de Comunicação e Arte

**JOÃO DE SOUSA
DELGADO GOIANA
MESQUITA**

**O PENSAMENTO ORQUESTRAL NO TREINO
AUDITIVO DE UM PIANISTA**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Prof^a Doutora Shao Xiao Ling, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus irmãos, Pedro e Guilherme.

o júri

Presidente

Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar,
Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Professor Doutor Francisco José Dias Santos Barbosa Monteiro, Professor
Coordenador, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Vogal - Orientador

Professa Doutora Shao Xiao Ling, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Conservatório de Música de Vila do Conde, que me recebeu de portas abertas; aos seus alunos, que aceitaram fazer parte do Projecto e que colaboraram para a sua concretização; ao seu corpo docente, que me ajudou sempre que eu solicitei; ao Professor Eduardo Patriarca, pelas sugestões de implementação do projeto; à Professora Teresa Bento, pelos ensinamentos e motivação constantes.

Aos professores e direção do Conservatório de Música de Barcelos, pela flexibilidade e compreensão demonstrados; à Professora Eugénia Moura, pela sua disponibilidade e ajuda.

À Professora Doutora Shao Xiao Ling, pela verdadeira orientação que me prestou.

Agradecimentos especiais

À minha família, que me encorajou a prosseguir e a ultrapassar todos os obstáculos com que me confrontei na realização deste trabalho.

palavras-chave

Criatividade, imaginação, timbre, transcrição, pensamento orquestral

resumo

Um dos pontos frágeis da aprendizagem do nível complementar de piano em Portugal revela-se na separação das componentes práticas e artísticas. Ou seja, muitas vezes para conseguir produzir passagens rápidas e/ou uniformes, os alunos persistem em repetições mecânicas sem pensar no objetivo específico de produzir um som musical; conseqüentemente a fertilidade da imaginação auditiva é posto ao lado e a exploração da paleta dinâmica-tímbrica instrumental fica como uma meta futura que dificilmente chega a ser concretizada. Este projeto propõe o exercício do pensamento orquestral como meio para alcançar uma interpretação mais creativa e personalizada.

keywords

Creativity, imagination, timbre, transcription, orchestral thinking

abstract

One of the fragile aspects of piano learning within the elder Conservatory students in Portugal is demonstrated by the separation between practical and artistic components. By this I mean they persist on mechanical repetitions without thinking of the specific goal of producing a musical sound. Consequently the fertility of the auditive imagination is kept aside and the exploration of the timbre-dynamic spectrum hardly get's accomplished. This Project proposes the exercise of the orchestral thinking has a way of reaching a more creative and personalized interpretation.

Índice

Índice de Tabelas.....	4
Índice de Ilustrações.....	6
Preâmbulo.....	7
Parte I.....	9
1 – Introdução e objetivos.....	11
2 – Fundamentação teórica.....	14
2.1 – O pensamento criativo.....	14
2.2 – A imaginação musical.....	15
2.3 – A imagem auditiva na pedagogia pianística.....	17
2.4 – O timbre como imagem auditiva.....	18
2.5 – Os timbres orquestrais.....	19
3 – Descrição do Método de Investigação.....	25
3.1 – Contexto Escolar.....	25
3.2 – Os Participantes.....	25
3.2.1 – Critério para a seleção dos alunos participantes.....	25
3.2.2 – Descrição dos participantes.....	26
3.3 – As Peças.....	26
3.3.1 – Critério para a seleção das peças.....	26
3.3.2 – A atribuição das peças.....	27
3.4 – Materiais.....	28
3.5 – Procedimentos.....	28
3.5.1 – Caracterização da Metodologia de Investigação.....	28
3.5.2 – Organização das Intervenções.....	29
3.5.3 – Estratégia Geral.....	32
3.5.4 – Estratégias Específicas.....	32
3.6 – Grelhas para a avaliação das gravações por um Júri Externo.....	42
3.7 – A transcrição.....	45
3.8 – Inquéritos.....	46

4 – Resultados	50
4.1 – Avaliações do Júri Externo.....	50
4.2 – Resultados dos Inquéritos.....	55
5 – Discussão	65
5.1 – Comparação Vertical	66
5.2 – Comparação Horizontal.....	71
5.3 – Avaliação do Júri Externo	71
5.4 – Inquéritos	72
5.5 – Conclusões Específicas	77
5.6 – Conclusão geral	79
Parte II	81
1 - Introdução.....	83
2 - Contextualização.....	84
2.1 - Historial	84
2.2 – Conteúdos Programáticos da Disciplina de Piano.....	87
2.2.1 – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	87
2.2.2 –2º Ciclo do Ensino Básico	89
2.2.3 – 3º Ciclo do Ensino Básico.....	92
2.2.4 – Curso Secundário.....	93
3 - Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	96
3.1 - Plano Anual de Formação	96
3.2 - Caracterização dos Intervenientes.....	99
3.2.1 – A Orientadora Cooperante.....	99
3.2.2 - Alunos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Lectiva	99
3.2.3 - Alunos da Assistência a Atividade Pedagógica.....	101
3.3 - Conteúdos trabalhados com os alunos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva.....	102
3.4 - Descrição e discussão sobre os tipos de registo	103
4 - Descrição e discussão das aulas assistidas e leccionadas	105
4.1 - Exemplos de Relatórios de Aulas Assistidas.....	105
4.2 - Exemplos de Planificações	109
5 - Descrição e discussão das actividades	112
5.1 - Participação em Audição.....	112
5.2 - Apresentação do Projecto Educativo.....	114

5.3 - Audição dos Trabalhos do Projecto Educativo.....	118
5.3.1 - O Ensemble “Orquestrar o Piano”	118
5.4 - Audição de Classe.....	122
6 - Discussão Final	123
Referências Bibliográficas	125
Lista de Anexos presentes no CD-ROM.....	126

Índice de Tabelas

Tabela 1: Algumas técnicas possíveis num instrumento de cordas	20
Tabela 2: Descrição dos timbres dos instrumentos de sopro de metal.....	22
Tabela 3: Descrição dos timbres dos instrumentos de percussão.....	24
Tabela 4: Critério para a seleção dos alunos participantes.....	25
Tabela 5: Caracterização dos alunos participantes.....	26
Tabela 6: A distribuição das peças	27
Tabela 7: Horário previsto para as Intervenções.....	29
Tabela 8: Datas dos principais momentos da 1ª Fase	30
Tabela 9: Datas dos principais momentos da 2ª Fase	31
Tabela 10: Estratégias específicas previstas e aplicadas na peça "Dinky toys"	33
Tabela 11: Estratégias específicas previstas e aplicadas na peça "Träumerei"	37
Tabela 12: Grelha para as avaliações da peça "Dinky-toys"	42
Tabela 13: Grelha para a avaliação das gravações da peça "Träumerei"	43
Tabela 14: Grelha para a avaliação das gravações da peça "1ième Notation"	44
Tabela 15: Inquérito aos alunos do Grupo de Experiência	46
Tabela 16: Avaliações das gravações da peça "Dinky-toys" por um Júri Externo	52
Tabela 17: Avaliações das gravações da peça "Träumerei" por um Júri Externo.....	53
Tabela 18: Avaliações das gravações da peça "1ième Notation" por um Júri Externo	54
Tabela 19: Resultados do Grupo 2 do 2º Inquérito.....	61
Tabela 20: Resultados do Grupo 3 do 2º Inquérito.....	62
Tabela 21: Idades e respostas por extenso ao Grupo 4 do 2º Inquérito	64
Tabela 22: Apreciação dos resultados do aluno A	66
Tabela 23: Apreciação dos resultados do aluno A'	67
Tabela 24: Apreciação dos resultados do aluno B	68
Tabela 25: Apreciação dos resultados do aluno B'	69
Tabela 26: Apreciação dos resultados do aluno C.....	70
Tabela 27: Apreciação dos resultados do aluno C'.....	71
Tabela 28: Leitura do Grupo 3 do 2º Inquérito	75
Tabela 29: Número de unidades por prova nos primeiros 3 anos do 1º Ciclo	88
Tabela 30: Número de unidades por prova no 4º Ano do 1º Ciclo	88
Tabela 31: Número de unidades por prova no 1º Grau	91
Tabela 32: Número de unidades por prova no 2º Grau.....	91
Tabela 33: Número de unidades por prova no 3º Grau.....	92
Tabela 34: Número de unidades por prova no 4º Grau.....	93
Tabela 35: Número de unidades por prova no 6º Grau.....	93
Tabela 36: Número de unidades por prova no 7º Grau.....	94
Tabela 37: Número de unidades por prova no 8º Grau.....	95
Tabela 38: Conteúdos trabalhados pelo aluno A.....	102

Tabela 39: Conteúdos trabalhados pelo aluno B.....	102
Tabela 40: Conteúdos trabalhados pelo aluno C.....	103
Tabela 41: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno A	109
Tabela 42: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno B	110
Tabela 43: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno C	111
Tabela 44: Exemplificação de conceitos inerentes ao pensamento orquestral.....	116
Tabela 45: Calendarização dos ensaios do Ensemble.....	119

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Resultados do Inquérito ao Grupo de Experiência	59
Ilustração 2: Resultados do Grupo 1 do 2º Inquérito	60
Ilustração 3: O Plano Anual de Formação	98
Ilustração 4: Exemplo de grelha preenchida	104
Ilustração 5: Cartaz e Programa da Audição	113
Ilustração 6: Cartaz para as duas atividades	114
Ilustração 7: Espaço onde decorreram as atividades	120
Ilustração 8: Cartaz exposto na entrada do auditório	121
Ilustração 9: Os alunos do Ensemble a tocar, dirigidos por mim.....	121

Preâmbulo

Ainda que tenha feito uma Licenciatura em Piano e um Mestrado em Ensino Música na Variante de Piano, ao longo de todo o meu percurso académico fui alimentando o gosto pela orquestração e pela composição, tendo realizado várias cadeiras optativas e vários trabalhos paralelos que fossem ao encontro destas áreas de interesse. A título de exemplo para a prática da orquestração, o trabalho final da disciplina optativa Orquestração IV (Tutti) foi o de transcrever para orquestra a peça para piano *Menuet sur le nom d'Haydn* de Maurice Ravel. Esta tarefa, no âmbito da Licenciatura, obrigou-me a refletir sobre uma peça para piano de modo que eu nunca tinha feito, e desde então conjecturei que este poderia ser um exercício complementar para um pianista compreender melhor o seu repertório.

A primeira tentativa de cruzar o pensamento orquestral com a pedagogia do piano deu-se no Conservatório de Música da Jobra, quando propus aos alunos de piano do curso profissional a tarefa de orquestrar a primeira página de uma peça que estivessem a estudar. O contexto foi o da cadeira semanal de Naípe, uma disciplina em que eu acompanhava o trabalho geral dos alunos de piano do 10º, 11º e 12º, bem como também exercitava as capacidades de leitura à primeira vista e de transposição. Esta atividade consistiu nos exercícios da imaginação tímbrica, pensamento orquestral e de transcrição para orquestra e foi aplicado no final do ano letivo como que uma experiência pedagógica. Nesse sentido convidei os alunos a refletir sobre a importância e a o papel de cada elemento musical no todo de uma obra. Se no início os alunos receberam com resistência esta tarefa, à medida que eu os ia ajudando e sugerindo possibilidades foram ganhando gosto em descobrir outros timbres/cores para o material pianístico bem como alguma curiosidade em ouvir as reproduções nos programas informáticos utilizados.

No Mestrado em Ensino decidi então procurar um tema para o meu projeto educativo que fosse ao encontro deste gosto e curiosidade. Depois de expor as minhas áreas de interesse, *O pensamento orquestral no treino auditivo de um pianista* foi o tema e título sugeridos pela minha Orientadora Científica e que eu acabei por adotar.

A primeira parte deste documento diz respeito ao Projeto Educativo e a segunda parte integra o relatório da componente de Prática de Ensino da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada. Esta componente foi realizada durante o ano lectivo de 2018/2019 no Conservatório de Música de Vila do Conde (CMVC), envolvendo a orientadora cooperante Teresa Bento e 3 alunos de piano desta instituição. Enquanto frequentei o estágio no CMVC trabalhei como pianista acompanhador no Conservatório de Música de Barcelos.

O trabalho como acompanhador/correpetidor faz-me cruzar diariamente com reduções para piano da parte de orquestra de inúmeras canções, concertos e outras formas musicais. A verdade é que ainda que nada substitua verdadeiramente o brio que é tocar algo que foi exclusivamente pensado para o meu instrumento, executar uma redução de orquestra bem conseguida sempre me deu prazer. Aí o piano transforma-se num portal para eu redescobrir ideias musicais associadas a outras cores.

Parte I

Projeto Educativo

1 - Introdução e objetivos

Segundo Zoltan Kodály, o treino da capacidade técnica de um músico deve estar sempre desenvolvido depois ou acompanhar o desenvolvimento das habilidades intelectual e auditiva:

“We have to correct one old, cardinal mistake of our education. We are breeding nimble fingers, but in the wake of the running fingers the spirit is dragging itself on legs made from lead. Whereas the spirit should head the line” (Kodaly in Abrahams & Head, 2017, p. 94).

Alicerçando-se neste princípio, a minha investigação tem como objetivo principal alcançar uma meta da audição interior do aluno mais artística e musical. O meio como proponho alcançar esse objetivo é através da sugestão e implementação de um pensamento orquestral no treino auditivo e imaginário do aluno. No respeitante aos objetivos específicos pretende-se: exercitar a imaginação tímbrica; exercitar o pensamento orquestral; exercitar o pensamento analítico; personalizar os resultados musicais; criar uma alternativa às estratégias de estudo tradicionais; tornar o pianista num músico mais completo.

O piano possui um registo extenso que facilmente pode refletir uma orquestra, e como tal o instrumentista tem uma vantagem importante, “a de não precisar da cooperação de outros instrumentos para produzir a rica e perfeita harmonia” (Hummel, 1827, p. 1)¹. Ou seja, enquanto os instrumentistas de orquestra estão sujeitos a maior parte do tempo ao controlo e direção de um maestro, o pianista faz essencialmente um trabalho a solo e independente.

O meu Projecto surge também a partir de um pressuposto de que há traços comuns no temperamento dos pianistas, compositores e maestros, traços esses que os tornam mais disponíveis para um pensamento imaginativo e independente em comparação com os outros músicos. Nesse sentido, descobri que Anthony Kemp realizou estudos de comparação entre os perfis de vários grupos de músicos do

¹ Traduzido por mim

ensino superior através de inquéritos que tiveram como base os *Factores de Personalidade* de Cartell. Os resultados sugeriam, por exemplo, que os pianistas tendem a ser mais sensíveis, imaginativos e radicais do que os instrumentistas de cordas (1996, p. 168), e que têm esses traços em comum com os compositores:

“These characteristics may be shared by pianists and composers. After all, any inclination towards imagination and radicalism can be interpreted as not only a sign of the composer’s creativity but also of the pianist’s autonomous interpretative ability. Also, of course, many composers actually undertake their compositional work at the keyboard. In other words, these results could suggest that the two groups are temperamentally quite similar (Kemp, 1996, p. 168).

Kemp admite que também há um pouco do compositor na mente do maestro, apesar dos processos criativos terem fronteiras mais bem definidas para o último (Kemp, 1996, p. 178). De um modo semelhante, o meu projecto vai convidar o pianista a imaginar que dirige uma orquestra.

Por um lado, o piano exige muito dos jovens pianistas, nomeadamente a destreza igual de 10 dedos, uma capacidade considerável de coordenação, níveis elevados de agilidade mental envolvidos com a leitura simultânea de duas linhas musicais em diferentes claves, e o movimento rápido do olhar que isso exige. Kemp considera que é legítimo supormos que estas exigências tornem o trabalho do pianista mais instrospectivo (1996, p.167). Por outro lado, colocar o pianista no pensamento do maestro vai compensar a falta de contacto com outros instrumentos que o aluno de piano possa ter durante a sua aprendizagem, centrando-se no desenvolvimento da sua capacidade auditiva (audição interna) e tentando criar um hábito de ouvir e criar, a fim de alcançar uma realização musical sólida.

Pela força das exigências supra mencionadas tentei aplicar o meu projeto aos alunos mais velhos, especialmente aqueles que já detivessem um domínio razoável dos aspectos técnicos referidos. Deste modo eu poderia explorar com maior liberdade as suas capacidades de abstração.

No capítulo seguinte farei uma breve abordagem à literatura com o objetivo de consolidar alguns conceitos inerentes ao meu Projeto.

2 – Fundamentação teórica

2.1 – O pensamento criativo

A música é essencialmente uma disciplina criativa em todas as suas dimensões pelo que há poucos tópicos tão importantes para a aprendizagem musical como a criatividade (Barnes, 2001, p. 92; Webster, 1991). Promover o pensamento criativo é provavelmente a forma mais eficaz de combinar o pensamento de grupo com as qualidades de cooperação, autoconfiança, flexibilidade, coragem para correr riscos e comunicação. Compreensivelmente, ainda persiste muita confusão sobre o que é que criatividade realmente significa. Não há consenso, por exemplo, sobre se a criatividade é um produto ou um processo, se deverá ser associada apenas à vertente composicional, se será o mesmo que inteligência, ou até se poderá ser ensinada de todo (Barnes, 2001, p. 98; Webster, 1991, p. 25).

Peter Webster estabelece uma separação entre criatividade e pensamento criativo ao alegar que o último nos pode ajudar a perceber melhor o que é realmente a criatividade. Antes de definir o pensamento criativo, procurei uma definição para “pensamento” na Enciclopédia Concisa de Psiquiatria:

“ (...) Termo mais geral de um processo cognitivo não diretamente dependente da percepção. Inclui imagens, reconstruções internas de experiência sensorial e pensamentos que representam processos mais conceptuais e simbólicos. O termo pensamento aplica-se, num sentido mais lato, a toda a sucessão de ideias ou, num sentido, mais restrito, à actividade ideatória iniciada por um problema à solução do mesmo” (1977, p. 264)

Já para o pensamento criativo – ou seja, a “sucessão de ideias” criativa - Webster resume-o como um processo mental dinâmico que se alterna entre pensamentos divergentes (imaginativos) e convergentes (factuais), movendo-se em etapas ao longo do tempo. O autor explica também que é um processo permitido por habilidades musicais internas e condições externas e que termina num produto musical que é novo para o criador (1991, p. 31).

Para a minha investigação eu parto do pressuposto que a interpretação envolve o pensamento criativo e avalio-a como sendo o exercício de um pensamento criativo. Nesse sentido, se as habilidades musicais internas dizem respeito à capacidade de um pensamento orquestral enquanto toca, as condições externas dizem respeito por sua vez ao som concreto conseguido a partir do seu instrumento.

Em suma, a minha intenção é de que o aluno consiga um *produto musical que é novo para o criador*, e por isso ele deverá usufruir de alguma liberdade criativa no processo de procura desse som, sempre reconhecendo os limites impostos pela interpretação.

2.2 – A imaginação musical

Ainda que me pareçam do senso comum, convém suportar duas ideias fundamentais: a primeira é de que a imaginação é uma prática positiva, e por isso conclui-se que tudo o que a fomenta é benéfico e tudo o que a restringe é prejudicial; a segunda é de que todas as atividades musicais têm uma função própria no treino da imaginação, e o perigo inerente em deformar ou restringir a imaginação se forem mal empregues (Tovey, 1936, p. 339-340).

De acordo com o dicionário Merriam Webster², a imaginação pode-se definir de três formas. A primeira definição diz-nos que se trata de uma ação ou um poder em formar uma imagem mental de algo que não está presente nos sentidos ou que nunca foi completamente apreendido na realidade. A segunda oferece-nos três vertentes: é a habilidade criativa, uma habilidade para a confrontação e resolução de um problema ou simplesmente o estado de uma mente ativa. Já a terceira definição diz-nos simplesmente que se trata de uma criação da mente ou de um pressuposto vazio.

No contexto da minha investigação, a imaginação é tida na sua primeira definição, como um poder em formar uma imagem mental clara do som ideal, já que o pensamento tem que ver mais com o processo cognitivo que articula essas imagens mentais.

² Informação consultada em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/imagination>

Peter Webster confirma que a habilidade mental para “pensar em termos sonoros” tem sido um assunto importante para o desenvolvimento musical (1991). O autor exemplifica dizendo que um professor privado de trompete pode encorajar um aluno a ‘ouvir’ uma linha musical internamente antes de a tocar com o objetivo de melhorar a qualidade da sua performance; um professor de direção de orquestra pode encorajar os seus alunos a ‘imaginar’ o som de uma partitura antes do ensaio. Esta capacidade para imaginar um som não é importante apenas para o desenvolvimento musical e para as tarefas convergentes mas também para a capacidade criativa e as tarefas divergentes (Webster, 1991, p. 27).

De acordo com Webster, o que é de interesse é o encorajamento de um pensamento imaginativo e divergente. As questões e afirmações típicas que encorajam este tipo de pensamento são por exemplo:” Imagina como o compositor teria alterado o final para o tornar mais apelativo. Como conseguiria ele isto?” ou “Consegues imaginar outro acompanhamento para esta melodia? Toca-o para mim”. Este é o tipo de resolução imaginativa de problemas com o som musical que desempenha um papel tão importante no processo criativo e que tem capturado a atenção de muitos músicos profissionais interessados num estudo sério da criatividade. Curiosamente é precisamente este tipo de pensamento que não é convocado pelos professores de música – muitas vezes ignorado em detrimento de conteúdos factuais ou focados em habilidades. A informação factual é, com certeza, essencial para o pensamento imaginativo, mas devemos proporcionar oportunidades aos alunos para aplicar esta compreensão conceptual em tarefas criativas.

No seguimento de Webster, o professor de piano pode promover um pensamento imaginativo divergente com diversas questões e afirmações, como por exemplo: *Imagina que o compositor teria escrito mais uma Variação neste Tema e Variações. Que ritmo teria usado? Estende a sequência desta fuga de Bach e depois continua na tonalidade a que chegares* (Webster, 1991). E, no contexto do meu Projeto de Investigação em Educação: Imagina que esta peça não era para piano mas sim para orquestra: que instrumento ficaria melhor na melodia? Que efeito orquestral imitaria bem este staccatto? Que instrumento faria com elegância este harpejo?

2.3 – A imagem auditiva na pedagogia pianística

“The whole secret of talent and of genius is that in the case of a person so gifted, music lives a full life in his brain before he even touches a keyboard or draws a bow across the strings”(Neuhaus, 1973, p. 2)

Na sua reflexão sobre a arte de ensinar o piano, o musicólogo Stewart Gordon menciona a importância de criar uma “audição interna” e coloca-a como uma capacidade básica, que o professor de piano deve ensinar ao aluno na sua prática de produzir som. Gordon admite igualmente que o treino dessa faculdade é um procedimento intensivo em esforço, contudo sem esta capacidade, a clareza musical, a segurança técnica e a independência artística nunca emergem para além da imitação (Gordon, 1995, p. 33).

Corroborando este ponto de vista, Boris Berman acredita que o professor precisa de encontrar maneiras alternativas para ensinar e explica que se deve estimular a capacidade auditiva e imaginar timbres orquestrais no piano para enriquecer o toque de um pianista. Ele menciona ainda que a função de um professor é ajudar o aluno a encontrar movimentos corretos para a reprodução dos sons imaginados na sua cabeça (Berman, 2000).

No seu livro *Notes from the Pianist's Bench*, Berman explica que o aluno deve criar dois tipos de “ouvidos musicais”, um subjetivo e outro objetivo. O primeiro refere-se à capacidade de imaginar o som que o próprio pianista gostaria de produzir e o segundo refere-se à capacidade de controlar o som que, na verdade, vem da sensibilidade dos dedos, visto que um músico tenta sempre melhorar a audição objetivamente, já que a finalidade da audição pianística é uma meta constante (2000). A imagem auditiva trata-se então de uma ideia para ser ouvida interiormente pelo ouvido subjetivo. Será que quando Berman sugere a imaginação de timbres orquestrais não estará a propor que o ouvido subjetivo se concentre noutros instrumentos enquanto o ouvido objetivo se certifica dos progressos reais ao piano? A imaginação de timbres orquestrais é um trabalho sugestivo e complementar, pelo que o aluno pode simplesmente focar-se na imaginação do som do piano.

A procura de respostas, o meu projeto centra-se neste modo de ação: o ouvido subjetivo concentra-se em timbres diferentes enquanto o ouvido objetivo se certifica que os progressos reais ao piano estão a acontecer. A minha suspeita é de que a imaginação de uma paleta de cores mais alargada que a do piano combinada com um pensamento orquestral estimulará a uma individualização e personalização de cada elemento musical.

2.4 – O timbre como imagem auditiva

Durante o século XIX ocidental todos os géneros de música eram reproduzidos ao piano e os grandes compositores concebiam as suas obras com este instrumento. Todavia, nesta época o conceito de intensidade tímbrica ou dinâmica-tímbrica não era tido em consideração. Os compositores preocupavam-se sobretudo com as relações entre os tons e com a sua organização no tempo, e o timbre era tido como sendo exterior à essência da música (Takahashi, 2017, p. 86).

Já nos finais do século XIX e especialmente no século XX deu-se uma mudança de paradigma. Igor Stravinsky, por exemplo, enfatiza a sua crença num pensamento instrumental, que o timbre faz parte da essência da música (Howat, 2009).

Para a minha abordagem eu regressarei aos hábitos do século XIX, como se todo o repertório tivesse potencialmente uma versão pianística e outra orquestral. Neste processo eu não vou negar que uma peça para piano não possa ser idiomática para o seu instrumento, mas também não vou encarar o timbre como um valor absoluto, uma vez que vão ser levantadas outras possibilidades instrumentais para o material musical.

Para a minha investigação eu só preciso da definição mais simples de timbre: aquilo que nos permite distinguir dois sons da mesma frequência. Esta ideia está inerente à definição apresentada pelo dicionário de música The New Grove:

“A term describing a tonal quality of a sound; a clarinet and a oboe sounding the same note are said to produce different timbre³.”

³ Informação consultada em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.27973>

A minha metodologia vai pedir primeiro a imaginação tímbrica e de seguida um pensamento orquestral. A imaginação tímbrica atribuirá características diferenciadoras aos diferentes elementos musicais, o pensamento orquestral articulará esses elementos com vista a proporcionar uma vivência mais profunda da interpretação.

2.5 – Os timbres orquestrais

Para que o meu Projecto de Investigação tenha aplicabilidade educativa, tanto eu como os alunos envolvidos devemos estar minimamente familiarizados com os timbres de cada instrumento da orquestra e como soam em conjunto. Para expandir a imaginação auditiva dos sons orquestrais é necessário então estudar os instrumentos da orquestra, os seus timbres, as suas limitações, efeitos especiais e papéis no contexto sinfónico (Chang, 2014).

No que diz respeito à descrição dos timbres orquestrais, vou-me basear na tese de doutoramento *Interpreting Liszt's Piano Compositions Through Orchestral Colours* (2014), de Megan Chang, e no livro *The Study of Orchestration* (2002), de Samuel Adler.

Estas são as obras em que Megan Chang se baseou: *Grand traite d'instrumentation et d'orchestration modernes* (1844) de Hector Berlioz; *The History of Orchestration* (1925) de Adam Carse; *Orchestration: A Practical Handbook* (1959) de Joseph Wagner; *Manual of Practical Instrumentation* (1946) de Charles-Marie Widor; *The Technique of Orchestration* (1952) de Kent Kennan; *Orchestration* (1914) de Cecil Forsyth.

Escolhi a obra de Samuel Adler porque essa foi a principal referência com que tive de trabalhar nas aulas de Orquestração aquando da minha Licenciatura, e porque o autor atribuí adjetivos elucidativos que descrevem, de acordo com a sensibilidade do mesmo, o timbre dos instrumentos de sopro de acordo com os vários registos⁴.

Instrumentos de Cordas

Os instrumentos de cordas estão no mesmo grupo devido à semelhança na produção do timbre e do tom (de facto não encontrei em Adler uma adjetivação que

⁴ Todos os adjetivos foram traduzidos por mim

diferenciasse os seus timbres). Chang, no entanto, explora em detalhe as diferentes técnicas que um instrumentista de cordas pode utilizar para produzir timbres diferentes. A autora explica também que apesar dos pianistas não poderem tocar as cordas do piano com um arco, através do conhecimento das diferentes técnicas na utilização do arco podem imaginar mais facilmente como os diferentes timbres são produzidos (Chang, 2014).

Tabela 1: Algumas técnicas possíveis num instrumento de cordas

<i>Louré</i>	Quando o violino articula cada nota com o arco. Widor considera que esta técnica deva ser usada as passagens em <i>cantabile</i> (p. 22)
<i>Détaché</i>	Para uma articulação do arco em <i>non legato</i> . Joseph Wagner considera que esta técnica permite que cada nota seja vigorosamente articulada (p. 22).
<i>Martelé</i>	Para tocar com a ponta do arco. Forsyth considera que esta técnica cria um timbre duro e mecânico (p. 22).
<i>Pizzicato</i>	Para as cordas serem tocadas com os dedos em vez do arco. Um <i>pizzicato</i> suave pode ser usado para acompanhamentos e um <i>pizzicato</i> forte pode conferir um timbre violento ou uma paragem abrupta na música. Brant considera que quando o piano executa <i>molto staccato</i> sem o uso do pedal, o efeito pode ser descrito como um <i>pizzicato</i> mais metálico (p. 23).
<i>Sul ponticello</i>	Para tocar perto da ponte do instrumento. Forsyth considera que esta técnica cria um som desagradável e doloroso.
<i>Col legno</i>	Para atacar a corda com as suas costas. Berlioz considera a atmosfera criada como “horrrível” e “grotesca” (p. 23).
<i>Sur la touche</i>	Para colocar o arco por cima da plataforma dos dedos, criando um tom delicado e suave.

Quanto ao violoncelo, apesar de ser visto como um instrumento melódico, não é sempre indicado para fazer a melodia a não ser que tenha, nas palavras de Forsyth

,"qualquer coisa de luto, paixão, ou cavalheirismo, uma vez que assim vão sofrer de um excesso de ênfase" (p. 24)

Quanto à harpa, Berlioz descreve os seus timbres: as cordas mais baixas têm um som "oculto, misterioso e belo"; a oitava mais alta tem um som "delicado, cristalino". Brendel considera que a harpa como um instrumento de cordas beliscadas deve ser imitada pelo pianista com "dedos tensos e redondos – sempre pouco staccato – dentro de um pedal de sustento" (p. 25).

Sopros de Madeira

Clarinete

Joseph Wagner considera que a oitava mais baixa do clarinete oferece um som rico, redondo, e distinto dos outros instrumentos de palheta. Widor considera que o registo do meio produz uma cor neutra que permite que o seu timbre se funda com praticamente qualquer instrumento da orquestra. Berlioz considera este registo intermédio próprio para expressar "os pensamentos e sentimentos mais poéticos" (p. 25).

Samuel Adler descreve o timbre do clarinete como sendo: "profundo e rico" do Sol³ ao Fá^{#4}; "pálido" do Sol⁴ ao Si Bemol⁴; "brilhante, incisivo e expressivo" do Si⁴ ao Dó⁵; "penetrante e estridente" do Ré⁵ ao Lá⁵ (2002, p. 206).

Oboé

Muito importante no século XIX graças ao seu registo médio e à sua capacidade de, nas palavras de Widor, "expressar os sentimentos humanos em todas as suas variações – da alegria ao luto, da tragédia ao idílico". Já Berlioz descreve os timbres deste instrumento como tendo características que podem expressar "a sinceridade, a graça inocente, um deleite sentimental ou o sofrimento de criaturas mais fracas". Para além destes atributos também pode ter um timbre penetrante, e como Forsyth descreve, "particularmente adequado para fins humorísticos ou caracterizações sardónicas" (as cited in Chang, 2014, p. 26).

Samuel Adler descreve o som do oboé como sendo: "espesso e pesado" do Si^{B3} ao Fá⁴; "quente, proeminente, juncoso e comovente" do Sol⁴ ao Lá⁵; "fino mas claro" do Si⁵ ao Mi⁶; "apertado e pouco eficaz" do Fá⁶ ao Lá⁶ (2002, p. 195).

Fagote

Joseph Wagner apelida-o de “palhaço da orquestra”, mas também admite que o seu timbre possa criar uma atmosfera “austera, melancólica, que é completamente única nas sonoridades orquestrais”. Costuma servir de baixo para a secção de instrumentos de sopro (as cited in Chang, 2014, p. 27).

Adler descreve o som do fagote como sendo: “sonoro, negro e vibrante” do Si_{B1} ao Sol₂; “doce, mais ténue mas expressivo” do Lá₂ ao Ré₄; “fino mais intenso” do Mi₄ ao Sib₄; “fino e apertado” do Si₄ ao Mib₅ (2002, p. 222).

Flauta

É muitas vezes ouvida a solo ou para reforçar os timbres do oboé ou do clarinete. Enquanto Wagner descreve a sua oitava mais baixa como tendo um som de uma “beleza poética genuína”, Berlioz considera a flauta de uma forma geral como um instrumento de fraca expressão. No seu registo alto, Joseph Wagner considera que a flauta consegue “cortar toda a textura orquestral e o seu tom continua expressivamente lírico e poético”(as cited in Chang, 2014, p. 27).

Adler descreve o timbre da flauta como sendo: “fraco, mas rico” do Si₃ ao Sol₄; “doce, mas com um poder de portação fraco” do Lá₄ ao Sol₅; “claro e brilhante” do Lá₅ ao Sol₆; “um pouco estridente” do Lá₆ ao Ré₇ (2002, p. 181)

Sopros de Metal

Tabela 2: Descrição dos timbres dos instrumentos de sopro de metal

Instrumento	Descrição
Trompa	Joseph Wagner considera que a trompa é como o clarinete com as suas “extraordinárias qualidades para se fundir” com os timbres de outros instrumentos. O compositor considerava que o seu som é, comparativamente com os outros sopros de metal, “mais redondo, doce, e um pouco menos preciso nos seus ataques”. Tendo dito isto, um ataque forte cria um timbre que pode ser agressivo como o “latir de um animal selvagem”, nas palavras de Forsyth (as cited in Chang, 2014, p. 28).

	Samuel Adler descreve o timbre da trompa como sendo: “escuro e um pouco desfocado” do Dó3 ao Sol3; “profundo e sólido” do Sól3 ao Dó4; “brilhante e heróico” do Dó4 ao Sol5; “brilhante e barulhento” do Sol5 ao Dó6 (2002, p. 316).
Trompete	Este instrumento é muitas vezes associado a um contexto militar. Joseph Wagner considera que o seu timbre de um modo geral é “brilhante e poderoso” mas que também pode produzir sons “compensadoramente suaves e bem cantados para ideias melódicas secundárias”(as cited in Chang, 2014, p. 28). Samuel Adler descreve o timbre da trompete como sendo: “maçador” do Fa#3 ao Si3; “claro, brilhante e muito articulado” do Dó4 ao Lá5; “brilhante mas estridente” do Si5 ao Ré6 (Adler, 2002, p. 332).
Trombone	Chang explica que se o naipe dos instrumentos de sopro de metal começou a poder suportar harmonias sem a ajuda de outros instrumentos, isso deve-se à adição deste instrumento com capacidades cromáticas (2014, p. 29). Gradualmente o trombone foi sendo mais explorando, até que os compositores deixaram tratar os trombones “meramente como o suporte de uma harmonia coral” reconhecendo que pode produzir sons de “grande e forte contraste na sua cor”(as cited in Chang, 2014, p. 29). Samuel Adler descreve o som do trombone como sendo: “pesado e muito forte” do Sib1 ao Fá2; “profundo e sólido” do Sol2 ao Sol3; “muito poderoso” do Lá3 ao Sib3 (2002, p. 343).
Tuba	Para este instrumento eu não encontrei uma descrição no trabalho de Chang. Samuel Adler descreve o seu som como sendo: “profundo e pesado” do Ré1 ao Sib1; “muito forte” do Dó2 ao Mi3; “a tornar-se mais fraco mas continuando a ser muito intenso” do Fá3 ao Sol 4 (2002, p. 351).

Percussão

Uma vez que o objetivo principal é relacionar os vários sons orquestrais com piano, apenas vou abordar os três instrumentos de percussão mais presentes até ao século XX.

Tabela 3: Descrição dos timbres dos instrumentos de percussão

Instrumento de Percussão	Descrição dos autores
Tímpanos	Kennan considera que este instrumento é excelente para reforçar os crescendos ou para participar na criação de um clímax. Joseph Wagner explica que os tímpanos são tradicionalmente combinados com as trompas e as trompetes com o objetivo de produzir um som de grande volume e brilho (as cited in Chang, 2014, p. 30).
Triângulo	Widor considera-o “indispensável para a orquestra”. Um instrumento com um timbre agudo e brilhante que Wagner confessa que ajuda a compor o desenho rítmico de uma peça como nenhum outro instrumento de percussão (as cited in Chang, 2014, p. 30).
Glockenspiel	Forsyth explica que este instrumento pode ser tratado como um pequeno piano quando se toca com uma “acção mecânica”. Um dos seus papéis mais comuns é o de “abrilhantar as extremidades de uma figura ou fragmento de melodia em conjunto com as oitavas mais agudas da orquestra” (as cited in Chang, 2014, p. 31). Chang explica que um pianista toca nas oitavas mais agudas, pode estabelecer um paralelismo entre timbre metálico com o de um Glockenspiel (Chang, 2014, p. 31.)

3 – Descrição do Método de Investigação

3.1 – Contexto Escolar

O Projeto foi aplicado no Conservatório de Música de Vila do Conde (CMVC) denominado Conservatório de Música Pio X até 2014, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. Durante o ano lectivo 2018/2019 estudaram cerca de 264 alunos nesta Instituição.

A autorização para a realização do meu projecto foi dada no contexto de uma reunião que tive com a Direção no dia 28 de Setembro de 2018⁵.

3.2 – Os Participantes

3.2.1 – Critério para a seleção dos alunos participantes

Tabela 4: Critério para a seleção dos alunos participantes

Critério	Fundamentação
Idade	Procurei trabalhar com os alunos mais velhos dada a natureza mais abstrata do meu projecto. Não consegui, contudo, trabalhar exclusivamente com alunos do Ensino Complementar como pretendia inicialmente.
Comparabilidade	Procurei fazer com que os dois elementos de cada par tivessem um maior número de aspectos em comum tais como a idade, o nível escolar e a regularidade do estudo.
Flexibilidade	Antes de me dirigir aos alunos e aos seus encarregados de educação expus a minha proposta aos professores de piano correspondentes por forma a perceber de antemão se valeria a pena trabalhar com aqueles alunos específicos (poderiam alertar-me para eventuais dificuldades e/ou particularidades dos alunos, que dificultassem o meu trabalho)
Género	Procurei fazer com que houvesse uma representação igual dos dois sexos. Não consegui cumprir escrupulosamente este critério depois da não-autorização de um dos encarregados de educação para que o seu aluno participasse no Projeto.

⁵ A autorização encontra-se no Anexo 1 do CD-ROM.

3.2.2 - Descrição dos participantes

Para uma melhor compreensão do meu Projecto resolvi utilizar as letras A, B e C para os alunos do Grupo de Experiência e as letras A', B' e C' para os alunos do Grupo de Controlo. Os alunos que integraram o Grupo de Experiência foram os mesmos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Tabela 5: Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Idade	Ano/Grau	Regime
A	12	8º/4º	Supletivo
A'	13	8º/4º	Articulado
B	15	10º/6º	Supletivo
B'	14	9º/5º	Articulado
C	17	11º/7º	Articulado
C'	18	12º/8º	Supletivo

3.3 - As Peças

3.3.1 - Critério para a seleção das peças

Se os alunos de cada par fossem do mesmo nível de formação, eu poderia ter incidido a minha investigação nas peças impostas (peças atribuídas a todos os alunos de um Grau). Como não foi o caso resolvi procurar peças que não tivessem a ver com o trabalho da disciplina e obedeci aos seguintes critérios:

- Representatividade da variedade do reportório pianístico no carácter, período, género e compositor. Tentei incluir peças de três períodos diferentes - barroco, romântico e moderno - mas a meio do projeto vi-me obrigado a substituir a peça barroca por uma que se distanciava apenas 34 anos da peça moderna. Assim sendo, acabei não ter representação de um período musical anterior ao Romantismo;
- Adequabilidade ao nível de cada aluno e às competências que cada um me parecia ter no início do ano letivo. Terei falhado neste critério no que diz respeito à atribuição das peças aos alunos A e A', considerando que seria uma peça fácil para estes alunos;
- Gosto dos alunos;
- Tamanho reduzido.

3.3.2 - A atribuição das peças

Tabela 6: A distribuição das peças

Grupo de Experiência	Grupo de Controlo	Peça/ Compositor	Características Diferenciadora (s)	Capacidade (s) que previ Melhorar com o Grupo de Experiência
A	A'	Menuet de Louis Couperin	Dança do Período Barroco; Harmonia simples; Ornamentação.	Clareza na ornamentação; <i>Non legato</i> .
		Depois de 19 de Fevereiro: "Dinky Toys" de António Pinho Vargas (1979)	Leveza de caráter; Muitas repetições.	Repetições diferentes; Utilização do pedal; Diferenças na articulação; Caráter jovial.
B	B'	"Träumerei" de Schumann (1838)	Textura polifónica (4 vozes); Harmonia romântica; Caráter lírico.	Controlo do Pedal e das harmonias; Repetições interessantes Caráter lírico e sonhador.
C	C'	1ª Notation de Pierre Boulez (1945)	Harmonia alusiva à 2ª Escola de Viena; Despersonalização dos elementos tradicionais.	Domínio tímbrico dos diferentes registos do piano; Clareza na articulação; Amplitude de dinâmica. Perceção natural do ritmo.

3.4 – Materiais

- Piano;
- Duas cadeiras;
- Mesa;
- Computador portátil;
- Programa *Finale 2012*;
- Partitura da peça;
- Caderno de registos.

3.5 – Procedimentos

3.5.1 – Caracterização da Metodologia de Investigação

Esta investigação teve uma abordagem, quanto ao tipo de manipulação de intervenção, quási-experimental na medida em que teve intervenção do investigador e não existiu aleatorização da amostra e da intervenção efetuada. Foi também ecológica no respeitante à unidade de análise, sendo esta um grupo de indivíduos (alunos de piano).

A amostra foi definida de acordo com a instituição de estágio e consoante os alunos que se mostraram disponíveis para o efeito. No entanto tentei trabalhar com os alunos do ensino complementar, ou seja, dos 6º, 7º e 8º grau uma vez que se encontram num nível mais avançado.

O meio onde se desenvolveu o estudo foi no âmbito de uma comunidade escolar, na instituição onde realizei prática de ensino supervisionada (PES). Os indivíduos foram selecionados entre os alunos de piano da referida instituição. Foram feitos dois grupos, um de controlo e outro de experiência. No 1º Período foram atribuídas 3 peças, uma para cada par de alunos. Desse par, um aluno era do grupo de controlo e o outro do de experiência, e por isso também as idades entre os dois eram equivalentes. Eu ajudei no processo, nomeadamente quando, durante momentos de intervenção previstos, cada aluno demonstrou dificuldades técnicas e/ou musicas. Se na 1ª fase do projeto ajudei os dois grupos com estratégias tradicionais, na 2ª fase implementei estratégias alternativas só ao grupo de experiência. Todo o processo teve uma componente prática, uma vez que os alunos mantiveram o estudo e o objetivo de execução da peça imposta, As intervenções feitas aos alunos do grupo de experiência na 2ª fase tinham uma componente mais teórica, uma vez que cada aluno exercitava a sua capacidade de imaginação auditiva.

Os encarregados de educação e a direção da escola foram contactados de forma a poderem autorizar a participação dos seus educandos na investigação. Nesse contacto foi descrito a investigação foi pedida autorização para poder utilizar os dados, salvaguardando que serão utilizados única e exclusivamente no contexto da investigação.

Foi um estudo analítico, qualitativo, e longitudinal quanto à duração/período de acompanhamento.

Pressupôs um período de acompanhamento dos indivíduos, com a existência de vários pontos no tempo para recolha de dados.

Um dos aspetos que pode colocar em questão a validade do estudo é o facto de haver idades diferentes entre os alunos e, por isso, níveis de maturidade e autonomia diferentes.

O plano de trabalho foi constituído por várias fases: revisão da literatura, recolha de dados, implementação de estratégias, análise e avaliação de resultados e conclusões.

3.5.2 – Organização das Intervenções

Depois de expor o meu plano de ação à Orientadora Cooperante, concordámos que o ideal seria eu aplicar os conteúdos da minha Investigação num horário suplementar às aulas de piano. Dessa forma eu não atrapalharia o trabalho do repertório. Se as datas que mostrarei de seguida dizem respeito a um número mínimo de Intervenções que eu tinha planeado, na realidade o que aconteceu esteve mais perto de um acompanhamento semanal do trabalho dos alunos do que propriamente pontual.

Tabela 7: Horário previsto para as Intervenções

Grupo	Aluno (a)	Dia da Semana	Horário
De Experiência	A	2ª Feira	19:30 – 20:00
	C	3ª Feira	09:30 – 10:00
	B	3ª Feira	15:00 – 15:30
De Controlo	A'	3ª Feira	16:30 – 17:00
	B'	3ª Feira	17:00 – 17:30
	C	3ª Feira	16:00 – 16:30

Tabela 8: Datas dos principais momentos da 1ª Fase

Aluno(a)	Data de entrega da peça	Momentos de Intervenção Tradicional			Data da 1ª Gravação
		1º	2º	3º	
A	7 de Janeiro	28 de Janeiro	4 de Fevereiro	11 de Fevereiro	15 de Fevereiro ⁶
A'	3 de Janeiro	29 de Janeiro	5 de Fevereiro	12 de Fevereiro	Não aconteceu
B	27 de Novembro	18 de Dezembro	17 de Janeiro	22 de Janeiro	29 de Janeiro
B'	27 de Novembro	15 de Janeiro	22 de Janeiro	29 de Janeiro	29 de Janeiro
C	27 de Novembro	11 de Dezembro	17 de Janeiro	24 de Janeiro	29 de Janeiro
C'	27 de Novembro	15 de Janeiro	22 de Janeiro	24 de Janeiro	29 de Janeiro

⁶ Neste momento foi gravada uma peça diferente

Tabela 9: Datas dos principais momentos da 2ª Fase

Aluno(a)	Momentos de Intervenção Tradicional e Alternativa			Data da 2ª Gravação
	4º	5º	6º	
A	25 de Março	22 de Abril	20 de Maio	O aluno não teve disponibilidade
A'	19 de Março	23 de Abril	14 de Maio	21 de Maio
B	19 de Março	23 de Abril	14 de Maio	11 de Junho
B'	19 de Março	23 de Abril	14 de Maio	21 de Maio
C	19 de Março	23 de Abril	14 de Maio	21 de Maio
C'	19 de Março	23 de Abril	14 de Maio	21 de Maio

As peças foram entregues depois de eu ter ficado a conhecer os alunos com quem ia trabalhar e depois escolha das mesmas ter sido comunicada à Orientadora Cooperante e Orientadora Científica.

Fiz um esforço por entregar as peças na mesma data aos vários participantes, mas a não-autorização de um Encarregado de Educação à participação do seu educando obrigou-me a encontrar outro aluno para fazer parte do Projecto.

Tentei igualmente controlar o mais possível a variável das datas de gravação.

3.5.3 – Estratégia Geral

Estratégia Tradicional

Acompanhar o trabalho do aluno de modo a que o mesmo assegure uma concretização de todos os elementos técnicos e musicais pedidos na partitura. No fundo tratou-se de uma extensão do horário de uma aula de piano. A estratégia tradicional centra-se no pensamento convergente, ou seja, no cumprimento da informação musical escrita na partitura.

Estratégia Complementar

Sugerir a imaginação de outros instrumentos, um pensamento orquestral e uma atitude de pianista/maestro, com vista a proporcionar uma imagem auditiva mais clara e com o objetivo de ajudar o aluno na sua compreensão e execução tanto de problemas físicos e técnicos como dos aspectos mais musicais e subjetivos de uma peça. A estratégia complementar centra-se num pensamento divergente, pelo que explora as pequenas variações que embora sejam válidas e respeitem o texto musical, tendem a procurar a diferença e a divergir sempre que possível.

Hesitei entre o termo “alternativo” e “complementar” e acabei por decidir pelo dois porque os exercícios de abstração não prescindiam de um domínio já avançado do repertório.

3.5.4 – Estratégias Específicas

Aqui farei um levantamento das principais estratégias aplicadas em cada peça durante as Intervenções. As dificuldades que vou relatar são sobretudo ao nível de aspectos musicais, e por isso foram sentidas tanto pelo aluno do Grupo de Experiência como pelo aluno do Grupo de Controlo. Espero que as diferenças entre as duas abordagens se clarifiquem deste modo.

No final de cada peça eu mostro a grelha de avaliação que proporcionei a um Júri Externo mediante o trabalho que fiz com os alunos e as expectativas que criei para o projecto.

Tabela 10: Estratégias específicas previstas e aplicadas na peça “Dinky toys”

Peça: “Dinky Toys”(1979) de António Pinho-Vargas Alunos: A e A’				
Sítio	Dificuldade/ Desafio	Intervenção Tradicional, aplicada a todos os alunos na 1ª Fase do Projeto e ao Grupo de Controlo na 1ª Fase	Intervenção Complementar, aplicada ao Grupo de Experiência na 2ª Fase do Projecto	
			Imaginação tímbrica	Pensamento Orquestral
Cpp. 1 a 5	Manter a estabilidade na mão esquerda. <u>Conceitos:</u> ritmo, notas e articulação escritos	Pedir que as semínimas tenham a mesma duração entre si e que sejam feitas em <i>non legato</i> . Pedir que a dinâmica, articulação e pulsação sejam constantes.	Perguntar por um timbre que possa conferir um tom leve e brincalhão, (de acordo com o nome da peça), e que cujo instrumento fique confortável neste registo – sugerir o fagote.	Explicar que se trata de uma função de acompanhamento. Explicar que na pauta do fagotista e do maestro este motivo seria uma linha horizontal e que nesse sentido o pianista deve pensar sempre na nota seguinte e não tocar com muito peso.
Cpp. 3 a 6	Estabelecer uma diferença entre a mão esquerda e a direita ao nível da articulação. <u>Conceitos:</u> articulação, dinâmica	Pedir que destaque a mão direita com uma articulação forte na ponta do dedo.	Perguntar por um instrumento que se possa assemelhar ao piano por não ser de sustento e que seja distinto do escolhido anteriormente para o ostinato - sugerir a harpa.	Pedir que toque a passagem com as duas mãos, imaginando a interação entre dois fagotes e uma harpa. Pedir que exprima o carácter brincalhão que possa associar ao fagote neste registo.
6 - 9	Diferenciar a melodia do acompanhamento. <u>Conceitos:</u>	Pedir uma dinâmica superior para a melodia e que cumpra rigorosamente com	Pedir um instrumento que se adeque ao registo da melodia, cujo timbre seja cheio e	Pedir que toque desde o início imaginando a interação entre dois fagotes brincalhões, uma harpa pontual e

	dinâmica, articulação.	o seu <i>legatto</i> para que se perceba bem a diferença entre o <i>legatto</i> e o <i>non legatto</i> .	doce, e que se distinga facilmente dos instrumentos já escolhidos - clarinete, por exemplo.	clarinete doce e cheio.
Cpp. 7 - 9/10	Diferenciar a repetição da 1ª vez. Conceito: repetição.	Explicar que a repetição pode ter pequenas diferenças de articulação e de dinâmica. Quanto à articulação o aluno pode produzir um <i>legatto</i> mais consistente numa das vezes. No que diz respeito à dinâmica o aluno pode tocar um pouco mais forte numa das vezes.	Pedir que imagine um instrumento diferente para a repetição, de modo a reforçar a diferença e até possivelmente a ideia de diálogo – sugerir a flauta.	Pedir que ao tocar imagine os dois instrumentos e que tente transmitir as suas diferenças ao nível da dinâmica e articulação (por exemplo: a flauta mais piano e com um <i>legatto</i> mais solto/o clarinete mais forte e com uma <i>legatto</i> mais preso). Pedir que expresse uma personalidade mais leve quando for o momento da flauta.
Cpp. 12 a 15	Incute um espírito <i>giocoso</i> pedido pelo compositor Conceito: caráter	Trabalhar a articulação: <i>staccatto</i> nos compassos 12 e 13; <i>acento</i> nos compassos 12 e 15 e <i>tenuto</i> nos compassos 12, 14 e 15. Trabalhar a dinâmica: o nível <i>p</i> e <i>mp</i> , bem como os <i>crescendos</i> associados. Relembrar o nome da peça.	Perguntar por um timbre que ainda não tenha aparecido e que sejam próprio para o humor que as 2ªs possam sugerir - sugerir os oboés.	Pedir que toque desde o início imaginando os instrumentos sugeridos e tentando transmitir as personalidades associadas a cada timbre. No momento dos oboés pedir que transmita alguma impertinência.
Cpp. 12 a 15	Deslocação da mão esquerda para outra posição. Conceito: texto (notas e Caráter)	Fazer um trabalho de antecipação de posição, mantendo a articulação anterior. Pedir que diga o nome das notas antes de as tocar.	Colocar ao aluno a hipótese de associar as novas notas/harmonias a um timbre diferente – sugerir cordas (viola e violino)	Pedir que toque desde a secção anterior imaginando uma mudança de timbres para além da mudança de notas.
Cpp. 16 a 19	Apresentar o material de uma forma diferente,	Sugestões: a) alterar ligeiramente a articulação da esquerda, fazendo	Sugerir que a mão esquerda englobe os fagotes e as cordas.	Pedir ao aluno que toque a passagem toda exercitando um pensamento

	tanto na 1ª vez como na repetição Conceito: repetição.	um <i>non legatto</i> mais curto ou até <i>staccatto</i> ; b) acentuar a diferença de dinâmica na repetição (por exemplo: na 1ª vez uma relação de <i>mp/p</i> entre a direita e a esquerda e na segunda vez uma relação de <i>mf/mp</i>)	Pedir um novo timbre para a melodia – sugerir o violino ou um naipe de violinos; Pedir o diálogo entre o violino na 1ª vez e outro instrumento para o motivo dos compassos 19 e 20 – sugerir a guitarra;	orquestral: 1ª Vez – fagotes, violas d’arco e violinos na esquerda/violinos na direita; 2ª Vez – fagotes, violas d’arco e violinos em <i>pizzicato</i> na esquerda; guitarra na direita.
Cpp. 21 e 22	Conseguir um som mais cheio e um caráter <i>deciso</i> . Conceito: Caráter	Cumprir com a dinâmica <i>mf</i> e o <i>crescendo</i> seguinte; Aplicar o pedal do sustento sincopado à mínima. Explicar que neste momento o caráter da peça muda ligeiramente e que o aluno deve clarificar isso.	Sugerir que as várias linhas melódicas sejam reforçadas por outros instrumentos; Perguntar quais instrumentos – sugerir o naipe dos metais de um modo geral; Utilizar <i>legatto</i> para os instrumentos de corda.	Relembrar que num contexto orquestral o número de instrumentos vai produzir uma maior massa sonora, mesmo estando todos numa mesma dinâmica. Pedir ao aluno que toque a passagem com estes novos timbres e articulações.
Cpp. 25 e 26	Preparar e conseguir um clímax. Conceito: pedal expressivo	Fazer um trabalho de antecipação de posições; Pedir que cumpra com a dinâmica <i>mf</i> – <i>crescendo</i> – <i>f</i> ; Explicar que em termos analíticos tudo indica que este é o clímax da peça (localização, dinâmica, articulação, agógica) Utilizar pedal.		Explicar que um compositor, maestro ou orquestrador pode organizar a sua instrumentação tendo os momentos <i>Tutti</i> como referência e que o Pedal pode ajudar a criar esse momento.
Cpp. 23 e 24, 27 e 28	Diferenças nas repetições. Conceito: repetição	Pedir que cumpra com a dinâmica pedida.	Para a mão direita sugerir que imagine um clarinete e fagote para os compassos (23/24) e flauta e oboé para os compassos 27/28; Para a mão esquerda sugerir os dois fagotes (23 e	

			24) e dois clarinetes (27/28)	
Cpp. 29 a 32/33	Diferenças nas repetições <u>Conceito:</u> repetição	Lembrar o aluno de que o compositor pediu a dinâmica <i>piano</i> na 1ª vez e a dinâmica <i>forte</i> na repetição.	Sugerir que acrescente instrumentos na repetição, por exemplo: <i>pizzicato</i> de violoncelos nos Fás da mão esquerda enquanto uma trompa segura a nota.	Pedir ao aluno que toque a 1ª vez e a repetição desta secção e que imagine os instrumentos novos.
Cpp. 33 a 26	Cumprir com o <i>ritardando poco a poco</i> <u>Conceito:</u> agógica	Pedir ao aluno que atrase gradualmente.		Pedir que imagine um maestro a diminuir a sua subdivisão do tempo por forma a conseguir controlar melhor o <i>ritardando</i> orquestral.
Cpp. 35 e 36	Executar o arpejo com naturalidade fazer um diminuendo gradual. <u>Conceito:</u> harpejo.	Pedir que toque separadamente e com consistência cada nota, sem ficar tenso nos outros dedos; Pedir que se mantenha relaxado entre a articulação de cada nota; Explicar que deve haver um gesto com o pulso suave para as três notas e pedir que o execute.	Perguntar que instrumento da orquestra alude mais ao harpejo - pedir ao aluno que imagine o timbre de uma harpa e o tente imitar.	Pedir que imagine a harpa apenas como o instrumento do gesto do harpejo e os as cordas e os sopros de madeira como aqueles que vão tocar e diminuir as notas longas.

Tabela 11: Estratégias específicas previstas e aplicadas na peça "Träumerei"

Peça: "Träumerei" do Álbum "Cenas Infantis", Op. 15, de Robert Schumann Alunos: B e B'			
Sítio	Dificuldade	Intervenção Tradicional, aplicada a todos os alunos na 1ª Fase do Projeto e ao Grupo de Controlo na 1ª Fase	Intervenção Complementar e/ou Alternativa, aplicada ao Grupo de Experiência na 2ª Fase do Projecto
Cp.1	Distinguir a nota Dó inicial (Soprano) da nota Dó do 2º Compasso (Contralto). <u>Conceito: planos de dinâmica.</u>	Pedir ao aluno que execute a dinâmica <i>piano</i> na voz soprano e a dinâmica <i>pianíssimo</i> na voz contralto, separadamente; Pedir que execute as duas vozes com atenção à diferença de dinâmicas.	<i>Imaginação tímbrica:</i> Pedir ao aluno que imagine dois grupos de timbres que reforcem a ideia de separação entre a melodia principal e o acompanhamento polifónico (melodia: clarinete; acompanhamento: cordas); <i>Pensamento orquestral:</i> Pedir que execute as vozes separadamente e com atenção às diferenças de dinâmica e às diferenças de um timbre imaginado; Pedir que execute a mão direita com as duas vozes com atenção à diferença de dinâmicas e imaginando uma diferença de timbres.
Cpp. 2 e 6	Executar o arpejo com naturalidade. <u>Conceito: arpejo.</u>	Pedir que toque separadamente e com consistência cada nota; Pedir que se mantenha relaxado entre a articulação de cada nota; Explicar que deve haver um gesto com o pulso suave para as três notas e pedir que o execute	<i>Imaginação tímbrica:</i> Perguntar que instrumento da orquestra alude mais ao harpejo – sugerir uma harpa. A direção do gesto do harpista (de frente para trás) ou de um guitarrista (de cima para baixo) pode clarificar o movimento; <i>Pensamento orquestral:</i> Pedir que ao tocar imagine a interação entre o clarinete na melodia, as cordas e a harpa.
Cpp. 3 -4/19 - 20	Executar a voz do Baixo em <i>legatto</i> . <u>Conceito: articulação.</u>	Pedir que execute um <i>legatto</i> de dedos.	<i>Imaginação tímbrica:</i> Sugerir a imaginação de um o naipe de violoncelos a conduzir este momento; <i>Pensamento orquestral:</i> Se mesmo

			assim o aluno não estiver a ser expressivo sugerir que um dos fagotes da orquestra dobre o violoncelo (uma melodia de “ar” e “arco”).
Cp. 5/Ana cruse	Incutir a sensação de Resposta	Cumprir com o crescendo pedido.	<i>Imaginação tímbrica:</i> Atribuir outro instrumento para a melodia – um timbre diferente pode transportar uma entidade nova.
Cp. 7	Executar uma polifonia clara, com as dinâmicas certas. <u>Conceito:</u> dinâmica	Pedir que pense em níveis de dinâmica. Pedir que cante uma voz enquanto toca outra.	<i>Pensamento Orquestral:</i> Associar cada voz a um timbre e pedir que imagine o som e a dinâmica necessária.
Cpp. 8, 16, 22 a 24	Sentir os ritardandos com naturalidade <u>Conceito:</u> agógica.	Pedir ao aluno que atrase até à repetição e desenvolvimento.	<i>Pensamento orquestral:</i> Pedir que imagine um maestro a diminuir a sua subdivisão do tempo por forma a conseguir controlar o ritardando.
Fim	Fazer um <i>diminuendo</i> gradual. <u>Conceito:</u> dinâmica	Pedir que execute um <i>diminuendo</i> gradual estabelecendo níveis de dinâmica para cada nota.	<i>Imaginação tímbrica:</i> Pedir que imagine um instrumento que sustente a nota - sugerir um instrumento de cordas. <i>Pensamento orquestral:</i> Pedir que toque, que imagine o <i>diminuendo</i> a acontecer entre notas e que toque cada nota a pensar no nível de dinâmica exato em que se encontra em cada momento na imaginação.

Peça: "1ª Notation" da obra *Notations* (1945) de Pierre Boulez
Alunos: C e C'

Sítio	Dificuldade/ Desafio	Intervenção Tradicional, aplicada a todos os alunos na 1ª Fase do Projeto e ao Grupo de Controlo na 1ª Fase	Intervenção Complementar, aplicada ao Grupo de Experiência na 2ª Fase do Projecto
A peça toda	Executar o ritmo com rigor e ao mesmo tempo naturalidade.	Pedir ao aluno que escreva o número de semicolcheias por cada compasso; Pedir que toque lentamente enquanto conta as semicolcheias.	<i>Pensamento Orquestral:</i> Explicar que numa transcrição para orquestra podem-se fazer simplificações rítmicas. Por exemplo: um compasso de 9 semicolcheias pode equivaler a um 2/4 com uma respiração para o compasso seguinte.
Cp. 1 e 12	Métrica	Pedir ao aluno que divida o compasso em 4 + 1 + 4 semicolcheias; Fazer um trabalho lento e ir aumentando a velocidade.	<i>Pensamento Orquestral:</i> Sugerir que pense que são compassos de 2/4 com uma pequena respiração no final – dessa forma apenas dividirá o compasso em duas partes.
Cp. 1	Executar a tercina de fusas e colcheia com rapidez e igualdade.	Experimentar diferentes possibilidades de dedilhação: a) uma mão realiza a tercina e a outra a colcheia seguinte; b) uma mão executa as primeiras duas notas da tercina e a outra mão executa a última tercina e a colcheia seguinte. Pedir que trabalhe a dedilhação escolhida lentamente e com atenção à igualdade. Pedir um gesto único para o movimento.	<i>Imaginação Tímbrica:</i> Pedir que sugira um instrumento que consiga fazer este gesto com rapidez e confortavelmente - sugerir a flauta. Pedir que execute a passagem imaginando dois timbres diferentes - sugerir o clarinete para o Lá Bemol.
Cp. 2	Executar os <i>staccatto</i> todos iguais e com pouca reverberação.	Pedir que articule com firmeza a ponta de cada dedo.	<i>Imaginação Tímbrica:</i> Aludir a um violoncelo e à técnica <i>spicatto</i> para que as notas fiquem bem separadas e sem muita reverberação.

Cp. 3, 5 e 6	Perceber o sentido musical do Fá# no compasso 3.	Explicar que está a preparar o Sol do compasso 5.	<i>Imaginação Tímbrica:</i> Explicar que o violoncelo não consegue executar esta nota; Perguntar que instrumento poderia - sugerir o contrabaixo; Aplicar um olhar global sobre a peça que determine tudo o que esse instrumento vai fazer.
Cp. 4	Um ataque <i>subito</i> e em <i>fortíssimo</i>	A mão direita terá de dividir o acorde em duas partes. Esclarecer bem a diferença entre um arpejo e esta necessidade; Pedir ao aluno para combinar um movimento descendente dos pulsos e braço com uma articulação muito forte de cada dedo; Fazer um trabalho de antecipação de posições.	<i>Imaginação Tímbrica:</i> “Que instrumentos?” - sugerir a imaginação de dois instrumentos de percussão de altura definida (metalofone e Glockenspiel, por exemplo) que clarifique e reforce a ideia de ataque e de brilho. Explicar que o instrumento de percussão vai ter em comum com o piano o facto de não conseguir sustentar a nota, e por isso o <i>diminuendo</i> não escrito acontecerá mesmo assim. <i>Pensamento Orquestral:</i> Explicar que estes acordes poderiam ser reforçados por outros instrumentos mas que teriam de ser inseridos <i>diminuendos</i> por forma a imitar o <i>diminuendo</i> não escrito do piano (por exemplo: fagotes e trompa para a mão esquerda, clarinetes e oboés para a mão o acorde da mão direita e flautim e flauta para a 8ª)
Cp. 6 e 7	Métrica	Pedir que conte 5 colcheias para o compasso 6 e 10 colcheias (o aluno pode continuar a sentir à semicolcheia também).	<i>Pensamento Orquestral:</i> Adaptar: 1 - transformar o compasso 6 num 3/4 e o 7 num 4/4; 2 - colocar uma suspensão no Dó#.
Cp.5 e 6	Diminuendo natural	Pedir que imagine um som contínuo no piano que vai ser ritmicamente recortado	<i>Imaginação Tímbrica:</i> Pedir que imagine um som contínuo no contrabaixo, que vai ser ritmicamente recortado. A diferença relativamente ao piano é que o <i>diminuendo</i> pode continuar a acontecer durante a execução das notas.

Cp. 7	Um som uniforme para o acorde	Aplicar o conceito de verticalidade: todas as notas devem soar ao mesmo tempo. Pedir que a dinâmica seja <i>pianíssimo</i> para todas as notas.	<i>Pensamento Orquestral</i> : Explicar que na orquestra podemos produzir um acorde que misture os timbres e que uma das melhores formas de o fazer é emparelhando por pares. Por exemplo: fagotes a tocar o Re#3 e o Mi4; Clarinetes a tocar o Si3 e o Dó#5.
Cpp. 7 e 8	Condução melódica do Si Bemol para o Lá	Pedir que aplique um <i>diminuendo</i> para este momento.	<i>Imaginação Tímbrica</i> : Pedir que aplique um <i>diminuendo</i> para este momento com um oboé.
Cp. 7 e 8	Relação 1º Plano e 2º Plano	Estabelecer planos de dinâmica para os elementos melódicos em 1º Plano.	<i>Imaginação Tímbrica</i> : Associar a flauta ao elemento melódico agudo e o clarinete no tenor; <i>Pensamento Orquestral</i> : Sugerir um <i>crescendo</i> para o clarinete a partir do compasso 8 simultâneo com um <i>diminuendo</i> na flauta.
Cp. 8	Métrica	Contar as semicolcheias	<i>P. O.</i> : Pensar num compasso 4/4 com um <i>ritenuto</i> a partir do 3º tempo.
Cp. 9	Métrica (<i>soutenu</i>)	Contar as semicolcheias	<i>P. O.</i> : Pensar que se trata de um compasso de 9/8 com <i>ritenuto</i> a partir do 2º tempo.
Cp. 10	Métrica	Pedir que atrase mais por ser um compasso de 10 colcheias.	<i>P. O.</i> : Transformar num compasso de 4/4 com <i>suspensão</i> .
Cpp. 9 e 10	Possível relação pergunta/resposta	Explicar ao aluno as razões que levam a crer que se trata de uma pergunta/resposta: a figuração rítmica, o sentido ascendente/descendente.	<i>Imaginação Tímbrica</i> : Sugerir que sejam trios de diferentes grupos instrumentais – sopros de madeira por exemplo e cordas.
Cp. 12	Executar a tercina de fusas e colcheia com rapidez, igualdade; Pedal registo; Conforto neste registo.	Trabalhar os diferentes aspectos separadamente: articulação, dinâmica, ritmo.	<i>Imaginação Tímbrica</i> : Sugerir o gesto rápido de um contrabaixo bem como o seu timbre distorcido; Sugerir este gesto numa harpa.

3.6 – Grelhas para a avaliação das gravações por um Júri Externo

Tabela 12: Grelha para as avaliações da peça "Dinky-toys"

Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)
Pensamento convergente (60%: 12%*5)	Ritmo	
	Notas	
	Articulação	
	Dinâmica (escrita)	
	Agógica (cumprimento mínimo do andamento e das mudanças de tempo)	
Pensamento divergente (40%: 8%*5)	Repetições interessantes (ao nível da dinâmica, articulação e fraseado)	
	Expressividade nas diferenças de carácter (<i>giocoso, deciso</i>)	
	Utilização do pedal do sustento para fins expressivos	
	Naturalidade dos arpejos finais	
	Naturalidade dos ritardandos	

Tabela 13: Grelha para a avaliação das gravações da peça “Träumerei”

Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)
Pensamento convergente (60%: 10%*6)	Ritmo	
	Notas	
	Articulação	
	Dinâmica	
	Agógica (cumprimento mínimo do andamento e mudanças de tempo escritas)	
	Pedal (escrito)	
Pensamento divergente (40%: 6 partes iguais)	Utilização pertinente do pedal de sustento	
	Repetição da 1ª parte e Reexposição interessantes	
	Capacidade em criar planos de dinâmica não escritos	
	Caráter lírico e sonhador	
	Naturalidade dos arpejos	
	Naturalidade dos ritardandos	

Tabela 14: Grelha para a avaliação das gravações da peça “1^{ière} Notation”

Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)
Pensamento convergente (60%:10%*6)	Ritmo	
	Notas	
	Articulação	
	Dinâmica(s)	
	Agógica (andamento certo)	
	Pedal (escrito)	
Pensamento divergente (40%: 8%*5)	Expressividade na articulação	
	Naturalidade na condução motívica	
	Capacidade em criar planos de dinâmica não escritos	
	Naturalidade a sentir os ritmos de valor acrescentado	
	Caráter <i>fantastique</i>	

3.7 – A transcrição

Uma das tarefas que tinha programado para os alunos do Grupo de Experiência era a transcrição para orquestra das peças para piano que trabalhei durante as intervenções. O objetivo inerente era que os alunos de piano pudessem materializar a imaginação tímbrica e o pensamento orquestral implementados durante as minhas intervenções. Também era a minha intenção dinamizar a comunidade educativa, projetando o meu trabalho, contudo, rapidamente me apercebi da impossibilidade de uma transcrição para orquestra. Decidi que seria uma transcrição para música de câmara e escolhi, mediante a listagem dos alunos matriculados na escola, um ensemble de seis instrumentistas. Os instrumentos deveriam suficientemente variados para poderem exprimir o maior número de ideias orquestrais num contexto de música de câmara. Selecionei então 6 instrumentos: um violino, uma viola, um violoncelo, uma flauta, uma guitarra e um clarinete⁷.

Antes de começar este esforço mais prático com os três alunos, clarifiquei com eles a diferença entre *transcrição* - transferência de uma peça composta previamente de um meio musical para outro, e *arranjo* - um processo mais composicional uma vez que também pode envolver novas harmonias, contrapontos e até ritmos (Adler, 2002).

De seguida pedi-lhes que fossem escrevendo as suas ideias instrumentais na partitura. Nas semanas finais do Projecto eu levei o computador portátil e fui inserindo a informação ditada pelos alunos no programa Finale 2012, sempre certificando-me de que havia uma compreensão técnica ao piano⁸.

⁷ Esta escolha teve a aprovação do Professor de Análises e Técnicas de Composição, Eduardo Patriarca.

⁸ As partituras e as exportações áudio estão no anexo 3 do CD-ROM.

3.8 – Inquéritos

Inquérito aos Alunos do Grupo de Experiência

“Depois do trabalho que realizaste no Projecto Educativo que envolveu o exercício da imaginação orquestral peço-te que respondas com sinceridade numa escala de 0 a 10 sendo que 0 é para o caso de não concordares de todo e 10 é para o caso de concordares absolutamente. É importante para mim a tua contribuição!”

Tabela 15: Inquérito aos alunos do Grupo de Experiência

Nº	Afirmação	0-10
1	<i>Imaginar o legato de um instrumento de cordas ajuda-me a perceber e a fazer melhor um legato ao piano</i>	
2	<i>Imaginar um instrumento de sopro a tocar uma linha melódica ajuda-me a perceber melhor os momentos de respiração de cada peça e a torná-los mais naturais</i>	
3	<i>Imaginar um pizzicato num instrumento de cordas ajuda-me a executar um staccato com maior naturalidade ao piano</i>	
4	<i>Consigo associar os vários registos do piano aos vários instrumentos da orquestra</i>	
5	<i>Consigo associar diferentes personalidades aos diversos instrumentos da orquestra</i>	
6	<i>Imaginar instrumentos de corda e/ou de sopro a executar um crescendo ou um diminuendo de uma determinada peça torna-me mais fácil a compreensão e a execução dessa dinâmica ao piano</i>	
7	<i>Atribuir diferentes timbres a diferentes vozes facilita-me a compreensão da polifonia</i>	
8	<i>Imaginar uma repetição com diferentes instrumentos ajuda-me a tornar essa repetição mais interessante ao piano</i>	
9	<i>Depois de imaginar uma peça para piano noutros timbres e de a transcrever do piano para um conjunto de outros instrumentos valorizo mais cada aspecto musical (registo, dinâmica, articulação, forma, carácter, etc)</i>	
10	<i>Depois de imaginar uma peça a ser tocada por outros instrumentos e de passar pelo exercício da transcrição para um grupo com outros instrumentos fico com uma memória mais segura dessa peça</i>	

Inquérito alunos de piano do 3º Ciclo e do Ensino Secundário de outras Instituições

Idade: ____ Ano/Grau: ____ Regime: ____

Escola/Instituição: _____

1.

Rodeia “Sim” ou “Não”

Já compuseste alguma peça para piano?	Sim	Não
Já tocaste outro instrumento para além do piano?	Sim	Não
Já transcreveste uma peça de piano para orquestra ou música de câmara?	Sim	Não
Já reduziste para piano alguma peça de orquestra ou música de câmara?	Sim	Não

2.

Rodeia uma das 5 respostas

Com que frequência:

...te sentes motivado para estudar piano?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

...ouves música orquestral?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

...ouves música de câmara?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

...ouves as obras do compositor da peça de piano que estás a trabalhar para orquestra, música de câmara e/ou outros instrumentos?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

...cantas uma secção melódica de uma peça para piano de forma a compreenderes melhor uma passagem específica?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

...imaginas outros instrumentos da orquestra a tocarem partes específicas da tua peça para piano?

Nunca Raramente Ocasionalmente Várias vezes Constantemente

3.

Em *The Study of Orchestration* Samuel Adler atribui diferentes adjetivos para descrever os vários registos de cada instrumento de sopro e até chega a afirmar que cada sopro de madeira possui uma personalidade própria (Adler, 2002). Com isto em mente, faz a correspondência da forma que achares mais correta.

Instrumento de Sopro

Adjetivos (do registo grave ao agudo)

Flauta	<u>Espesso</u> , pesado; Quente, proeminente, pungente e claro; Fino mas claro; Acentuado e pouco eficaz (p. 195)
Oboé	<u>Profundo</u> e um pouco desfocado; Profundo e sólido; Brilhante e heróico; Brilhante e barulhento (p. 316)
Clarinete	<u>Maçador</u> ; claro, brilhante e muito articulado; brilhante mas estridente (p. 332)
Saxofone	<u>Profundo</u> e pesado; Muito forte; Fraco mas muito intenso (p. 351)
Fagote	<u>Profundo</u> e rico; Pálido; Profundo, incisivo, brilhante e expressivo; Estridente (p. 206)
Trompa	<u>Negro</u> , pouco forte; Firme e poderoso; Muito intenso (p. 342)
Trompete	<u>Sonoro</u> , negro e vibrante; Doce, um pouco apagado mas expressivo; Fino mas intenso; Fino e muitas vezes estridente (p. 222)
Trombone	<u>Doce</u> , sentimental, com vibrato e estridente p. 218)
Tuba	<u>Fraco</u> , mas rico; Doce, mas com pouca força; Claro e brilhante; Um ponto estridente (p. 181)

4.

Consideras que o processo de transformação de uma peça para piano numa peça para orquestra ou para um ensemble de música de câmara te possa ajudar no estudo pianístico da mesma? Elabora a resposta.

Muito obrigado pela colaboração!

O Investigador,

João Mesquita

4 – Resultados

4.1 – Avaliações do Júri Externo

Neste subcapítulo apresentarei as pontuações atribuídas pela Professora Eugénia Moura a cada ponto específico de cada parâmetro trabalhado com os alunos. Para uma leitura mais rápida dos resultados dos alunos B, B', C e C', apresentarei a verde as pontuações dos parâmetros que melhoraram e a vermelho as pontuações dos parâmetros que pioram. Farei o mesmo com os resultados finais.

Apresentação do Júri

Eugénia Moura é natural de Viana do Castelo. Trabalhou regularmente com os professores Alberto Gomes, Almeida Garrett, Carolina Pimentel, Teresa Xavier, Fernando Jorge Azevedo, Helena Sá e Costa, e em classes de aperfeiçoamento com Sequeira Costa, Winifred Wolf e Vlado Perlemutter. Possui o Curso Superior de Piano, pelo Conservatório de Música do Porto, a Licenciatura em História, pela U.P., o grau de mestrado pela Universidade de Boston, EUA e o DEA em História da Música e Musicologia, pela Sorbonne, Paris IV.

Foi docente no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), de 1985 a 2007, tendo integrado a Direção da ESEVC no triénio de 1995-98, docente convidada da Universidade de Roehampton, Londres, de 1997 a 2006 e criou o primeiro mestrado em ensino da música, em parceria com esta instituição inglesa.

Colaborou com a ESMAE, com a ARTAVE e com a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo na orientação de seminários, projetos pedagógicos e como convidada para júri de PAP's, de 2002 a 2010 e na orientação de teses de mestrado no IPVC, Universidade de Aveiro e Universidade de Roehampton de 1997 a 2011. Com várias investigações publicadas em revistas da especialidade, em Portugal e no Brasil, orientou seminários sobre avaliação em Portugal e na Catalunha e foi Membro da Equipa Editorial da revista Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo, CESC, Universidade do Minho, de 2002 a 2010.

Professora de piano na Juventude Musical, Academia de Música de Viana do Castelo, Academia de Música Fernandes Fão, Conservatório de Neuilly, França, é-o atualmente no Conservatório de Música de Barcelos. Desenvolveu atividade, como pianista acompanhadora, no Conservatório de Música do Porto, na Academia de

Música de Viana do Castelo, na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, na Academia de Música Fernandes Fão, no Conservatório de Neuilly e, atualmente, no Conservatório de Música de Barcelos.

Com larga experiência como solista e em música de câmara com músicos portugueses e estrangeiros, apresentou-se em Portugal, Espanha, Áustria, França e Marrocos, divulgando sistematicamente compositores portugueses, quer como pianista, quer como programadora. Trabalhou, igualmente, com os maestros Miguel del Castillo, Vítor Matos e Ernst Schelle, com o Ballet – Teatro Contemporâneo do Porto e com os atores Rita Carneiro e Pedro Lamares.

Fez parte da direção da EPTA-Portugal (European Piano Teachers Association), de 1999 a 2003, de diferentes Júris de Concursos de Piano, em Portugal e França e foi, até 2014, Diretora Artística de diversos Festivais de Música e do Concurso Ibérico de Piano.

Atualmente, faz parte da equipa responsável pelo Concurso Nacional de Piano “Pequenos Galinhos” e dos Ciclos “Quartas Perfeitas” no Conservatório de Música de Barcelos⁹.

⁹ Informação consultada em: <https://www.meloteca.com/portfolio-item/eugenia-moura/>

Tabela 16: Avaliações das gravações da peça "Dinky-toys" por um Júri Externo

Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)	
		A	A'
Pensamento convergente (60%:12%*5)	Ritmo	95	90
	Notas	95	95
	Articulação	85	80
	Dinâmica	80	85
	Agógica (cumprimento mínimo do andamento e das mudanças de tempo)	80	85
Pensamento divergente (40%: 8%*5)	Repetições interessantes	75	85
	Expressividade nas diferenças de carácter	75	85
	Utilização do pedal do sustento para fins expressivos	80	80
	Naturalidade dos arpejos finais	70	80
	Naturalidade dos ritardandos	70	80
	Total	81,8	85

Tabela 17: Avaliações das gravações da peça "Träumerei" por um Júri Externo

Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)			
		B		B'	
		1ª Gravação	2ª Grav.	1ª Grav.	2ª Grav.
Pensamento convergente (60%:10%*6)	Ritmo	70	85	30	60
	Notas	70	85	30	75
	Articulação	70	75	30	70
	Dinâmica	65	75	30	60
	Agógica	65	70	25	60
	Pedal (escrito)	75	80	25	70
Pensamento divergente (40%:40/6%*6)	Utilização pertinente do pedal de sustento	70	70	25	50
	Repetição da 1ª parte e Reexposição interessantes	70	75	25	50
	Capacidade em criar planos de dinâmicos não escritos e dinâmicas graduais	60	75	20	60
	Caráter lírico e sonhador	60	80	25	65
	Naturalidade dos arpejos	65	80	0	60
	Naturalidade dos ritardandos	60	75	10	55
	Total	67,1(6)	77, (3)	24	62, 1 (6)

Tabela 18: Avaliações das gravações da peça "1ième Notation" por um Júri Externo

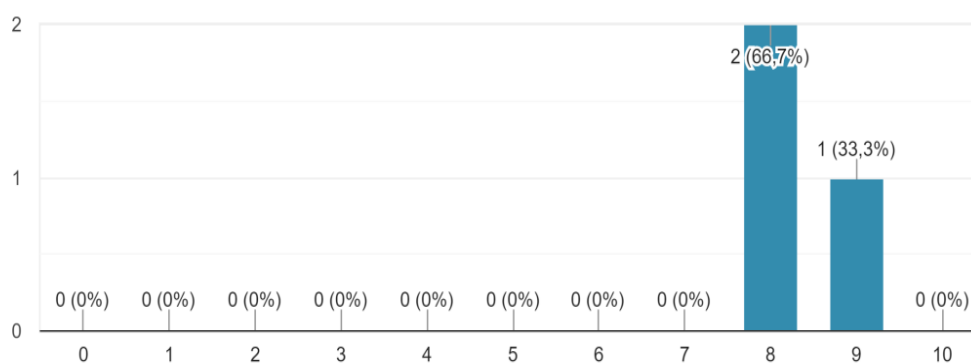
Parâmetro		Avaliação (de 0 a 100)			
		C		C'	
		1ª Gravação	2ª Grav.	1ª Grav.	2ª Grav.
Pensamento convergente (60%:10%*6)	Ritmo	70	60	80	85
	Notas	85	85	85	85
	Articulação	85	85	85	90
	Dinâmica	85	90	90	90
	Agógica (andamento certo)	85	90	80	90
	Pedal (escrito)	85	85	85	85
Pensamento divergente (40%: 8%*5)	Expressividade na articulação	85	80	85	90
	Naturalidade na condução motívica	90	90	95	95
	Capacidade em criar planos de dinâmicos não escritos	80	80	85	90
	Naturalidade a sentir os ritmos de valor acrescentado	80	75	85	85
	Caráter <i>fantastique</i>	85	80	90	90
	Total	83,1	81,9	85,7	88,5

4.2 – Resultados dos Inquéritos

Inquérito aos alunos do Grupo de Experiência

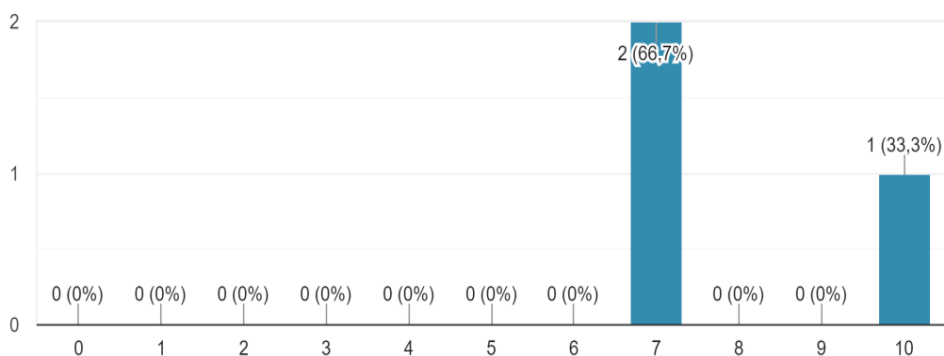
1 - Imaginar um *legatto* num instrumento de cordas ajuda-me a perceber e a executar melhor um *legatto* ao piano.

3 respostas



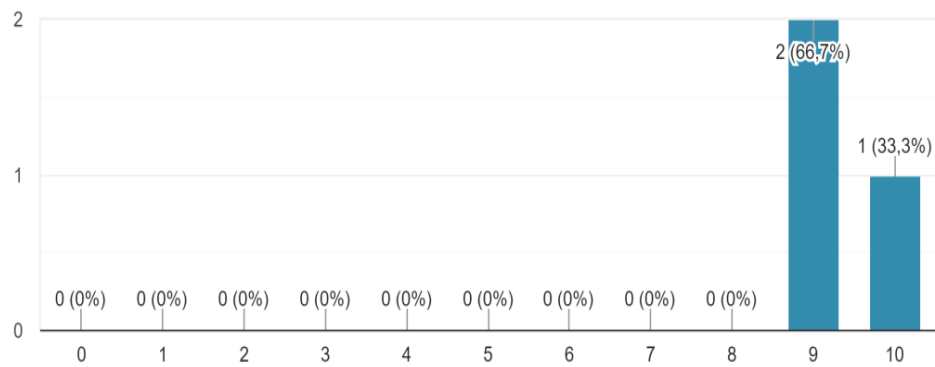
2 - Imaginar um instrumento de sopro a tocar uma linha melódica ajuda-me a perceber melhor os momentos de respiração de cada peça e a torná-los mais naturais.

3 respostas



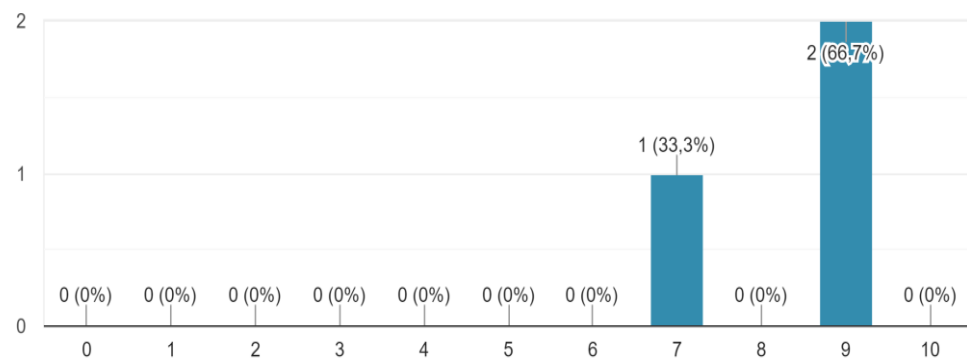
3 - Imaginar um *pizzicatto* num instrumento de cordas ajuda-me a executar um *staccatto* com maior naturalidade ao piano.

3 respostas



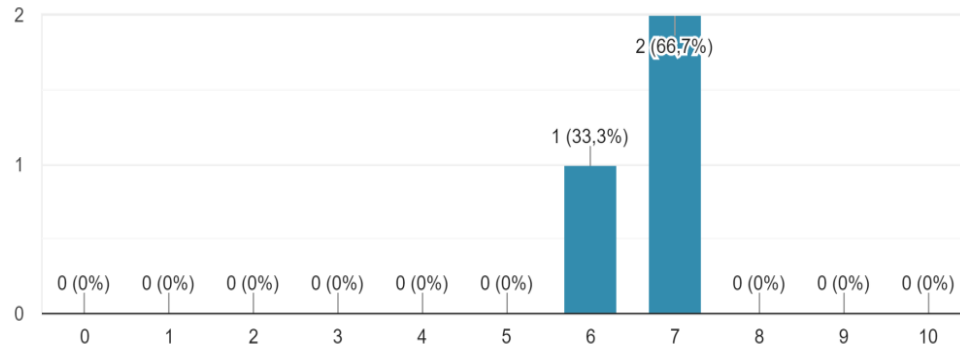
4 - Consigo associar os vários registos do piano aos vários instrumentos da orquestra

3 respostas



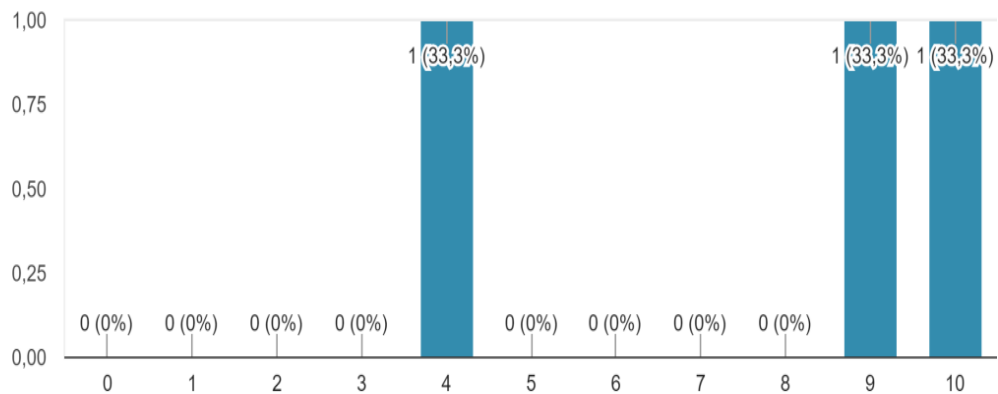
5 - Consigo associar diferentes personalidades aos diversos instrumentos da orquestra.

3 respostas



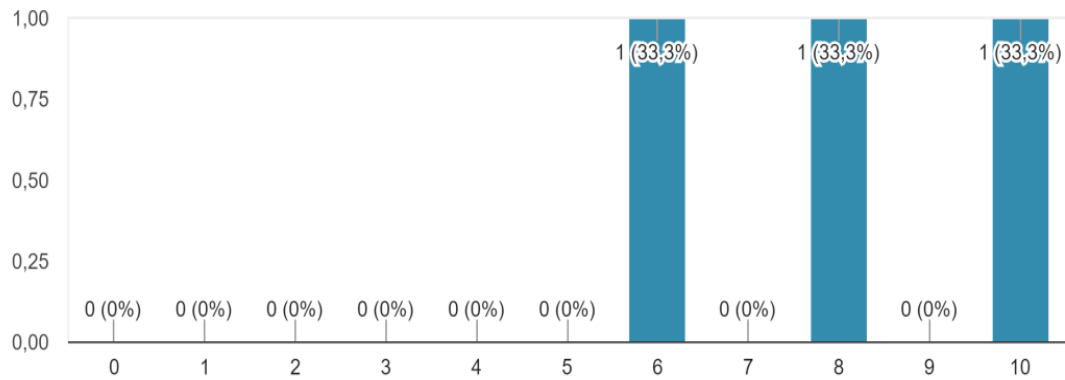
6 - Imaginar instrumentos de cordas e/ou de sopro a executar um *crescendo* ou um *diminuendo* de uma determinada peça torna-me mais fácil a compreensão e a execução dessa dinâmica ao piano.

3 respostas



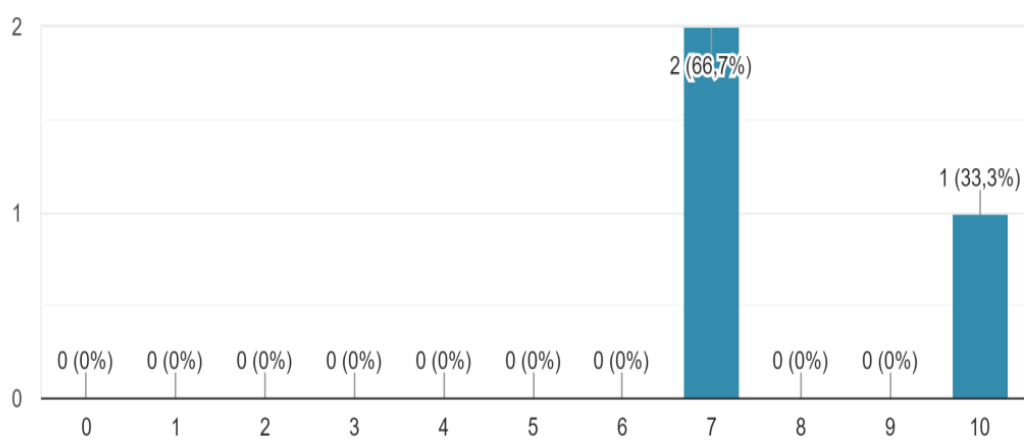
7 - Atribuir diferentes timbres a diferentes vozes facilita-me a compreensão da polifonia.

3 respostas



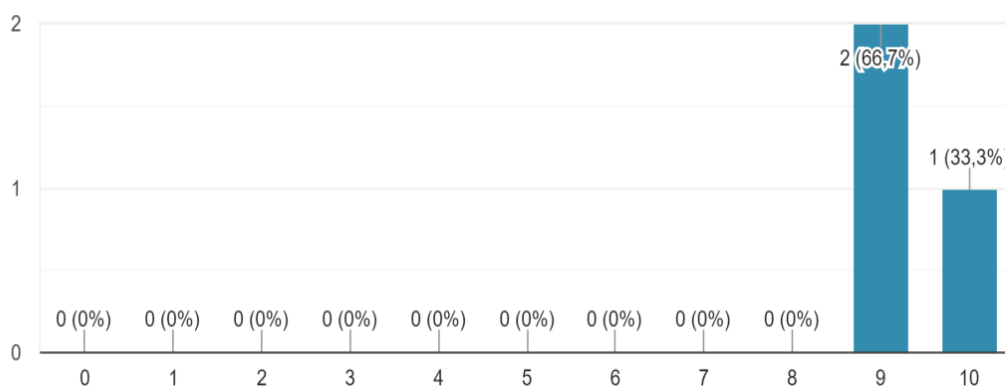
8 - Imaginar uma repetição com diferentes instrumentos ajuda-me a tornar essa repetição mais interessante ao piano.

3 respostas



9 - Depois de imaginar uma peça para piano noutros timbres e de a transcrever do piano para um conjunto de outros instrumentos valorizo mais cada aspecto musical (registo, dinâmica, articulação, forma, carácter, etc)

3 respostas



10 - Depois de imaginar uma peça a ser tocada por outros instrumentos e de passar pelo exercício da transcrição para um grupo com outros instrumentos fico com uma memória mais segura dessa peça

3 respostas

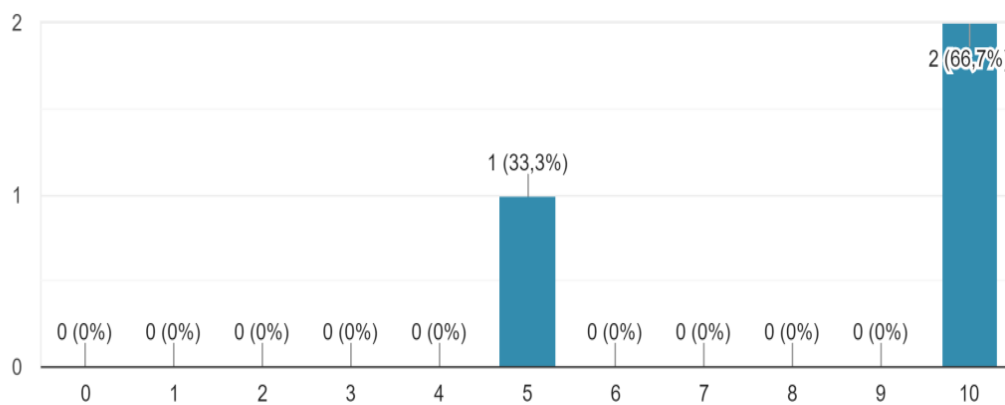


Ilustração 1: Resultados do Inquérito ao Grupo de Experiência

Resultados do Inquérito a alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário

Depois de ter observado o Grupo 3 deste Inquérito, e antes de eu o ter distribuído, a Orientadora Cooperante chamou-me à atenção para o facto de que este Inquérito só teria interesse numa Instituição de Ensino onde os alunos de piano tivessem um contacto regular com os outros instrumentos. Nesse sentido a Professora considerou que não haveria interesse em aplica-lo no Conservatório de Música de Vila do Conde, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que aí os alunos ou não se cruzavam com todos os instrumentos enunciados. Com isto resolvi dirigir-me a outras instituições de ensino para pedir autorização a professores de piano no sentido de aplicar o Inquérito aos seus alunos. Consegui as respostas de 7 alunos do Conservatório de Música de Barcelos, 2 alunos do Conservatório do Vale do Sousa e 3 do Centro de formação artística da Sociedade Filarmónica de Gualdim Pais de Tomar.

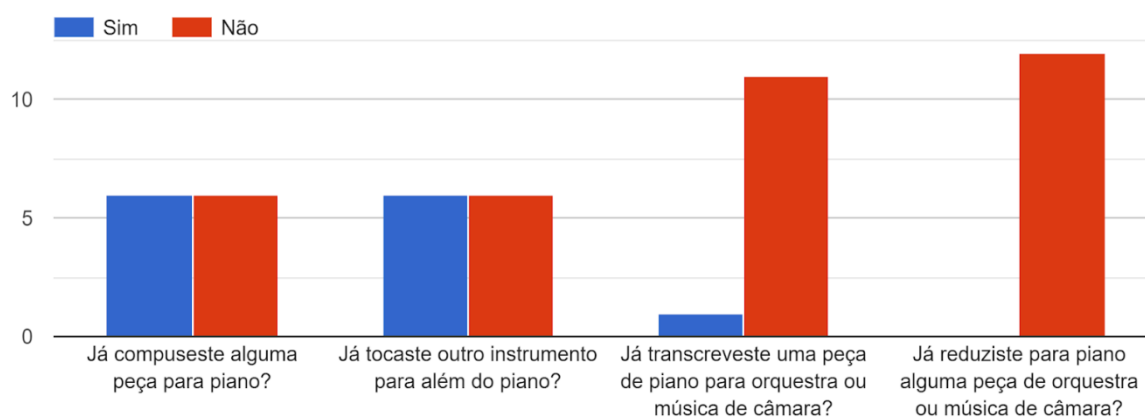


Ilustração 2: Resultados do Grupo 1 do 2º Inquérito

Tabela 19: Resultados do Grupo 2 do 2º Inquérito

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Várias vezes	Constantemente
Com que frequência te sentes motivado para estudar piano?	1	1	1	6	3
Com que frequência ouves música orquestral?	2	3	1	4	2
Com que frequência ouves música de câmara?	3	3	3	2	1
Com que frequência ouves as obras do compositor da peça de piano que estás a trabalhar para orquestra, música de câmara e/ou outros instrumentos?	2	1	3	3	3
Com que frequência cantas uma secção melódica de uma peça para piano de forma a compreenderes melhor uma passagem específica?	0	3	4	4	1
Com que frequência imaginas outros instrumentos da orquestra a tocarem partes específicas da tua peça para piano?	1	4	5	2	0

Tabela 20: Resultados do Grupo 3 do 2º Inquérito

	<i>Fl.</i>	<i>Oboé</i>	<i>Clar.</i>	<i>Sax.</i>	<i>Fag.</i>	<i>Trompa</i>	<i>Tromp.</i>	<i>Tromb.</i>	<i>Tuba</i>
<i>Espesso, pesado; Quente, proeminente, pungente e claro; Fino mas claro; Acentuado e pouco eficaz</i>	0	1	3	2	2	1	0	1	2
<i>Profundo e um pouco desfocado; Profundo e sólido; Brilhante e heróico; Brilhante e barulhento</i>	0	0	1	1	0	4	3	2	1
<i>Maçador; claro, brilhante e muito articulado; brilhante mas estridente</i>	2	2	0	1	3	1	2	0	1
<i>Profundo e pesado; Muito forte; Fraco mas muito intenso</i>	0	1	0	1	2	1	1	4	2
<i>Profundo e rico; Pálido; Profundo, incisivo, brilhante e expressivo; Estridente</i>	1	1	1	4	0	1	2	2	0
<i>Negro, pouco forte; Firme e poderoso; Muito intenso;</i>	0	0	1	0	1	3	0	1	6
<i>Sonoro, negro e vibrante;</i>	0	2	3	2	3	0	2	0	0

<i>Doce, um pouco apagado mas expressivo; Fino mas intenso; Fino e muitas vezes estridente</i>									
<i>Doce, sentimental, com vibrato e estridente</i>	6	2	1	1	0	0	1	1	0
<i>Fraco, mas rico; Doce, mas com pouca força; Claro e brilhante; Um ponto estridente</i>	3	3	2	0	1	1	1	1	0

Tabela 21: Idades e respostas por extenso ao Grupo 4 do 2º Inquérito

13	(O aluno não respondeu)
13	<i>Considero que sim, pois ao transformar uma música para piano numa peça para orquestra ou ensemble torna-se mais importante perceber a harmonia e o desenho da música, fazendo com que o seu estudo seja mais completo</i>
14	<i>Podia ajudar-me a interpretar melhor a peça que estou a tocar</i>
14	<i>Não porque tenho de estudar piano e não os outros instrumentos.</i>
14	<i>De certa forma sim. Poderia auxiliar a distinguir os variados temas e vozes, e perceber melhor a harmonia.</i>
14	<i>Sim, porque ouvir a peça de outra forma poderá ajudar-me a compreender melhor o que estou a tocar. Assim poderei tocá-la com mais rumo e expressividade.</i>
14	<i>Sim, pois podemos ouvi-la noutros instrumentos ajudando-nos a perceber melhor a peça e também ajuda-nos a treinar-mos o processo de transformação da peça para outros registos.</i>
16	<i>Sim, podendo imaginar diferentes instrumentos a tocar diferentes partes da peça e ao executá-la senti-los e fazer diferentes dinâmicas, por exemplo.</i>
16	<i>Num processo de transformação de uma peça de piano numa peça para orquestra é necessário "desmontá-la", o que ajuda a compreender melhor cada tema e cada melodia que vai aparecendo ao longo da música.</i>
17	<i>Sim, claro que ajuda, pois assim podemos perceber, ao transpor para orquestra, como devemos fazer certas passagens tentando assimilar ao instrumento correspondente e assim tirar melhor proveito da peça.</i>
19 ou superior	<i>Conseguimos transformar uma peça de piano numa peça orquestral, uma vez que sendo o piano um instrumento harmonico conseguimos ouvir uma polifonia de vozes, como por exemplo nas fugas. Nas obras Liszt são muitas vezes obras sinfónicas e é um bom exemplo para ajudar e perceber o nosso estudo. Efetivamente, e importante ter uma imagem de uma peça orquestral quando estudamos, uma vez que uma orquestra tem instrumentos diferentes, logo existe vários sons que são importantes para os pianistas, perceber os diferentes sons no piano.</i>

5 - Discussão

Para uma apreciação dos resultados vou expor uma análise pessoal da evolução do trabalho dos alunos de um momento para o outro (comparação vertical) e uma breve análise geral entre os alunos do mesmo par (comparação horizontal).

Prossegurei com uma leitura das avaliações atribuídas pelo Júri Externo. Se minha avaliação é mais qualitativa e descritiva, com o objetivo de tentar ser imparcial, a avaliação feita pelo Júri Externo é recebida e lida de uma forma quantitativa.

Por fim farei uma leitura das respostas ao 1º Inquérito (Inquérito feito ao Grupo de Experiência) bem como os dados recolhidos com o 2º Inquérito (Inquérito feito paralelamente a alunos de piano do 3º Ciclo e Ensino Secundário de outras instituições).

5.1 – Comparação Vertical

Como referi anteriormente, aqui vou fazer uma apreciação da evolução do trabalho dos alunos de um momento para o outro¹⁰.

Tabela 22: Apreciação dos resultados do aluno A

Pensamento	Apreciação Descritiva
Convergente	<p>O aluno não tinha problemas com as notas e ritmos e portanto não assisti a nenhuma evolução significativa nesses aspectos. A secção dos acordes com pedal na 2ª Página pareceu muito mais fluída e o seu som mais profundo. A fluidez dever-se-á provavelmente a um trabalho de antecipação de posição que fiz com o aluno e a dinâmica poderá ter sido mais bem compreendida quando eu reforcei que este seria um momento para um Tutti orquestral. O aluno tocou a peça de memória nos dois momentos, e não revelou grandes hesitações. O único sítio onde podia ter uma memória muscular mais bem trabalhada é o dos acordes do início da 2ª página. Essa secção melhoraria com antecipação de posição. O aluno tocou com maior velocidade e fluidez na Audição de 21 de Maio.</p>
Divergente	<p>À semelhança da peça de Schumann, a associação do harpejo a uma harpa pareceu facilitar a compreensão e execução ao piano do harpejo final. Se em Fevereiro este gesto parecia um pouco construído e forçado, na Audição de Maio pareceu bastante mais natural e ligeiro. A peça tem muitas repetições e o desafio da imaginação auditiva serviu sobretudo para tentar criar pequenas diferenças que as enriquecessem. Se o aluno associa-se à repetição não só uma dinâmica como um timbre diferente ele enfatizaria mais as diferenças. Notou-se no 2º momento de facto uma tentativa de criar diferenças a nível de dinâmica e de articulação. Quando a melodia toca pela primeira vez, no 2º Sistema, o aluno imitou a flauta ao utilizar uma articulação mais relaxada e solta. Já na repetição da melodia, atribuída a um clarinete imaginado, o aluno tentou intensificar a ideia de <i>legatto</i>, por vezes até colando um pouco uma nota à outra.</p>

¹⁰ As gravações estão no Anexo 2 do CD-ROM.

Notas: O aluno trabalhou a peça inicialmente com a sua professora e por isso os resultados obtidos e registados na 1ª Gravação foram fruto das estratégias e conceitos aplicados em sala de aula. Durante as minhas intervenções tratou-se de uma peça acessível para trabalhar a imaginação auditiva, mas os resultados foram subtis.

Tabela 23: Apreciação dos resultados do aluno A'

Pensamento	Apreciação
Convergente	Há-que reconhecer que fez um trabalho muito bom dado o facto de ter tido bastante menos tempo que o aluno A. Dito isto há pequenas falhas a apontar: entre os compassos 12 e 16 parece não estar tão confortável; no 2º Sistema parece ter problemas de domínio do texto – deveria ter feito um trabalho de antecipação de posição; o movimento do arpejo não foi bem conseguido. O aluno tocou num andamento aceitável apesar de ter atrasado secção do compasso 12 a 16 e excessivamente na secção dos acordes da 2ª página. O aluno não conseguiu atrasar gradualmente e atrasou abruptamente no arpejo.
Divergente	Ao contrário dos resultados conseguidos com o aluno A, aqui não registo grandes diferenças nas repetições. Eu diria que de um modo geral o aluno foi tão musical quanto aquilo que a partitura pedia.

Tabela 24: Apreciação dos resultados do aluno B

Pensamento	Apreciação
Convergente	<p>O aluno progrediu bastante neste aspeto pois se na 1ª Gravação se atrapalhou muito na 2ª Parte, na 2ª Gravação mostrou esses problemas resolvidos. O aluno não cumpriu com os ritardandos todos, mesmo na 2ª Gravação, apenas com o do final. Há uma maior fluidez do início ao fim da peça na 2ª Gravação.</p>
Divergente	<p>Os arpejos (compassos 2, 6 e 18) ficaram também muito mais naturais. Suspeito que esta melhoria se deva em parte à imaginação deste gesto numa harpa, algo que fica idiomático a esse instrumento. Para os ritardandos eu expliquei de facto ao aluno que poderia imaginar um maestro a subdividir a métrica para controlar melhor a orquestra (à medida que fica mais lento marca o tempo à semínina, colcheia e semicolcheia). Se na 1ª Gravação a agógica sofre com a falta de domínio do texto, na 2ª Gravação é conduzida pela expressividade e intuição. Apercebi-me também que o aluno realizou <i>rubatto</i> nos momentos em que o baixo tem colcheias. Talvez este gesto tenha melhorado intuitivamente depois de o aluno ter assistido o violoncelista a tocar esta passagem com expressividade. É um contributo pessoal do aluno, criativamente divergente, que talvez justifique e compense a falta dos <i>ritardandos</i>.</p> <p>Nota-se um maior controlo vertical da peça. Na 1ª Gravação sentiam-se mais linhas verticais do que horizontais, ao que o aluno conduzia a peça de acorde em acorde, não sentindo os vários movimentos das vozes. Isso talvez se deva simplesmente a um maior conhecimento do texto, mas eu acredito que a associação de um timbre específico a cada voz tenha ajudado o aluno a personalizar e a valorizar cada melodia.</p>

Tabela 25: Apreciação dos resultados do aluno B'

Pensamento	Apreciação
Convergente	<p>Notou-se que houve mais algum investimento por parte do aluno para conhecer um pouco melhor a peça entre Janeiro e Junho. Na 1ª Gravação apresentou apenas os primeiros 8 compassos enquanto na 2ª já conseguiu ir até ao fim. Na 1ª Gravação o discente não tocou os harpejos e na 2ª já tentou fazê-los. O aluno nunca conseguiu ter segurança no texto e isso nota-se bastante uma vez que o seu tempo cede bastante.</p> <p>Há um pouco mais de fluidez da 1ª para a 2ª Gravação graças a um melhor conhecimento da mesma, todavia a falta de estudo não permitiu que tocasse com o devido à-vontade. O aluno tratou a peça como se a textura fosse apenas de melodia acompanhada e por isso houve um esforço para não falhar sobretudo na melodia da voz soprano. Sinto que este pode ser um mecanismo de defesa para quando sentem que não há segurança.</p> <p>O trabalho localizado que fiz com o aluno nas minhas intervenções trouxe alguns frutos e nota-se uma maior compreensão de cada voz, contudo, não fez um estudo de mãos separadas consistente o suficiente para que a junção lhe fosse mais natural.</p>

Considerações: O aluno B' foi quem esteve mais desmotivado para este Projecto.

Tabela 26: Apreciação dos resultados do aluno C

Pensamento	Apreciação
Convergente	<p>Apesar de ser uma peça aparentemente bastante acessível para aluno, Pierre Boulez é muito rigoroso com toda a informação que coloca na partitura, e nessa linha de raciocínio podem-se notar pequenas falhas e melhorias de uma gravação para a outra.</p> <p>Na 1ª Gravação executou um Sol a mais no compasso 6, o que revela alguma incerteza nessa secção. Do compasso 1 para o 2 e do 4 para o 5 o discente não mudou bem o pedal do sustento, talvez uma falha do momento e não uma falha de conhecimento do texto. Pode parecer um erro de pormenor, mas Boulez de facto é rigoroso quanto ao uso do pedal e até utiliza a expressão <i>strictement</i> no 1º Compasso; Na 2ª Gravação o aluno corrigiu o Sol que tinha feito a mais no compasso 6 e melhorou a mudança do pedal do compasso 1 para o 2. Curiosamente, também produziu alguns erros neste segundo momento: no 6º compasso o Sol no Baixo foi um pouco forte e deveria ter diminuído relativamente ao Sol anterior; no compasso 7 o Sol não ficou a soar com o pedal – o aluno deveria ter feito um trabalho melhor de antecipação de posição; os ritmos do compasso 9 não estão exatos como Boulez queria.</p>
Divergente	<p>Se na 1ª Gravação o aluno teve uma preocupação em corresponder a uma exigência nova, nomeadamente uma métrica de valores acrescentados, na 2ª o aluno parece ter descontraído e transformado o ritmo em alguma coisa mais interpretativa e menos estática; Esta peça não deixa grande espaço para criatividade se for interpretada com um sentido de rigor pela partitura demasiado exigente. Por outras palavras: se o professor incutir apenas o controlo de todos os elementos musicais, facilmente deixaria o aluno com movimentos musculares contraídos e sem um pensamento imaginativo. Tendo dito isto, o discente tornou a peça muito mais interessante na 2ª gravação. Algumas das diferenças foram supra mencionadas como erro de texto, mas eu concluo que foram fruto de uma maior confiança na própria musicalidade.</p>

Tabela 27: Apreciação dos resultados do aluno C'

Pensamento	Apreciação
Convergente	Acabou por se revelar acessível para o aluno. Ainda assim não tocou a peça de memória e não evoluiu nesse sentido.
Divergente	O aluno tocou sempre com pouca vivacidade, não cumprindo com a indicação “Fatasque – Modéré” colocada por Boulez; De um ponto de vista generoso, podemos dizer que a sua interpretação mais lenta é um sinal do seu pensamento divergente.

5.2 – Comparação Horizontal

Se nos Resultados eu apreciei qualitativamente a evolução do trabalho de cada aluno de um momento para o outro do projeto, agora vou estabelecer uma comparação entre os percursos dos vários alunos.

A evolução do aluno A foi expressiva mas eu não a posso comparar com o aluno A' uma vez que o último só recebeu a peça em Fevereiro. Contrastando com essa situação, tanto o aluno B como B' evoluíram bastante de um momento para o outro, só que o tipo de evolução foi muito diferente: se B passou de um mero conhecimento de texto para uma interpretação musical e expansiva, B' parece que evoluiu para o ponto de onde B partiu. Já no que diz respeito aos alunos C e C' eu sinto que apenas C evoluiu para uma interpretação musical e que C' estagnou numa mera reprodução do texto.

5.3 – Avaliação do Júri Externo

Considerarei as pontuações de 0 a 49 como um resultado que não satisfaz, de 50 a 69 um resultado que satisfaz, de 70 a 89 um resultado que satisfaz bastante e de 90 a 100 um resultado excelente.

Alunos A e A'

Esta leitura diz respeito apenas a um trabalho apenas tradicional que os alunos revelaram uma vez que o aluno A não teve disponibilidade para uma 2ª Gravação e a

peça só foi entregue ao aluno A' a meio do Projeto. Tanto o aluno A como o aluno A' tiveram pontuações dentro do “satisfaz bastante” sendo que o aluno do Grupo de Controlo A' teve um resultado melhor.

Alunos B e B'

O Júri considerou que os resultados do aluno B e B' foram muito positivos. As pontuações expressam uma evolução muito expressiva: o aluno B passou de um resultado que satisfaz para um resultado que satisfaz bastante, tendo melhorado todos os aspectos à exceção da “utilização pertinente do pedal do sustento”, e o aluno B' evoluiu em todos os aspectos sem exceção, evoluindo de um resultado que não satisfaz para um que satisfaz.

Alunos C e C'

A Professora Eugénia considerou que a segunda gravação do aluno C foi pior que a primeira. Concretamente, apesar da dinâmica e da agógica terem melhorado, o ritmo e vários pontos do pensamento divergente pioraram na avaliação da Professora. Esta avaliação contraria os resultados que eu tinha previsto e a minha própria análise dos mesmos. Já o aluno C' surpreendentemente teve uma melhor avaliação em cada gravação e uma evolução positiva, uma vez que a 2ª Gravação teve melhores resultados que a primeira. Apesar das oscilações mencionadas, todas as gravações dos alunos C e C' tiveram pontuações dentro da avaliação “satisfaz bastante”.

5.4 – Inquéritos

Leitura dos resultados do 1º Inquérito

Se 0 seria para o caso de o aluno discordar completamente e 10 para o caso de concordar totalmente, para 1 considerarei que o aluno discordou muito, entre 2 a 4 que o aluno simplesmente discordou, 5 que lhe foi indiferente ou esteve indeciso na resposta, 6 a 8 que concordou, e 9 que concordou muito. Dois alunos concordaram e um concordou muito que imaginar um *legatto* num instrumento de cordas ajuda a perceber e a executar melhor um *legatto* ao piano. Um aluno concordou totalmente e dois apenas concordaram que imaginar um instrumento de

sopro a tocar uma linha melódica ajuda a perceber melhor os momentos de respiração de cada peça e a torná-los mais naturais. Dois alunos concordaram muito e um concordou totalmente que imaginar um *pizzicato* num instrumento de cordas ajuda a executar um *staccato* com maior naturalidade ao piano. Os três alunos concordaram que conseguiam associar os vários registos do piano aos vários instrumentos da orquestra. Os três alunos concordaram que se conseguem associar diferentes personalidades aos diversos instrumentos da orquestra. Um aluno não concordou, outro concordou muito e outro concordou totalmente na premissa de que imaginar instrumentos de corda e/ou de sopro a executar um crescendo ou um diminuendo de uma determinada peça torna mais fácil a compreensão e a execução dessa dinâmica ao piano. Dois alunos concordaram e um concordou totalmente que atribuir diferentes timbres a diferentes vozes facilita a compreensão da polifonia. Dois alunos concordaram e um concordou totalmente que imaginar uma repetição com diferentes instrumentos ajuda a tornar essa repetição mais interessante ao piano. Dois alunos concordam muito e um concordou totalmente que depois de imaginar uma peça para piano noutros timbres e de a transcrever do piano para um conjunto de outros instrumentos valoriza-se mais cada aspecto musical. E, finalmente, um aluno ficou indiferente e dois concordam totalmente que depois de imaginar uma peça a ser tocada por outros instrumentos e de passar pelo exercício da transcrição para um grupo com outros instrumentos ficam com uma memória mais segura dessa peça.

Se fizermos uma análise do conjunto das 30 respostas reparamos que os alunos:

- Não concordaram em 3,(3)% das respostas;
- Sentiram-se indiferentes em 3,(3)%;
- Concordaram em 40% das respostas;
- Concordam muito em 26,(6)% das respostas;
- Concordaram totalmente em 26,(6)% das repostas.

Leitura dos Resultados do 2º Inquérito

Grupo 1

Quanto às primeiras duas questões do Grupo 1 eu reparo que 50% dos alunos admite que já compôs pelo menos uma peça para piano e 50% admite que já tocou outro instrumento para além do piano. Os resultados mudam radicalmente para as duas perguntas seguintes que envolvem mais o meu Projeto: apenas um aluno já pôs em prática o exercício da orquestração e nenhum aluno reduziu uma peça de orquestra para piano.

Grupo 2

No que diz respeito à pergunta inicial da motivação pode-se dizer que a maior parte dos alunos não vê esse como um problema diário: 50% admitiu sentir-se várias vezes motivado e 25% admitiu sentir-se constantemente motivado. A frequência com que admitiam ouvir música orquestral já variou mais, com 1/3 dos alunos a dizer que o faz várias vezes, e 25% a assumir que apenas o fazia raramente. A frequência com que admitiam ouvir música de câmara é que pendeu para o nunca, o raramente e o ocasionalmente, assumindo que não é um hábito diário. Os alunos admitiram haver algum hábito em querer conhecer as obras de câmara e orquestrais do compositor para piano. A frequência com que admitiam cantar uma secção melódica durante o estudo do piano foi satisfatória, tendo 1/3 dos alunos respondido “Ocasionalmente” e outro 1/3 respondido “Várias Vezes”. Para a última pergunta, e mais ligada ao meu trabalho, 1/3 dos alunos diz que só raramente imagina outros instrumentos durante o seu estudo do pianístico e 50% apenas o faz ocasionalmente.

Tabela 28: Leitura do Grupo 3 do 2º Inquérito

<u>Conjunto de adjetivos / Instrumento correspondente</u> (de acordo com Samuel Adler)	<u>Leitura</u>
<i>Espesso, pesado; Quente, proeminente, pungente e claro; Fino mas claro; Acentuado e pouco eficaz</i> - Oboé	Se Adler utiliza estes termos para descrever o timbre do oboé, só um aluno fez essa associação. De resto, não houve uma correspondência clara com um instrumento específico apesar de 25% dos alunos considerarem que este conjunto de adjetivos diz respeito ao timbre do clarinete. Associações com o fagote, trompa e tuba foram feitas numa percentagem de 16, (6) % para cada, e ainda houve uma associação com o timbre da tuba.
<i>Profundo e um pouco desfocado; Profundo e sólido; Brilhante e heróico; Brilhante e barulhento</i> - Trompa	A correspondência maior deste grupo de adjetivos foi com a trompa (cerca de um terço dos alunos). Também se pode verificar que houve uma associação geral aos timbres dos instrumentos de metal: 25% para o timbre da trompete; 16, (6) % para o do trombone e 8, (3) % para o da tuba (1 aluno).
<i>Maçador; claro, brilhante e muito articulado; brilhante mas estridente</i> - Trompete	Se 3 alunos (25%) consideraram que estes adjetivos dizem respeito ao fagote (provavelmente pelo termo “maçador”), as outras associações foram dispersas: dois alunos atribuíram-no à flauta, dois ao oboé, um ao saxofone, um à tuba e apenas dois concordaram com Adler.
<i>Profundo e pesado; Muito forte; Fraco mas muito intenso</i> - Tuba	Um terço dos alunos associou este conjunto de adjetivos ao trombone, sendo que apenas dois alunos o associaram à tuba. Esta associação é compreensível dado o adjetivo “profundo” e pode-nos ajudar a concluir algo sobre a caracterização dos metais.
<i>Profundo e rico; Pálido; Profundo, incisivo, brilhante e expressivo; Estridente</i> - Clarinete	4 alunos (1/3) associou este conjunto de adjetivos ao saxofone, não coincidindo com a atribuição de Adler. O adjetivo “profundo” terá sugerido o timbre do trombone para outros dois alunos. O adjetivo “estridente” terá sugerido o timbre da trompete para outros dois alunos.
<i>Negro, pouco forte; Firme e poderoso; Muito intenso</i> - Trombone	Cerca de 50% dos alunos associou este conjunto de adjetivos ao timbre da tuba, não coincidindo com a associação de Adler, mas produzindo um resultado nos pode fazer tirar conclusões sobre a caracterização dos metais.
<i>Sonoro, negro e vibrante; Doce, um</i>	Apesar de 25% dos alunos concordar com Adler que este grupo de adjetivos diz respeito ao timbre do fagote, outros

<p><i>pouco apagado mas expressivo; Fino mas intenso; Fino e muitas vezes estridente -</i> Fagote</p>	<p>25% atribuem-no (compreensivelmente) ao do clarinete. A associação é feita igualmente com o timbre do oboé, saxofone e, estranhamente, com o timbre da trompete, na percentagem igual de 16 (6) % cada.</p>
<p><i>Doce, sentimental, com vibrato e estridente -</i> Saxofone</p>	<p>Apesar de não coincidir com a descrição de Adler, cerca de 50% dos alunos atribuíram este grupo de adjetivos à flauta, um valor expressivo. Numa percentagem consideravelmente menor, cerca de 16, (6) % dos alunos corresponde este conjunto de atributos ao timbre do clarinete.</p>
<p><i>Fraco, mas rico; Doce, mas com pouca força; Claro e brilhante; Um ponto estridente -</i> Flauta</p>	<p>Se 25% dos alunos concordou com Adler ao corresponder estes adjetivos com a flauta, outros 25% pensou que se tratasse do oboé. As outras associações foram dispersas e inconclusivas.</p>

5.5 – Conclusões Específicas

Avaliações do Júri Externo

A avaliação do Júri Externo serviu-me para perceber se não fui sou eu a registar uma evolução nos alunos B e C no sentido de uma melhoria dos aspectos do pensamento divergente. O aluno A não pôde ser avaliado neste aspecto uma vez que não houve uma 2ª Gravação.

O Júri confirmou-me uma evolução do aluno B mas não foi só ao nível do pensamento divergente, e sabendo que o aluno B' teve uma subida percentual ainda maior, fico longe de poder concluir que a minha intervenção fez a diferença para B. O Júri não confirmou a minha análise com os resultados do aluno C, ao indicar valores mais baixos na 2ª gravação, e até registou uma evolução no aluno C'.

A pergunta que coloco a partir a partir dos resultados dos alunos B e B' é: até que ponto o pensamento divergente consegue evoluir separadamente do pensamento convergente?

1º Inquérito

Cerca de 93,3% das respostas encontravam-se acima do nível 5, e por isso posso concluir que os alunos do Grupo de Experiência consideraram as estratégias enunciadas válidas e relevantes. Eu não lhes perguntei, todavia, acerca de todas as estratégias possíveis de serem implementadas, mas considero que as 10 perguntas que fiz foram suficientemente representativas da minha abordagem.

2º Inquérito

Conclusão Específica do Grupo 1 – Este grupo tinha um perfil mais interdisciplinar uma vez que coloquei perguntas acerca da prática composicional, da prática da transcrição e sobre se tocaram outros instrumentos. Os resultados levaram-me a crer que se a prática composicional é um exercício ocasional para estes alunos, a prática da transcrição é praticamente inexistente e desconhecida.

Conclusão Específica do Grupo 2 – As respostas a este grupo permitiram-me saber que apesar de os alunos terem algum hábito em conhecer música orquestral e em conhecer as obras de câmara e orquestrais do compositor para piano que estão a estudar, não relacionam tanto o estudo do piano com a imaginação auditiva.

Conclusão Específica do Grupo 3 – Este Grupo permitiu-me perceber até que ponto os alunos faziam a mesma associação de ajetivos relativos aos timbres dos instrumentos de sopro que Samuel Adler, e se divergiam muito entre si. As conclusões que tiro são: 1 - é difícil para estes alunos de piano distinguir claramente por palavras os timbres dos instrumentos de sopro de madeira; 2 - há uma maior facilidade em caracterizar os timbres mais graves dos instrumentos de metal, nomeadamente a trompa, trombone e tuba; 3 - há ajetivos isolados que parece terem ajudado alguns alunos a fazer associações, como *doce* para a flauta (50% dos alunos), *heróico* para a trompa (1/3 dos alunos), *maçador* para o fagote (25% dos alunos). Se estes alunos de piano sentirem que uma passagem pianística pode ter algum destes atributos, talvez os expressem melhor se ao tocar imaginarem os timbres orquestrais a que os associaram.

Conclusões Específica do Grupo 4 – As respostas por extenso foram muito satisfatórias, com alunos a dizer, por exemplo, que a transcrição ajudaria na compreensão da polifonia, ou que facilitaria o trabalho da dinâmica. Não poderia deixar de referir a única resposta negativa e a sua simplicidade ao dizer na essência que quando se estuda piano o que importa é apenas o piano.

5.6 – Conclusão geral

Por um lado a investigação teve falhas que eu não posso deixar de sublinhar: a) a alteração do repertório dos alunos A e A' a meio do projeto; b) a dificuldade em incluir mais alunos no 2º Inquérito; c) a falta da 2ª gravação do aluno A. Por outro lado sinto que também houve aspectos positivos: a) - através do 1º Inquérito os alunos do Grupo de Experiência confirmaram-me que consideraram as estratégias implementadas relevantes; b) - através do 2º Inquérito fico a saber que há uma quase unanimidade dos alunos do 3º Ciclo e Secundário em torno da afirmação de que o exercício da transcrição é uma estratégia válida para a aprendizagem do piano; c) - o Júri Externo confirma-me a evolução significativa do aluno B.

A minha conclusão geral é de que apesar de haver uma concordância por parte dos alunos em torno da imaginação tímbrica e o pensamento orquestral como meios para fins pianísticos, a Investigação concreta que eu fiz é inconclusiva graças às falhas supra mencionadas e à avaliação do Júri Externo dos alunos C e C'.

Retrospectivamente, o que teria validado a minha Tese teria sido a confirmação por um Júri externo de uma evolução significativa dos parâmetros do pensamento divergente nos alunos de um Grupo de Experiência maior que três alunos e que todos os alunos do Grupo de Controlo e de Experiência tivessem tocado a mesma peça para que não houvesse essa variável.

Se a minha investigação teve como objetivo principal alcançar uma meta da audição interior do aluno mais artística e musical através da sugestão e implementação de um pensamento orquestral no treino auditivo e imaginário do aluno, eu terei alcançado esse objetivo com o aluno B apenas. Essas melhorias aconteceram ao nível do pensamento convergente e divergente, algo que me pode fazer concluir que dificilmente os dois se separam.

Se eu falar dos objetivos específicos posso concluir que exercitei a imaginação tímbrica e o pensamento analítico nas transcrições, e personalizei, na minha opinião, os resultados musicais. A imaginação tímbrica foi uma novidade para estes alunos e deu-se sobretudo na fase final do Projeto quando lhes pedi que escolhessem os instrumentos para cada momento das suas peças. O pensamento

analítico foi sobretudo inculcado por mim quando lhes explicava que a escolha dos instrumentos podia contribuir para a estruturação de uma peça e quando lhes pedia que me explicassem, por exemplo, onde é que pode fazer sentido um *tutti* instrumental ou de que forma querem organizar os instrumentos que tocam a melodia. A personalização dos resultados sentiu-se sobretudo com a 2ª Gravação do aluno B, e também, do meu ponto de vista (não corroborado pelo Júri Externo), com o *à-vontade* rítmico demonstrado pelo aluno C na 2ª Gravação, e com as pequenas diferenças de articulação demonstradas pelo aluno A na audição do dia 21 de Maio.

Espero ter criado uma estratégia complementar aos métodos tradicionais, que embora não prescindida de um pensamento convergente sólido, aposte sobretudo em criar uma interpretação rica e divergente, que tenha algo de novo para comunicar num repertório por vezes muito tocado. Espero ter contribuído igualmente no sentido de tornar os alunos que participaram no Projecto em músicos mais completos. Já seria positivo se eu tivesse conseguido apenas semear o interesse em descobrir o repertório orquestral e camerístico dos compositores das suas peças para piano, ou até a curiosidade em compor e transcrever.

Parte II

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

1 - Introdução

A componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música foi realizada no Ano Lectivo de 2018/2019 no Conservatório de Música de Vila do Conde (CMVC).

Este relatório inicia-se com uma contextualização sobre a instituição de acolhimento, o Conservatório de Música de Vila do conde, descrevendo a instituição e os seus órgãos de Gestão e organização escolar. Num segundo tópico, faço uma descrição da vivência escolar, referindo os objetivos e currículo da instituição e descrevendo a sua classe de piano. Num último tópico, faço a descrição da Prática de Ensino Supervisionada, onde falo sobre o Plano Anual de Formação, a caracterização dos intervenientes, e onde faço uma descrição e discussão dos tipos de registo e das aulas assistidas e leccionadas. Para terminar, refiro quais foram as atividades organizadas com participação ativa durante a componente de Prática de Ensino Supervisionada.

O estágio foi orientado pela Professora Teresa Bento, tendo incluído também a coadjuvação pedagógica (assistência e leccionação) de 3 alunos. O estágio incluiu também a assistência a mais dois alunos e também a organização e participação em atividades no seio da comunidade escolar do Conservatório.

2 - Contextualização

2.1 - Historial

O Conservatório de Música de Vila do Conde, nova designação da Academia de Música de S. Pio X iniciou a sua actividade a 22 de Novembro do ano de 1981. Ao longo dos anos, o Conservatório de Música de Vila do Conde tem vindo a oferecer uma série de actividades extracurriculares que passam pela organização de Concertos com músicos profissionais, com grupos de câmara, orquestras e coros de renome nacional e internacional. Nomes como Vitaly Margulis, Sergei Kravchenko, Eliot Lawson, Pavel Gomziakov, Margarita Escarpa, Raquel Lima, Dejan Ivanovic, Paulo Gaio Lima, Jorge Peixinho, Miguel Borges Coelho, Adriana Ferreira, Pedro Burmester, Tânia Achot, António Rosado, Nuno Inácio, Paulo Jorge Ferreira, Paulo Oliveira, Patricia MacMahon, Marcus Fregnani-Martins, István Matuz, Alberto Ponce, Christopher Bochmann, Ricardo Lopes, Peter Harrison, Herbert Weissberg, Anabela Chaves, Sherin Limm, Jorge Trindade, Lian Limm, José Pina, Miguel Henriques, Paulo Vaz de Carvalho, André Gousseau, Vladimir Ovchareck, Rui Vieira Nery. António Saiote, Opus Ensemble, Segréis de Lisboa, Orquestra Nova Filarmonia, Orquestra do Porto (Régie Cooperativa), Orquestra do Norte, Trio Tritonus, Ensemble de Clarinetes, Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, Pedro Bonet, José Oliveira Lopes, entre muitos outros, contando para tal com o patrocínio da Câmara Municipal de Vila do Conde, da Secretaria de Estado da Cultura e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Os professores e alunos do Conservatório, também eles, desenvolvem uma actividade de relevo na área da execução musical. Assim, têm sido frequentes os recitais por parte de alunos que apresentam notoriedade no seu desempenho. De igual forma, os professores pautam nas suas atuações para a comunidade escolar por uma permanente preocupação pedagógico-didática.

Em 1988 nasceram os Cursos de Aperfeiçoamento Musical de Vila do Conde, que começando por mexer no panorama pedagógico musical, internacionalizaram-se em 1990, e funcionam ininterruptamente até aos dias de hoje, normalmente na semana de interrupção letiva da Páscoa. Paralelamente aos cursos de aperfeiçoamento surgiram os ciclos de concertos, responsáveis por trazer a Vila do Conde músicos e conjuntos altamente conceituados nacional e internacionalmente.

Com o sentido de chegar mais próximo das plateias infantis, em Junho de 1995 a antiga Academia de Música de S. Pio X inicia, a título de experiência pedagógica, uma série de audições cujo público-alvo são os alunos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Vila do Conde (incluindo as freguesias), denominado “Audição Pequenos Músicos”. O seu amadurecimento levou à criação de “O Bichinho da Música”, uma semana de concertos em que o programa é composto apenas por execuções dos alunos mais novos da Academia, e dirigidos exclusivamente para os elementos das escolas de ensino básico convidadas. A criação de rotinas de execução em concerto nos alunos mais novos, juntamente com a promoção das classes instrumentais existentes no Conservatório, bem como o desenvolvimento pela cultura musical erudita nos assistentes a cada concerto, foram o mote para a estabilização de um projeto que ganhou nos últimos três anos contornos didáticos, com o uso de projeções multimédia acerca de diversas temáticas musicais. Para além disso, no sentido de fomentar desde cedo o gosto pela aprendizagem musical, com todas as vantagens de desenvolvimento cognitivo e emocional que lhe são inerentes, o espectro do “Bichinho da Música” alargou-se em 2001, abrangendo as classes pré-escolares dos Jardins de Infância da cidade. Nesse sentido, professores e alunos da Academia deslocam-se trimestralmente a esses locais, a fim de realizarem atividades com as crianças, colocando-as em contacto direto com a experimentação sensorial com os instrumentos ministrados no Conservatório.

Numa ótica de estímulo à excelência e de proporcionar a aferição do nível de desenvolvimento musical dos alunos, o Conservatório promove desde 2003 o Concurso Interno de Guitarra e o Concurso de Piano “Marília Rocha”. Este último alargou o seu âmbito ao território nacional, englobando também a partir de 2007, um segundo instrumento que vai sendo alterado a cada biénio.

Os sucessos pedagógicos alcançados ao longo dos mais de 30 anos de existência do Conservatório de Música de Vila do Conde assentam em dois pilares de funcionamento. Em primeiro lugar, as actividades curriculares que permitem aos alunos apresentarem-se mensalmente em audições escolares e/ou de classe, bem como a realização de recitais a solo no final de cada ciclo de aprendizagem, promovendo a necessária concorrência saudável entre os membros de cada classe instrumental. Estas actividades incluem ainda a apresentação em concertos

trimestrais, onde às apresentações solísticas se juntam o intenso trabalho em música de conjunto. A este propósito desenvolveram-se os grandes grupos instrumentais: Orquestra (desde 2001), Orquestra de Guitarras e Orquestra Orff. Manteve-se ainda o trabalho coral, com os Coros de Iniciação III e IV, bem como com os Coros dos Cursos Básico e Secundário.

A escola tem estabelecido, sempre que possível, intercâmbios com outras escolas e com instituições culturais, quer portuguesas quer estrangeiras, complementando desta forma o plano curricular dos nossos alunos.

Depois da professora Teresa Rocha exercer por mais de 25 anos o cargo de direção pedagógica da Academia de Música de S. Pio X, o Conservatório de Música de Vila do Conde apresenta, desde Agosto de 2013, uma direção pedagógica colegial a cargo dos professores Aires Pinheiro e Nuno Oliveira, também docentes na escola. Entretanto, por força da imposição governamental que decretou a extinção das Fundações, entre as quais a que a tutelava a antiga Academia - a Fundação Dr. Elias de Aguiar - a Câmara Municipal entendeu confiar à Associação para a Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde a tarefa de dar continuidade à obra notável que vinha sendo desenvolvida em prol da música, disponibilizando os meios e apoios para que, com o apoio e empenho de todos, nomeadamente professores e pais dos alunos, seja possível prosseguir os mesmos objetivos (ADAPVC, 2018, pp. 8-14).

2.2 – Conteúdos Programáticos da Disciplina de Piano

2.2.1 – 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos gerais:

- Tomar contacto com o instrumento;
- Estabelecer uma postura correta que possibilite uma relação aluno/instrumento;
- Executar um repertório adequado ao nível de desenvolvimento intelectual e técnico do aluno;
- Incentivar as apresentações em público.
- Orientar o desenvolvimento e sensibilidade auditiva que possibilite obter qualidade sonora;
- Adquirir confiança na progressão da aprendizagem realizada.
- Inculcar no aluno o interesse pela execução do repertório escolhido.

Objetivos específicos:

- Desenvolver concretamente a flexibilidade e relaxamento ao nível dos ombros, cotovelos, pulsos e mãos;
- Introduzir a numeração dos dedos;
- Desenvolver a coordenação e independência das mãos;
- Introduzir o conceito de pulsação;
- Execução de exercícios preparatórios para desenvolvimento mecânico e técnico.
- Execução de melodias simples e peças com ou sem acompanhamento.

Tipos de Avaliação

- Avaliação contínua.
- Avaliação trimestral (provas internas).

Ponderação dos Critérios Específicos de Avaliação Contínua:

Atitudes e valores

- Assiduidade e pontualidade.

- Interesse e empenho;
- Participação e cooperação;
- Relacionamento com o professor e com os colegas;
- Responsabilidade pela apresentação do material necessário na sala de aula;

Domínio técnico e interpretativo

- Estudo individual e trabalho de casa;
- Progressão contínua e gradual da aprendizagem;
- Aquisição e aplicação das competências específicas definidas para os diferentes graus da disciplina de instrumento;
- Proatividade;
- Predisposição e resiliência do aluno relativamente aos objetivos propostos.

Tabela 29: Número de unidades por prova nos primeiros 3 anos do 1º Ciclo

Provas Trimestrais	Unidades¹¹
1ª Prova – 1º Período	3
2ª Prova – 1º Período	3
3ª Prova – 1º Período	2

Tabela 30: Número de unidades por prova no 4º Ano do 1º Ciclo

Provas Trimestrais	Unidades	Escalas (facultativo)
1ª Prova – 1º Período	3	Uma escala na extensão de uma oitava
2ª Prova – 1º Período	3	Uma escala na extensão de uma oitava
3ª Prova – 1º Período	2 + Leitura à 1ª Vista	Uma escala na extensão de uma oitava

Nota: Estas provas têm um peso de 20% no valor da nota periódica final de Instrumento.

¹¹ O conceito de Unidade aqui abrange estudos, peças e andamentos de sonatas.

2.2.2 -2º Ciclo do Ensino Básico

Os objetivos a seguir apresentados pressupõem um seguimento da aprendizagem nos anos posteriores, pelo que só são referidos para nível os novos elementos.

Objetivos Gerais:

- Continuar a investir numa postura correta que facilite a relação aluno/instrumento.
- Executar um repertório adequado ao nível de desenvolvimento intelectual e técnico do aluno;
- Incentivar as apresentações em público.
- Desenvolver e aperfeiçoar uma sensibilidade auditiva que permita realizar uma constante qualidade sonora;
- Adquirir confiança na progressão da aprendizagem realizada;
- Inculcar no aluno o interesse pela execução do repertório escolhido.

Objetivos Específicos

- Adotar e consolidar uma postura correta do corpo face ao instrumento, que possibilite e favoreça a ação de ambas as mãos;
- Utilizar e interpretar as várias simbologias musicais através de um repertório adequado ao nível do aluno;
- Mostrar ao aluno as possibilidades sonoras do instrumento: dinâmicas, timbres e outros efeitos sonoros possíveis de realização;
- Desenvolver um maior conhecimento rítmico e melódico;
- Dominar progressivamente as características sonoras do instrumento e sua utilização dentro das exigências adequadas ao nível do aluno.

Tipos de avaliação:

- Avaliação contínua.
- Avaliação trimestral (provas internas).

Ponderação dos Critérios Específicos de Avaliação Contínua:

Atitudes e valores

- Assiduidade e pontualidade.
- Interesse e empenho.
- Participação e cooperação.
- Relacionamento com o professor e com os colegas.
- Responsabilidade pela apresentação do material necessário na sala de aula.
- Presença em eventos, manifestações artísticas e/ou culturais promovidas pelo Conservatório de Música de Vila do Conde;
- Domínio técnico e interpretativo
- Estudo individual e trabalho de casa
- Progressão contínua e gradual da aprendizagem
- Aquisição e aplicação das competências específicas definidas para os diferentes graus da disciplina de instrumento
- Proatividade
- Predisposição e resiliência do aluno relativamente aos objetivos propostos.

5º ANO/1º GRAU

Objetivos específicos:

- Continuar a insistir numa postura correta;
- Realizar exercícios para coordenação motora;
- Realizar exercícios para uma correta passagem do polegar;
- Introduzir escalas na extensão de uma oitava com respetivos arpejos no estado fundamental e cromáticas;
- Introduzir leituras à primeira vista.

Tabela 31: Número de unidades por prova no 1º Grau

Provas Trimestrais	Unidades	Escalas
1ª Prova – 1º período	3	1
2ª Prova – 2º período	3	1
3ª Prova – 3º período	2	1

Nota: A última prova pode incluir uma leitura à primeira vista.

6º ANO/2º GRAU

Objetivos específicos:

- Introdução progressiva às diferentes variações possíveis dentro dos mecanismos utilizados nas escalas, nomeadamente o alargamento da extensão da escala para duas oitavas, assim como os respetivos arpejos e cromáticas;
- Introdução dos ornamentos e apogiaturas no repertório utilizado;
- Introdução à polifonia.

Tabela 32: Número de unidades por prova no 2º Grau

Provas Trimestrais	Unidades	Escalas
1ª Prova – 1º período	3	2
2ª Prova – 2º período	3	2
3ª Prova – 3º período	2	2

Notas: Neste ano/grau de ensino o aluno terá de realizar uma Prova de Final de Ciclo, de carácter global, segundo a matriz afixada em local próprio neste conservatório até ao último dia do primeiro período letivo. Esta prova terá um peso de 30% no valor da nota final de instrumento. A última prova pode incluir uma leitura à 1ª Vista.

2.2.3 – 3º Ciclo do Ensino Básico

7º ANO/3º GRAU

Objetivos específicos:

- Introdução progressiva às diferentes variações possíveis dentro dos mecanismos utilizados nas escalas, nomeadamente o alargamento da extensão da escala para duas oitavas, assim como os respetivos arpejos e cromáticas;
- Abordagem progressiva à polifonia;
- Introdução à forma Sonatina.

Tabela 33: Número de unidades por prova no 3º Grau

Provas Trimestrais	Unidades	Escalas
1ª Prova – 1º período	3	2
2ª Prova – 2º período	3	2
3ª Prova – 3º período	2	2

Nota: A última prova pode incluir uma leitura à primeira vista.

8º ANO/4º GRAU

Objetivos específicos:

- Introdução de escalas em intervalos de 6ªs;
- Continuação do estudo dos ornamentos (apogiaturas, mordentes simples e duplos, pequenos trilos);
- Introdução à forma Sonata

Nota: A última prova pode incluir uma leitura à primeira vista.

Tabela 34: Número de unidades por prova no 4º Grau

Provas Trimestrais	Unidades	Escalas
1ª Prova – 1º período	3	2
2ª Prova – 2º período	3	2
3ª Prova – 3º período	2	2

9ºANO/5º GRAU

Objetivos específicos – Neste nível, o aluno deverá demonstrar que adquiriu os conhecimentos referidos nos objetivos específicos dos anos anteriores.

Notas: A última prova inclui uma leitura à primeira vista – Neste ano/grau de ensino o aluno terá de realizar uma Prova Final de Ciclo de caráter global, segundo a matriz afixada em local próprio neste Conservatório até ao último dia do primeiro período letivo. Esta prova terá um peso de 30% no valor da nota final de instrumento.

2.2.4 – Curso Secundário

10º ANO/6º GRAU

Tabela 35: Número de unidades por prova no 6º Grau

Provas Trimestrais	Unidades
1ª Prova – 1º período	3 unidades
2ª Prova – 2º período	3 unidades
3ª Prova – 3º período	2 unidades

Nota: Nas unidades apresentadas ao longo do ano letivo o aluno tem de apresentar pelo menos:

- Dois estudos, uma obra de J. S. Bach, um andamento de Sonata, duas peças contrastantes;
- Os estudos a apresentar deverão ser escolhidos de entre os de C. Czerny Op. 740, Cramer-Bülöw, Moskowsky Op. 72 e Op. 91, Estudos Póstumos de F. Chopin, Bortckiwicz, ou similares;

- As obras de J. S. Bach poderão ser escolhidas de entre as invenções a três vozes e/ou Prelúdios e Fugas;
- A última prova pode conter uma leitura à 1ª Vista.
- Esta prova terá um peso de 40% no valor da nota periódica final de instrumento.

11º ANO/ 7º GRAU

Tabela 36: Número de unidades por prova no 7º Grau

Provas Trimestrais	Unidades
1ª Prova – 1º período	3 unidades
2ª Prova – 2º período	3 unidades
3ª Prova – 3º período	2 unidades Uma peça Imposta, a ser afixada no final do período.

Notas:

- Os estudos a apresentar deverão ser escolhidos de entre os de C. Czerny Op. 740, Cramer-Bülou, Moszkowsky Op. 72 e Op. 91, estudos póstumos de F. Chopin, Bortckiwicz ou similares;
- As obras de J.S.Bach poderão ser escolhidas de entre Prelúdios e Fugas, Suítes Inglesas ou Francesas, ou obras similares. Se o aluno optar por Suítes Inglesas ou Francesas dividirá a metade o número de danças a interpretar numa 1ª prova, interpretando a obra completa numa 2ª prova;
- Se a Sonata escolhida para este grau for coincidente com a do 6º Grau, o andamento a ser apresentado terá obrigatoriamente de ser diferente.
- A última prova pode conter uma leitura à 1ª Vista;
- Esta prova terá um peso de 40% no valor da nota periódica final de instrumento.

12º ANO/ 8º GRAU

Tabela 37: Número de unidades por prova no 8º Grau

Provas Trimestrais	Unidades
1ª Prova – 1º período	3 unidades
2ª Prova – 2º período	3 unidades
3ª Prova – 3º período	2 Unidades 1 Peça imposta (que será afixada no final do 2º período)

Para além desta prova, o aluno terá de realizar uma Prova de Aptidão Artística de duração média de 20 minutos com programa estudado ao longo do ano letivo, em data a anunciar posteriormente.

Nota: O aluno tem de apresentar ao longo do ano letivo dois estudos, uma obra de J. S. Bach, uma sonata completa e duas peças contrastantes. As obras de J. S. Bach poderão ser escolhidas de entre os Prelúdios e Fugas, Suítes Inglesas ou Francesas, ou obras similares. Esta prova terá um peso de 40% no valor da nota periódica final de instrumento (ADAPVC, 2018, pp. 59 - 66).

3 - Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

Iniciei a atividade da prática de ensino supervisionada no princípio do ano lectivo de 2018/2019, mais concretamente no mês de Outubro. Esta consistiu na prática pedagógica de coadjuvação letiva de três alunos (um de 4º Grau, outro de 6º e outro de 7º) e também a assistência das aulas de mais dois alunos (um de 4º e outro de 2º Grau). Além disso, incluiu a organização e participação em atividades no seio desta comunidade escolar. A orientadora cooperante foi a Professora Teresa Bento.

3.1 - Plano Anual de Formação

O Plano Anual de Formação foi preenchido no início do ano lectivo de 2018/2019. Neste documento ficaram definidos os alunos escolhidos para a prática pedagógica de coadjuvação letiva e para a participação pedagógica. Além disso, o documento continha uma previsão das atividades nas quais eu iria ser um participante ativo e nas quais eu iria participar na organização. E por fim o documento também previa três datas para as deslocações do orientador científico à escola cooperante durante o ano lectivo de 2018/2019.

O estágio começou no dia 16 de Outubro de 2018, tendo terminado no dia 29 de Maio de 2019. No início do ano foi definido com a Professora Teresa Bento que iria inicialmente assistir às aulas e que depois iria partilhar a leccionação.

Tanto os alunos da componente de coadjuvação letiva como os da de participação em atividade pedagógica foram escolhidos segundo a conjugação de disponibilidades entre o meu horário e o horário dos alunos da Orientadora Cooperante.

Em relação às atividades previstas, participei numa exposição teórica do meu Projecto Educativo seguida de uma apresentação alunos organizada por mim (tanto três peças a solo como as três transcrições tocadas por um Ensemble da escola).



Curso de Mestrado em Ensino de Música

Disciplina – Prática de Ensino Supervisionada - Ano letivo 20 18 /20 19

Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:

Aluno estagiário: João de Sousa Delgado, Gliciana Mesquita

Orientador cooperante: Teresa Bento Orientador científico: Thao Ling

Núcleo de estágio (área de especialização): Piano Instituição de Acolhimento: Comunidade de Vila do Conde

O plano de formação do aluno em Prática de Ensino deve permitir que o mesmo exerça uma prática de ensino nunca inferior a 25%, nem superior a 70%, do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos.

O mesmo será discutido e aprovado pelo núcleo constituído para a prática da Prática de Ensino.

1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1			
2			
3			
4			

Nota: o aluno estagiário deverá ser responsável pela coadjuvação letiva de 2 a 4 alunos (preferencialmente 3), ou 1 a 3 turmas (preferencialmente 2) dentro do horário do Orientador Cooperante

1

2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1			
2			

Nota: o aluno estagiário deverá assistir a atividade letiva do seu orientador cooperante num conjunto de 2 alunos ou 1 turma dentro do horário proposto

3. Organização de Atividades

Atividade	Dia/hora prevista	Observações/ descrição
1		
2		
3		

Nota: o aluno estagiário deverá organizar entre 2 a 3 atividades de entre audições, master-classes, seminários, workshops ou outras atividades pertinentes tanto na Universidade como na Instituição de Acolhimento sabendo que os eventos propostos deverão contribuir para a dinamização da comunidade escolar

4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio

Atividade	Dia/hora prevista	Observações/descrição
1		
2		
3		

2

Nota: o aluno estagiário deverá participar ativamente num conjunto de entre 2 a 3 atividades, nomeadamente audições, workshops, seminários, concursos, festivais de música e outras atividades a realizar seja na Universidade, na Instituição de Acolhimento ou outra

Aveiro, 29 de Novembro de 2018


O Orientador cooperante


O Orientador da Universidade


O Aluno Estagiário

Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante

Sessão	Data provável
1ª Sessão (planificação atividades)	24 de Outubro de 2018
2ª Sessão (avaliação)	12 de Fevereiro de 2019
3ª Sessão (avaliação final)	28 de Maio de 2019

O orientador científico deve deixar uma previsão de um mínimo de três deslocações à Escola Cooperante para orientar a formação do aluno em formação.

3

Ilustração 3: O Plano Anual de Formação

As duas atividades completavam-se e por isso tomei a decisão de as programar uma a seguir à outra. Desta forma o público também podia ter uma audição mais informada. Estas duas atividades realizaram-se no dia 21 de Maio de 2019.

A possibilidade de participar num eventual Concerto de Professores colocou-se de parte uma vez que a possível data foi alterada para Junho/Julho em vez de Maio. Mediante isto, e como previsto pelo Plano Anual de Formação, optei por tocar com alunos, mais precisamente do Curso de Iniciação à Música no dia 29 de Maio. Nenhum dos alunos da Coadjuvação e da Assistência era da Iniciação e por isso sinto que foi uma atividade que enriqueceu o meu Estágio ao alargar o espetro do nível de aprendizagem (da Iniciação até ao 7º Grau).

3.2 - Caracterização dos Intervenientes

3.2.1 - A Orientadora Cooperante

Natural do Porto, a Professora Teresa iniciou os seus estudos musicais com o seu tio, Joaquim Marques Bento aos 5 anos de idade. Em 1989 ingressou na Academia de Música de S. Pio X em Vila do Conde, na classe da professora Florence Lobo. Estudou com o professor Luís Filipe Sá aquando da Licenciatura na Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Porto, e foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian entre 1992 e 2001. Durante o seu tempo de formação no curso Superior trabalhou com personalidades conhecidas do panorama musical português, como Helena Sá e Costa, Fernando Pujol, Jaime Mota, entre outros. Em 1999 foi-lhe atribuída uma Bolsa de Mérito como aluna da ESMAE e em 2002 obteve um prémio de Melhor Aluna do Rotary Clube da Foz (Porto). Participou em apresentações com Orquestra, nomeadamente com a Orquestra Sinfonieta da ESMAE e com a Orquestra Nacional do Porto. Participou ainda num workshop pelo percussionista Naná Vasconcelos na qualidade de pianista acompanhadora, e apresenta-se regularmente em concertos no âmbito de Música de Câmara integrando várias formações. Leciona a disciplina de Piano e é também pianista acompanhadora desde 1998 no Conservatório de Música de Vila do Conde¹².

3.2.2 - Alunos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Lectiva

É fundamental que se faça um estudo sobre as particularidades de cada aluno para que, depois, no acto de ensinar, possam ser adotadas as estratégias mais ajustadas a cada caso. A descrição que farei nesta secção é respeitante aos três alunos da prática pedagógica de coadjuvação lectiva, baseada na observação direta das suas aulas. Neste relatório todos os alunos serão referidos no masculino.

Aluno A (8º Ano Supletivo/4º Grau)

O discente tem 13 anos (Outubro de 2018) e é um aluno com algumas qualidades mas que raramente deu provas de que tinha feito um estudo regular. O

¹² Esta informação foi consultada em: <https://cmusicaviladoconde.wixsite.com/cmvc/teresa-bento>

que eu diria como traço da sua personalidade com base na minha presença nas suas aulas é que é um aluno reservado. Quando não estuda fica tenso e cria movimentos desnecessários, mas depois do professor fazer um estudo acompanhado o aluno dá sinais de que pode ser muito melhor. No final do ano lectivo o aluno assumiu que não queria prosseguir os seus estudos de música.

O aluno joga futebol e tem muitos treinos durante a semana, algo que lhe tirava a maior parte do horário de estudo. A sua autoavaliação do seu rendimento ao piano é de Satisfaz (12 valores numa escala de 0 a 20).

Aluno B (10º Ano Supletivo/5º Grau)

O discente tem 15 anos (Outubro de 2018) e frequenta paralelamente o Curso Secundário de Ciências e Tecnologias. É um aluno interessado e empenhado, todavia já assumiu que vê o piano apenas como um hobby e como tal põe de parte a possibilidade de concorrer ao Ensino Superior em Música. A sua autoavaliação do rendimento ao piano é de Bom (15 valores numa escala de 0 a 20).

O aluno sempre demonstrou interesse no decorrer do ano lectivo e apresentava-se sempre com melhorias e com vontade para resolver os problemas. Em várias ocasiões a Orientadora comentou que o aluno apesar de ter uma mão grande por vezes atrofiava-a, perdendo a sua forma natural e enroscando os dedos. A professora e eu várias vezes indicámos que a mão não pode perder a sua forma de maçã e os dedos não podem perder a curvatura natural. Musicalmente o discente é muito dotado e demonstra imenso potencial, algo também observado pela Orientadora Científica.

Aluno C (11º Articulado/7º Grau)

O discente tem dezassete anos (Outubro de 2018) e frequenta o Curso Articulado de Música. Trata-se de um aluno muito interessado e empenhado e que se tenciona candidatar ao Curso Superior de Composição. Quando questionado sobre os seus hábitos de estudo diz que estuda entre uma e duas horas de piano por dia dependendo do dia da semana. Um dos seus passatempos é pintar.

O aluno sempre demonstrou interesse no decorrer das aulas e trouxe sempre algo para trabalhar e melhorar. Muitas vezes pedia a sala mais cedo para se preparar

para a aula de 3ª Feira. O que eu diria como traço da sua personalidade é que é bastante cerebral e por vezes tímido. Em várias ocasiões, depois do aluno de dominar o repertório, a Orientadora motivava-a a exprimir-se com maior à-vontade e com isso ela resolvia algumas questões musicais. A sua autoavaliação do rendimento ao piano é de Muito Bom (17 valores).

3.2.3 - Alunos da Assistência a Atividade Pedagógica

No que toca á componente da atividade pedagógica da orientadora cooperante, assisti ocasionalmente às aulas de dois alunos, sendo um do 2º e outro 4º grau. Esta falha substancial deve-se ao facto de eu me ter apercebido de que deveria fazer intervenções extra-aula aos alunos do Grupo de Experiência do Projecto Educativo. Foi uma decisão consciente, reconhecendo que a minha disponibilidade enquanto trabalhador/estudante era limitada. Aqui farei uma descrição de ambos à semelhança do que fiz com os alunos da coadjuvação.

Aluno D

Trata-se de um aluno com 11 anos, que frequenta o Curso Articulado, e que estuda piano desde os 6. Posso concluir a partir das aulas que observei que estuda pouco. O discente justificava-se, dizendo que nem sempre tinha acesso ao piano por motivos familiares. A verdade é que nas aulas que assisti demonstrou problemas rítmicos e de junção de mãos.

Aluno E

Tive dificuldade em assistir às aulas discente uma vez que precisava desse tempo para trabalhar com os três alunos do Grupo de Controlo do meu Projeto Educativo. Ainda assim pelo pouco que vi é um aluno em muito semelhante ao aluno A e à aluna D uma vez que tem capacidades só que não é muito disciplinada e precisa da motivação da professora para ter algum rendimento.

3.3 - Conteúdos trabalhados com os alunos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Tabela 38: Conteúdos trabalhados pelo aluno A

Período \ Categoria	Escala/ Exercício	Estudo	Obra Polifónica/de J.S. Bach	Peça Livre
1º Período		Estudo Nº 1 da “Escola de Velocidade” Op. 299 de Carl Czerny	1ª Invenção a Duas Vozes	
2º Período	Escala de Fá Maior em Duas Oitavas	Estudo Op. 60 Nº 5 de Henri Ravina		“Dinky Toys” de António Pinho Vargas
3º Período	Escala de Sib Maior em Duas Oitavas	Heller, Estudo Nº 16 Op. 45		“Csikos Post” de Hermann Necke

Tabela 39: Conteúdos trabalhados pelo aluno B

Período \ Cat.	Escala/ Exercício	Estudo	Obra Polifónica/ de J.S. Bach	Andamento de Sonata	Peça Livre
1º Período		Estudo Op. 15 Nº 4 de Bortkiewicz			“Danza del viejo boyero” de Alberto Ginastera
2º Período		Estudo XXIV Op. 60 de Cramer	Sinfonia Nº 11 em Sol Menor	Beethoven Op. 10 nº 2. 1º Andamento	
3º Período	Escala de Sol menor em 4 Oitavas	Estudo Op. Nº 2 de Moszkowsky			Mazurka Op. 67 Nº 3 de Chopin

Tabela 40: Conteúdos trabalhados pelo aluno C

<div style="text-align: center;">Categoria</div> <div style="text-align: center;">Período</div>	<div style="text-align: center;">Escala/ Exercício</div>	<div style="text-align: center;">Estudo</div>	<div style="text-align: center;">Obra Polifónica/ de J.S. Bach</div>	<div style="text-align: center;">Andamento de Sonata</div>	<div style="text-align: center;">Peça Livre</div>
1º Período				4º Andamento da Sonata Op. 2 N.º 1 de Ludwig Van Beethoven	“Clair de Lune” da Suíte Bergamasque (3ª Peça) de Claude Debussy Prelúdios IV e V de António Fragoso
2º Período	Sol Menor em 4 Oitavas	Estudo Op. N.º 2 de Moszkowsky	Sinfonia 3 de J. S. Bach		Nocturno de Chopin Op.55 N.º 1
3º Período	Fá Menor em 4 Oitavas	Estudo Op.25 N.º 2			

3.4 - Descrição e discussão sobre os tipos de registo

No que diz respeito aos suportes utilizados para o registo das aulas assistidas, usei, predominantemente, um caderno para apontar o que era abordado na aula. A meio do ano lectivo experimentei preencher uma tabela que elaborei a pensar nos relatórios das aulas e ocasionalmente levei o computador para fazer um registo mais rápido. Optei por continuar a escrever à mão por sentir que ter o portátil na sala de aula era um pouco intrusivo.

Normalmente fazia pequenas entradas de conceitos ou de estratégias na aula e depois, em casa, redigia um texto coerente e por vezes até consultando nomes da pedagogia que fosse de encontro ao que foi dito na aula. Para a maioria das aulas assistidas redigi um pequeno relatório.

Durante o ano lectivo consegui leccionar cerca de 8 aulas e meia ao aluno A, 8 aulas ao aluno B, e 12 aulas e meia ao aluno C. Para a maioria destas aulas realizei uma planificação escrita, num formulário semelhante ao do relatório, para servir de base para a aula que iria leccionar. Nessas planificações procurei anotar estratégias para resolução de problemas de diversa natureza detetados. Para os dois alunos mais velhos eu preparava-me, experimentado um pouco do reportório de cada, algo que já me tinha habituado a fazer no Conservatório de Música da Jobra quando tive alunos do Curso Profissional.

Aluno(a): [REDACTED] Aula Nº _____ Data: 25/02/2019

Conteúdos (escala, peça, etc)	Compassos	Conceitos	Estratégias (da Professora ou de mim)	Recepção do Aluno (se compreendeu ou não)
Estudo n.º 5 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º Bambas XVI 1.º		Estabilidade	<ul style="list-style-type: none"> * Tocar de mãos juntas; * Tocar em; * A professora canta, corrige o dedo e marca a palavra; * No final de 2.º sistema com outra frase identifica escalas, de figura a q...; * Atenção às pausas e às frases; * Finalize. 	<ul style="list-style-type: none"> Vou mesmo reparado; Vai tocar assim juntas.
	3.º Sist 1.º Reg	Antecipação de Passo Passagem do Vltz Escalas Clash	6 que é que acontece aqui? mudança de	

Outros:
 1.º sistema no final de 1.º período.
 Livro, data:
 Data:
 Algeitar; encaminha o aluno a um estudo posterior

Ilustração 4: Exemplo de grelha preenchida

4 - Descrição e discussão das aulas assistidas e leccionadas

4.1 - Exemplos de Relatórios de Aulas Assistidas

De seguida apresento exemplos de relatórios das aulas a que assisti no contexto da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva.

Aluno A

Horário: 2ª Feira das 18:45 às 19:30

Data: 29 de Outubro de 2018 (Aula Nº 1)

Repertório: 1ª invenção a Duas Vozes de J. S. Bach;

Objetivo (s): apresentação; detetar problemas no estudo e transmitir estratégias para os contornar;

Conceito (s): disciplina, estabilidade, forma da mão, passagem do polegar, clareza.

A aula começou com uma apresentação minha e do meu projeto ao aluno ao que a Professora permitiu-me intervir. No início a professora pediu ao aluno que tocasse a mão direita da Invenção tendo-lhe pedido para parar assim que chegou à segunda página. Solicitou a minha intervenção, questionando-me como orientaria uma aula se um aluno se apresentasse assim, mal preparado e com vários aspetos por resolver. Após uma breve reflexão respondi que faria duas perguntas simples - *Quanto tempo estudou e Como estudou* - acrescentando que mediante as respostas do aluno iria ajudá-lo a organizar um plano de estudo clarificando os objetivos a alcançar na Invenção. Como exemplo expliquei que deveria apostar num trabalho individualizado, começando pela mão direita e seguir para a mão esquerda, esclarecendo que o estudo deveria ser por pequenas secções. A professora concordou salientando que a peça em questão é perfeitamente aceitável de se exigir a um 4º Grau e alertou para o momento de avaliação que se está a aproximar.

- **Analogia** - Sabendo que o aluno joga futebol e no espírito de encontrar uma analogia compreensível que captasse a sua atenção, lembrei que para um futebolista ter reflexos físicos corretos é imprescindível trabalho e disciplina, aludindo que estes princípios são também transversais ao estudo de um instrumento musical.

Mesmo não tendo o aluno apresentado trabalho, a professora investiu na aula, aproveitou a ocasião para corrigir erros de leitura e focou-se em dois aspetos: estabilidade física e dedilhação.

- **Estabilidade** - A professora chamou-o à atenção acerca dos movimentos desnecessários e reforçou que se devia manter mais relaxado. O aluno compreendeu e tentou corrigir o problema durante o resto da aula;
- **Dedilhação** - a professora esclareceu que “a dedilhação deve ser pensada de forma a poder ajudar-nos a cumprir objetivos específicos, neste caso específico, a clareza das notas e a velocidade rápida”.

Para concluir a aula professora recorreu ao metrónomo para dar uma indicação exata de andamento e forneceu ao aluno um conselho técnico, sensibilizando-o para “um som mais presente e sólido que, à semelhança de uma matéria-prima que depois é aperfeiçoada, também precisa de prática para atingir mais as questões mais musicais, e esse som só se consegue com a prática diária”. O aluno comprometeu-se a trabalhar mais para a próxima aula.

Aluno B

Horário: 3ª Feira das 15:30 às 16:15

Data: 16 de Outubro

AULA ASSISTIDA Nº 1

Repertório: Estudo Op. 15 Nº 4 de Bortkiewicz

Objetivo (s): Apresentação e acompanhamento do estudo.

Conceito (s): *legatto seco*.

A professora começou a aula por constatar que o aluno é interessado e empenhado e eu aproveitei a ocasião para apresentar o meu projeto. De seguida a orientadora pediu ao aluno que apresentasse o trabalho feito no Estudo. Mediante uma primeira audição a professora inquiriu como é que o aluno estava a estudar ao que a educando respondeu dizendo simplesmente que o fazia por repetições. A professora considerou uma resposta um pouco vaga e insistiu, querendo saber de que forma é que repete. O discente explicou que dividia a partitura em partes e que repetia cada parte. A orientadora clarificou o ponto onde queria chegar elucidando que as repetições só por si não servem de muito se não houver uma intenção musical. Com isto, e a título de exemplo, a orientadora solicitou que o aluno tocasse a mão esquerda com o objetivo de clarificar o seu *legatto* de dedo (*legatto seco*) Depois de o aluno fazer o que lhe foi pedido a orientadora chamou à atenção para a necessidade de respirar e de soltar os ombros. Já no 2º Sistema da 2ª página a professora pediu ao aluno que realçasse as notas do polegar da mão direita. O aluno ficou na dúvida questionando se era suposto criar uma voz com este exercício, ao que a orientadora retribuiu que esta era a sua interpretação pessoal. A Professora explicou como um exercício de pesos a pode ajudar e exemplificou segurando uma voz e fazendo *staccatos* com as outras. Para finalizar a aula a professora pediu-lhe que no trabalho de casa fizesse um trabalho de mãos separadas e com objetivos claros.

Aluno C

Horário: 3ª Feira das 10:00 às 10:45

Data: 29 de Janeiro de 2019

Repertório: Nocturno de Chopin Op.55 Nº 1;

Objetivo (s): Corrigir hábitos de estudo e transmitir estratégias de estudo;

Conceito (s): Staccato de dedo, staccato de pulso.

O aluno apresentou o Nocturno de Chopin Op.55 Nº 1.

O aluno tocou até ao compasso 48, sem pedal, e estas foram os problemas mais perceptíveis para mim: dificuldade em manter o andamento, dificuldade em fazer a ornamentação e dificuldade em antecipar as posições. **Staccato de Dedo:** com o objetivo de ajudar o aluno com a ornamentação expliquei-lhe que deve fazer os staccattos com a ponta dos dedos. Depois de os conseguir há-que englobá-los num só gesto do pulso. **Staccato de Pulso** – Para ajudar o aluno a fazer um *staccato* nas semínimas mais natural pedi-lhe que imaginasse um *pizzicatto* de num naipe de cordas. Este paralelismo serve para que imagine mais naturalmente a vibração do som. Pedi também que conferisse se o ataque no baixo é igual ao das notas seguintes apesar de ser feito pelo 5º dedo. Para a deslocação eu sugeri que duplique a distância dos saltos como exercício. De seguida e para terminar o trabalho da mão esquerda eu pedi que houvesse uma condução mais horizontal e sugeri alguma dinâmica (*crescendo* do 1º para 2º compasso, por exemplo). De seguida fiz um trabalho mais musical pedindo que a melodia da direita estivesse num plano de dinâmica superior e que fizesse uma dinâmica diferente quando há uma repetição do material. Acrescentei a ideia do *rubatto* da ornamentação.

A orientadora cooperante explicou que a minha abordagem deve ser mais bem estruturada uma vez que eu perco a noção da aula como um todo e debruço-me em pormenores que são para ser resolvidos noutras fases do trabalho. “Começar uma aula deve ser como fazer uma casa: a começar nas fundações mais importantes” comparou. *Uma primeira ação* é saber se o aluno trabalhou ou não através do que ela tem para mostrar e também perguntando. Se trabalhou há-que valorizar os aspectos positivos e se não trabalhou há-que chamar o aluno à responsabilidade. Se

trabalhou pouco há-que lembrá-la dos erros que ainda tem para corrigir e dizer que ela já sabe e que nós sabemos que foi falta de prática. *Uma segunda ação* é a de escolher no momento as melhores metodologias para a conseguir ajudar nos problemas que ainda tiver. No caso do aluno nota-se que trabalhou e por isso a Professora começou por elogiar aquilo que o aluno já fazia bem, como exemplo as ligaduras da mão direita. Todavia, há elementos que o aluno compreende só que não os consegue fazer porque não estudou o suficiente - é o caso de alguns acordes da mão esquerda que ainda tinham notas erradas. Depois deste diagnóstico, a Professora perguntou-me qual era o problema no compasso 36 ao que eu disse que o aluno atrasava e que o fazia por ainda ter problemas de junção. A Professora não concordou e disse que o aluno simplesmente não sabia as notas e começou a fazer um estudo da mão direita com o aluno.

4.2 - Exemplos de Planificações

Tabela 41: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno A

<u>29 de Abril</u>			
A primeira aula do 3º Período – é de esperar que seja uma aula em que se possa apreciar a capacidade de leitura do aluno bem como a sua autonomia e disciplina.			
Fase da Aula	Conteúdos	Conceitos	Estratégias
Preparação	Escala de Sib Maior em Duas Oitavas	Pulsação	Exercício possível: marcar a pulsação de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, etc
		Antecipação de Posição	Explicar que tanto o polegar como parte superior da mão devem antecipar a posição das notas seguinte; Exemplificar.
		Dedilhação	Trabalho de mãos separadas; Pedir ao aluno que diga o número do dedo.
	Heller, Estudo Nº 16 Op. 45	Pulsação	Marcar à semínima
		Texto	Trabalhar a mão direita isoladamente/duplicar uma oitava acima para o ajudar
		Dedilhação	Corrigir dedilhação

Trabalho do Reportório		Movimento do Pulso	Esclarecer o movimento; Explicar que deve baixar o pulso no início de cada semínima da direita e subir para as restantes.
	"Csikos Post" de Hermann Necke	Forma da mão	Conhecer a melodia horizontalmente com o polegar e depois aplicar uma forma da mão para a 8ª;
		Leitura	Motivar o aluno a avançar com a leitura da peça tocando a peça; Pedir que leia à primeira vista.

Tabela 42: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno B

<u>21 de maio</u>			
Fase da Aula	Conteúdos	Conceitos	Estratégias
Aquecimento	Escala em Fá Menor	Dedilhação	Ajudar na sistematização dos dedos.
		Velocidade	Pedir que faça a escala repetindo sempre a nota anterior.
Trabalho do Repertório	Estudo Op. 25 Nº 2 de Chopin	Texto/Igualdade/Condução melódica	Continuar com o trabalho da mão direita separadamente;
		Dinâmica	Estabelecer dois planos de dinâmica para as duas mãos,
		Análise	Perceber a estrutura da peça e explicar à aluna.
	1ª Notation de Pierre Boulez	Ouvido Interior	Pedir que toque do início ao fim e que tente imaginar o Ensemble enquanto o faz;
		Respiração	Sentir os tempos de uma forma mais natural e menos contada.
	Mazurka Op. 67 Nº 3 de Chopin	Pedal	Perceber onde e como colocar o pedal
		Non Legatto	Não fazer staccatos nos finais dos compassos – apenas não ligado
Ornamentação		Os trilos devem ser cantados e integrar a melodia naturalmente.	

Aluno C

Tabela 43: Exemplo de Planificação de uma Aula do Aluno C

<u>23 de Abril</u>			
Fase da Aula	Conteúdos	Conceitos	Estratégias
Aquecimento	Escala de Sol Menor	Forma da mão; Antecipação de posição. Força	Se ainda não tocou pedir para que toque lentamente e fazer uma transmissão de peso de um dedo para o outro; Pedir que toque com alguma velocidade
Trabalho do Repertório	Estudo de Moszkowsky	Forma da mão; Dinâmica; Legatto; Movimento baixo – cima do pulso. Pulsção; Articulação; Carater.	Pedir à aluna que mantenha a intensidade da peça do início ao fim; Diagnosticar problemas técnicos que estejam a atrapalhar; Pedir que a articulação seja precisa e que nunca perca a forma da mão. Perceber se a junção com o Pedal lhe está a atrapalhar. Aplicar um movimento do pulso cima/baixo para ajudar com os fortes.
	O aluno vai receber reportório novo	Leitura.	Abordagem inicial: texto, carácter, compositor, período.

5 - Descrição e discussão das actividades

5.1 - Participação em Audição

No Plano Anual de Actividades eu tinha previsto tocar com os alunos e/ou os professores e uma vez que o possível Concerto de Professores não foi agendado, eu perguntei à minha Orientadora Cooperante se podia tocar a quatro mãos com algum dos seus alunos. A Orientadora Cooperante respondeu afirmativamente e combinou um ensaio com um aluno da Iniciação.

O acompanhamento estava escrito no livro e como eu estou habituado a ler à primeira vista era efetivamente fácil para mim, todavia, a Orientadora desafiou-me a improvisar na hora e tornar a minha parte mais interessante. O improviso poderia ser rítmico, melódico e melódico-rítmico, desde que não atrapalhasse o desempenho do aluno. A professora exemplificou e pediu-me que experimentasse essa prática.

Admito que tenha sido uma atividade que não me tenha dado muito trabalho mas também é verdade que eu ainda não tinha trabalhado com alunos do Curso de Iniciação à Música no contexto do Estágio. Por isso sinto que esta ação serviu de complemento a um Projecto Educativo e uma Coadjuvação direcionados para os alunos mais velhos.

Audição Escolar nº24 maio

quinta | 16 de maio de 2019 | 19h30
Salão de Festas do Centro Municipal de Juventude
Vila do Conde

Ilustração 5: Cartaz e Programa da Audição

5.2 - Apresentação do Projecto Educativo



O pensamento orquestral no treino auditivo de um pianista

Explicação do projecto educativo
Apresentação dos trabalhos dos alunos

Autor: João Mesquita | Orientadora: Prof. Doutora Shao Xiau Ling
DeCA Universidade de Aveiro

21 de Maio às 18:00

Oboe I, II
Clarinete I, II in B
Fagote I, II
Corno I, II, III, IV in F
Violini I, II
Viola
Violoncelli
Contrabassi

Figura - Excerto da orquestração por Maurice Ravel da obra
"Quadrinhos de uma Exposição" de Modest Mussorgsky

Ilustração 6: Cartaz para as duas atividades

No dia 21 de Maio apresentei o meu Projecto Educativo em 5 pontos:

- Introdução;
- O que a pedagogia diz: referi alguns autores e pianistas;
- A transcrição: abordei a técnica, importante para o meu trabalho;
- Metodologias: falei sobre as estratégias gerais e específicas do meu Projeto;
- Objetivos: gerais e específicos.

O aluno C pediu-me para tocar mais cedo uma vez que tem uma atividade que quase se sobrepôs a esta. Tratou-se de alguém que mostrou sempre interesse no meu Projecto e eu só lhe tendo a agradecer o facto de participar nesta demonstração. A sua audição foi importante para depois eu explicar metodologias específicas. Agora farei um resumo do que eu falei em cada ponto da apresentação.

1. **Pedagogia**

Neste tópico referi o pedagogo Zoltan Kodály, o musicólogo Stewart Gordon e o pianista Boris Berman.

2. **A Transcrição**

Neste momento da Apresentação referi uma das técnicas que pode estar associada ativamente à “audição interna”, a transcrição.

Na primeira reunião que tive com o Professor de ATC (Análises e Técnicas de Composição) do Conservatório Eduardo Patriarca, ele sugeriu-me que clarificasse com os alunos duas dimensões de diferença para a transcrição: transcrição pelo compositor /transcrição por outro compositor; transcrição tendo em conta a época/transcrição livre. Eu expliquei este ponto também à plateia e illustrei-o com hiperligações para ouvir exemplos de cada.

E para terminar este tópico abordei a prática numa lente histórica e recorri de novo a hiperligações

3. Metodologia geral:

Expliquei os métodos aplicados ao Projecto como um todo: confronto de dados de dois grupos, um de controlo e outro de experiência.

Referi que no início do ano letivo foi atribuída uma peça a um grupo de experiência que os alunos devem orquestrar, inicialmente escrevendo as suas ideias na partitura e depois concretizando o seu trabalho transcrição para orquestra e/ou um ensemble de música de câmara.

Expliquei que ajudei no processo, nomeadamente quando, durante a aula de piano, o aluno tentou resolver as passagens difíceis com estratégias de audição interior.

4. Metodologias específicas

Para as estratégias a utilizar em sala de aula eu enunciei uma série de conceitos que podia trabalhar com os alunos de piano e à medida que os referia ilustrava-os com pequenos momentos musicais que pedia ao Ensemble. Claro que isto não é prático para o contexto de uma aula de piano, daí a importância do conhecimento auditivo dos instrumentos para que as estratégias de imaginação auditiva funcionem.

Tabela 44: Exemplificação de conceitos inerentes ao pensamento orquestral

Conceito	Ação
Registo	Expliquei que se podem associar diferentes partes do piano a diferentes secções da orquestra.
Staccatto	Estabeleci um paralelismo entre esta técnica ao piano e a técnica de <i>pizzicatto</i> de um instrumento de corda. Pedi ao aluno de violoncelo que executasse uma escala em <i>pizzicatto</i> depois de eu fazer uma escala em <i>staccatto</i> no piano.
Respiração	Pedi ao aluno C que tocasse a primeira página de <i>Clair de Lune</i> e de seguida mostrei a orquestração feita por Leopold Stokowski, Pedi ao discente que atentasse nos sopros que estão a executar a melodia e nos seus momentos de respiração e depois pedi à aluna que repetisse a primeira página a

	pensar no que acabou de ouvir.
Dinâmica	Pedi ao aluno de violino que tocasse as últimas três notas da peça de Schumann. Expliquei à plateia que o facto de conseguir sustentar as notas permite um <i>diminuendo</i> mais gradual e essa imagem auditiva pode ajudar o pianista a encontrar o nível de dinâmica certo para cada nota.
Polifonia	Pedi ao aluno de clarinete ao aluno de violoncelo que executassem a melodia e o baixo do Schumann. Referi que a simples atribuição de timbres diferentes clarifica logo a polifonia.
Pergunta/ Reposta	Pedi aos alunos de clarinete e de flauta que tocassem a melodia dos primeiros 8 compassos e repetição. Reforcei que dois timbres diferentes podem incutir uma ideia de diálogo ou de pergunta/resposta.
Repetição	Pedi aos alunos de violino, clarinete, violoncelo e flauta que executassem os primeiros 8 compassos e a sua repetição e expliquei que na repetição podemos imaginar uma outra instrumentação a fazer o mesmo material.
Ritmo	Clarifiquei à plateia em que é que consiste a técnica dos valores acrescentados presente na métrica da peça de Boulez. De seguida expliquei que há a tendência para um aluno de piano se sentir preso física e musicalmente. Expus que para uma transcrição podem-se fazer adaptações rítmicas que facilitem a sincronização dos instrumentistas e a direção do maestro.

5. Objetivos

Referi os objetivos específicos e gerais do meu projecto. Senti que os objetivos gerais tinham um tom conclusivo e ficariam bem no final.

5.3 - Audição dos Trabalhos do Projecto Educativo

5.3.1 - O Ensemble “Orquestrar o Piano”

No fim da atividade anterior anunciei que íamos ouvir o aluno A e o aluno C, integrantes do Grupo de Experiência do Projeto Educativo, e de seguida todas as transcrições tocadas pelo Ensemble “Orquestrar o Piano”. Para o grupo de música de câmara funcionar eu descobri que tinha de dirigir e tive de treinar os gestos específicos para dar as entradas certas a cada aluno.

Esta atividade consistiu numa apresentação pública dos alunos de piano com que trabalhei em conjunto com a música de câmara feita a partir das peças que lhes atribuí.

No dia 24 de Fevereiro propus à Direção que a Audição dos trabalhos para música de câmara fosse a 21 de Maio. A Direção prontificou-se a solicitar a reserva do Auditório à Câmara Municipal.

Incorporei a ideia dada pelo Professor de Análises e Técnicas de Composição Eduardo Patriarca de estabelecer um único ensemble para as três peças – desse modo eu poderia eventualmente comparar as transcrições.

A minha estratégia depois foi a seguinte:

1. Fazer um levantamento de quantos alunos por instrumento a escola tinha;
2. Abordar os professores de Instrumento de maneira a saber quais alunos é que teriam maior disponibilidade;
3. Abordar os alunos sugeridos;
4. Entregar Pedidos de Autorização aos Encarregados de Educação.

Calendarização dos ensaios

A fase seguinte consistiu em agendar ensaios e confesso que foi bastante complicada uma vez que tive conciliar seis horários. À medida que os ensaios se foram realizando eu adaptei os objetivos de cada sessão conforme as dificuldades se iam apresentando. A Orientadora Cooperante assistiu ao 2º Ensaio e ajudou-me a orientar o trabalho.

Tabela 45: Calendarização dos ensaios do Ensemble

Ensaio	Data e hora	Alunos ausentes	Objetivos
1º ENSAIO	Dia 14 de Maio, das 18:00 às 19:30	De Violoncelo e de Clarinete	Leitura das 3 peças;
2º ENSAIO	Dia 16 de Maio, das 17:30 às 19:15.	Nenhum	Habituação às 3 peças; Trabalho de entradas.
3º ENSAIO	Dia 17 de Maio, das 20:00 às 20:30;	Todos, à exceção do aluno de viola d'arco.	Ajuda rítmica na peça de Schumann
4º ENSAIO	Dia 20 de Maio, das 18:00 às 19:00.	Aluno de viola d'arco	Trabalho de melhoria na peça de Schumann.
5º ENSAIO	Dia 21 de Maio, das 17:00 às 18:00.	Aluno de viola d'arco	Ensaio de colocação

No final da apresentação agradei aos alunos de piano e do Ensemble por terem participado, bem como a todos os Professores dos respectivos instrumentos, ao Professor de Análises e Técnicas de Composição que me deu algumas ideias e aos pais.

Conclusão

A Orientadora Cooperante considerou o material que eu tinha para apresentar muito interessante e que foi pena ter havido pouco público. Como tal sugeriu-me que integrasse a apresentação dos alunos e do Ensemble em audições de Junho com o objetivo de dar uma finalização mais satisfatória a esta Atividade.

Aconselhou-me também a simplificar o material teórico da apresentação sabendo que provavelmente o iria utilizar no futuro.

Pouco tempo depois pensei em propor aos alunos do Grupo de Experiência (os mesmos da Coadjuvação: A, B, C) que dirigissem o Ensemble nas próximas apresentações públicas. Os alunos mostraram-se recetivos e curiosos. A minha ideia era que os alunos dirigissem o Ensemble e logo de seguida tocassem a peça ao piano. A minha suspeita é de que o trabalho de dar as entradas dos instrumentos e de controlo do tempo e da agógica destes pequenos maestros de certeza que traria um impacto à forma como abordariam a peça no piano. Esta experiência não chegou a acontecer uma vez que não houve disponibilidade de horários por parte dos alunos do Ensemble.



Ilustração 7: Espaço onde decorreram as atividades

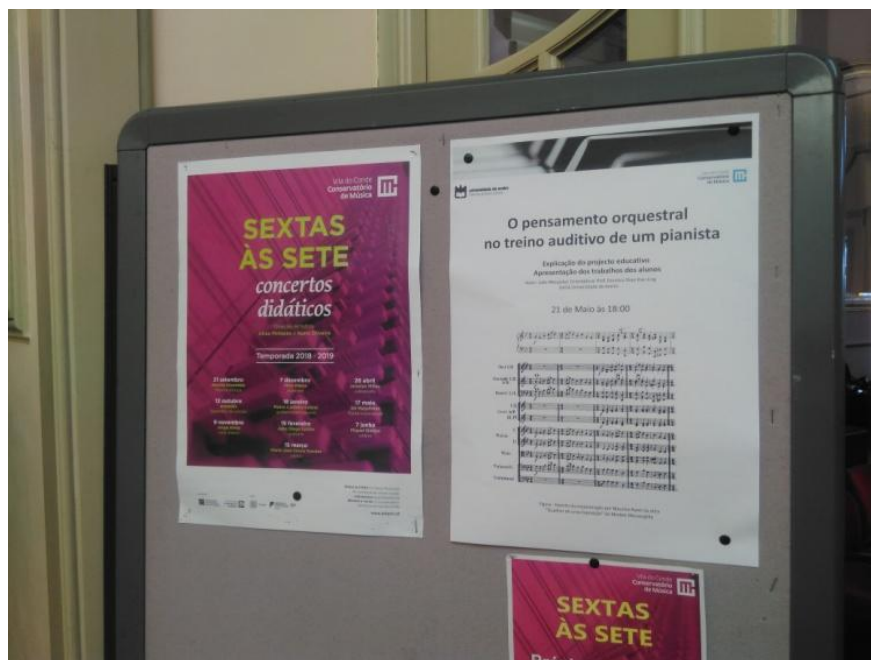


Ilustração 8: Cartaz exposto na entrada do auditório



Ilustração 9: Os alunos do Ensemble a tocar, dirigidos por mim

5.4 - Audição de Classe

O meu papel nesta Audição foi apenas de apoio à atividade. Esta ação realizou-se na sala Carlos Seixas do Conservatório uma vez que tem mais espaço que as salas de instrumento. Os alunos da professora colocaram-se em redor do piano e a professora foi chamando-os e introduzindo o que iam tocar. Foi uma apresentação mais informal e o seu espírito era um pouco mais descontraído que as Audições previstas pelo Plano Anual de Actividades do Conservatório.

Aproveitei esta oportunidade para ficar a conhecer um pouco melhor a Classe da Professora Teresa Bento para além de ouvir também os alunos da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, da Assistência a Atividade Pedagógica e do Grupo de Controlo do meu Projeto Educativo.

A Orientadora fez por colocar os alunos à-vontade e explicou-lhes que as Audições de Classe são boas ocasiões para os alunos tocarem antes dos momentos da avaliação. Quando notou melhoria no reportório de alguns intervenientes a professora elogiou e reparou que a participação nesta atividade lhes fazia bem.

Retiro que é positivo organizar este tipo e de atividade mais informal pelas seguintes razões:

- O espírito de classe fica fortalecido;
- Os alunos têm mais uma oportunidade para se colocarem em público e de testarem o domínio do seu reportório;
- Os alunos têm a oportunidade de ouvir interpretações diferentes das mesmas peças, algo que acontece sobretudo quando há peças impostas.

6 - Discussão Final

À medida que o Estágio se foi desenvolvendo eu senti gradualmente dois problemas a aparecer: a dificuldade em conciliar o Mestrado com o meu trabalho como pianista acompanhador de outra Instituição e uma necessidade de uma adaptação do meu projeto às condições existentes na Instituição de Estágio.

Confesso que se eu estivesse mais sensibilizado para estas dificuldades teria procurado fazer com que o local de Estágio e o local de trabalho coincidissem, algo que recomendarei vivamente a colegas que se encontrem na mesma situação. Com vista a ter uma assiduidade mais consistente, teria igualmente trabalhado com dois em vez de três alunos na Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva. A natureza abstrata do Projecto Educativo chocou com a realidade, algo que me fez refletir sobre a sua exequibilidade e pertinência para um Mestrado em Ensino da Música. Vários colegas de profissão comentaram inclusive que este teria sido um bom tema para Doutoramento, talvez pressentindo por experiência própria que eu me tinha aventurado numa investigação complicada.

Do meu ponto de vista a minha relação com os alunos foi positiva com a exceção de um breve episódio com um aluno convidado para participar no Ensemble. O aluno tinha feito confusão sobre as datas dos ensaios e para piorar a situação tinha muitas dificuldades em executar a sua parte. Na audição do dia 21 de Maio o aluno chegou atrasado e eu pensei que o melhor seria não o deixar tocar nas duas peças em que se sentia mais inseguro. A minha intenção era essencialmente a de proteger o aluno de algum embaraço, mas confesso que não fez muito sentido porque ele teve de estar em palco durante as outras duas peças. O discente não gostou desta situação e eu não tive a consciência disso até a Orientadora Cooperante intervir. Esta chamada de atenção permitiu-me refletir sobre aspectos essenciais a melhorar: o período de ensaios deve ser mais alargado; as datas devem ser sempre confirmadas; caso haja fragilidades na execução da peça devo permitir aos alunos que toquem sempre e lembrar-me de que não é um nível profissional.

Foi importante para mim passar pela Prática de Ensino Supervisionada uma vez que me alertou para vários aspectos a melhorar na minha abordagem ao ensino. No que diz respeito ao ensino do piano, eu devo ter expectativas mais realistas

quanto àquilo que é possível nos tempos letivos que tenho com os alunos. A título de exemplo: devo consultar a literatura com mais assiduidade e referi-la no contexto de aula; devo esperar por um estado avançado do domínio das peças para exigir a memória. Quanto às atividades de uma forma geral devo fazer uma gestão mais atempada e organizada daquilo a que me proponho realizar. Devo ter igualmente uma consciência sobre a quantidade de trabalho inerente a cada uma.

Referências Bibliográficas

- Abrahams, F., & Head, P. D. (2017). *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy*. Oxford University Press.
- ADAPVC. (2018). *Projeto Educativo to Conservatório de Música de Vila do Conde*. Retrieved from <https://cmusicaviladoconde.wixsite.com/cmvc/historial>
- Adler, S. (2002). *The study of orchestration*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Berman, B. (2000). *Notes from the Pianist's Bench*. Michigan: Yale University Press.
- Chang, M. Y.-W. (2014). *Interpreting Liszt's Piano Compositions Through Orchestral Colours*. University of Toronto.
- Gordon, S. (1995). *Études for Piano Teachers: reflections on the Teacher's Art*. Oxford University Press.
- Howat, R. (2009). Orchestral Thinking and The Pedals. In *The Art of French Piano Music*.
- Hummel, J. N. (1827). *A complete Theoretical and Practical Course of Instructions on the Art of Playing the Piano Forte Commencing with the Simplest Elementary Principles and Including Every Requisite to the Most finished Style of Performance*. London: J. Boosey & Company Importers and Publishers of Foreign Music.
- Kemp, A. E. (1996). *The Musical Temperament*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuhaus, H. (1973). *The Art of Piano Playing*. Praeger Publishers, Inc.
- Pensamento (pensar). (1977). In *Enciclopédia Concisa de Psiquiatria* (pp. 264–265). MTP Press Ltd., St. Leonard's House Lancaster, Inglaterra & e Roche Farmacêutica Química, Lda. Lisboa.
- Takahashi, Y. (2017). The Piano and Its Transformation. In *Perspectives of New Music* (Vol. 30, pp. 86–89).
- Tovey, D. F. (1936). The Training of the Musical Imagination. *Music & Letters*, 17(4), 337–356.
- Webster, P. R. (1991). Creativity as creative thinking. In *Creativity in the music classroom: The best of MEJ* (pp. 25–34).

Lista de Anexos presentes no CD-ROM

ANEXO 1 – Autorizações;

ANEXO 2 – Peças atribuídas;

ANEXO 3 – Gravações;

ANEXO 4 – Transcrições

ANEXO 5 – Relatórios.