



VASYL TSANKO

**O USO DAS TÉCNICAS EXPANDIDAS NO INÍCIO DA
APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO: O CASO
PARTICULAR DO PIANO**



VASYL TSANKO

**O USO DAS TÉCNICAS EXPANDIDAS NO INÍCIO DA
APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO: O CASO
PARTICULAR DO PIANO**

Relatório 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 Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a quem procure ser melhor que ontem

o júri

Presidente	Doutor António Manuel Chagas Rosa Professor Auxiliar, Universidade Aveiro
Vogal – Arguente principal	Doutor Luís dos Santos Cardoso Diretor Pedagógico, Escola de Artes da Bairrada
Vogal – Orientador	Doutora Helena Maria da Silva Santana Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao tempo que me foi atribuído para viver neste mundo.

Aos meus pais, à irmã e às avós por serem o meu “porto de abrigo” e por me fazerem ser quem sou.

Ao Diogo e a sua família por se terem tornado a minha família em Portugal.

À Professora Doutora Helena Santana por me ter aturado e por ter dedicado uma imensidão de tempo ao aporuguesamento das minhas construções linguísticas.

À família Vieira pelos seres maravilhosos que são.

A todos os participantes do Projeto por terem tido coragem para desbravar as terras desconhecidas do mundo das técnicas expandidas.

Ao Tiago Matos, à Carla de Oliveira, ao Diogo Santos, ao Alexandre Roboredo, ao Miguel Vasconcelos, ao Lucas Xerxes, à Marta Domingues, ao Rui Lima e ao Gustavo Gonçalves por terem escrito peças fantásticas.

Aos Professores Álvaro Teixeira Lopes, Ana Telles, António Luís Silva, Bruno Rua, Fausto Neves, Sérgio Brito, Teresa Raminhos e Vânia Santos pelas suas indispensáveis opiniões e pelo seu trabalho árduo, que tanto os jovens pianistas precisam.

Aos Maestros Amílcar Vasques-Dias, António Chagas Rosa, Eurico Carrapatoso, Evgueni Zoudilkine e Jaime Reis pela sua música e amor por ela.

À Universidade de Aveiro pelos seus espaços sempre disponíveis e pelo seu corpo docente prestes a ajudar.

Ao Conservatório de Música de Águeda por me ter feito crescer profissionalmente.

Aos meus amigos por acreditarem em mim.

A Portugal por me ter acolhido tão acaloradamente.

palavras-chave

Técnicas Expandidas; Técnicas Estendidas;
Ensino do Piano; Iniciação ao Instrumento;
Motivação

resumo

A presente dissertação integra duas componentes: o relatório referente à Prática de Ensino, realizada no ano letivo 2019/2020 no Conservatório de Música de Águeda; e a componente de investigação, o Projeto Educativo.

A investigação visa comprovar a aplicabilidade das técnicas expandidas no início da aprendizagem do piano. Propõe, como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento do uso das técnicas expandidas enquanto recurso artístico através da sua introdução no contexto educativo ao nível da Iniciação do Instrumento. Determina como objetivos específicos: Expandir o repertório pianístico ao nível da Iniciação, incentivando a criação de peças que contemplem o uso de técnicas expandidas no piano; Fornecer metodologias de ensino e aprendizagem para essas peças e para as técnicas nelas incluídas, baseadas não só na sua compreensão e análise, como na sua prática; Ajudar os alunos a explorar as possibilidades do instrumento, fornecendo-lhes princípios e regras para a exploração do piano, de forma a permitir-lhes não danificar o instrumento; Introduzir novas formas de notação, nomeadamente a notação gráfica; Avaliar o impacto da aplicação deste projeto, nomeadamente ao nível da motivação dos alunos para continuar a desenvolver este tipo de repertório. Para tal, criamos um plano metodológico de modo a conseguir os objetivos por nós delineados, optando pelo modelo de investigação-ação e a utilização de um conjunto de ferramentas de obtenção de dados, nomeadamente: o Diário de Bordo, os inquéritos por questionário e por entrevista, a observação direta e a análise de peças criadas no âmbito deste Projeto Educativo. Apesar dos resultados positivos, não é possível proceder à sua generalização devido ao reduzido número de participantes.

keywords

Extended techniques; Piano Teaching; Children; Motivation

abstract

This thesis consists of two components: a Supervised Teaching Practice report, carried out in the school year 2019/2020 at the *Conservatório de Música de Águeda*; and a presentation of the Educational Project.

The research aims at proving the applicability of extended techniques at the early stage of learning piano. Its main objective is to contribute to the development of the usage of the extended piano techniques as a valid approach to the instrument by introducing them into the beginning stage of the piano learning. It also aims at: expanding the piano repertoire for beginners by encouraging the creation of piano pieces with extended techniques; providing the resulting pieces with the teaching and learning methodology based on their analysis as well as their usage; helping students to explore the possibilities of the instrument by explaining them the basic rules and procedures of the exploration in order to avoid damaging the piano; introducing new forms of notation, the graphic one in particular; evaluating the impact of the application of this project with regard to the student's motivation to keep practicing this kind of repertoire. In order to achieve that, we opted for the model of action research and collected the data with the help of the following tools: the logbook; the questionnaire and interview surveys; the direct observation; the analysis of the pieces created for this project.

Despite the positive results, it is impossible to generalize due to the reduced number of participants.

Índice

ÍNDICE	8
ÍNDICE DE TABELAS	15
ÍNDICE DE FIGURAS	20
ÍNDICE DE GRÁFICOS	22
INTRODUÇÃO	25
1. REVISÃO DA LITERATURA	27
1.1. TÉCNICAS EXPANDIDAS	27
1.1.1. Enquadramento teórico	27
1.1.1.1. <i>Dilema da tradução</i>	28
1.1.1.2. <i>Multiplicidade de termos</i>	29
1.1.1.3. <i>Definição</i>	29
1.1.1.3.1. <i>Geral</i>	29
1.1.1.3.2. <i>No contexto do piano</i>	30
1.1.1.4. <i>Classificação das técnicas expandidas do piano</i>	31
1.1.2. Enquadramento histórico	34
1.1.3. Técnicas selecionadas para implementação no Projeto Educativo	36
1.1.3.1. <i>Enquadramento teórico</i>	36
1.1.3.1.1. <i>Glissando</i>	36
1.1.3.1.2. <i>Cluster</i>	39
1.1.3.1.3. <i>Técnicas do uso dos pedais</i>	40
1.1.3.1.4. <i>Teclas premidas silenciosamente</i>	41
1.1.3.1.5. <i>String Piano</i>	42
1.1.3.1.6. <i>Piano preparado</i>	43
1.1.3.1.7. <i>Piano percussivo</i>	45
1.1.3.2. <i>Enquadramento histórico</i>	45
1.1.3.2.1. <i>Glissando</i>	45
1.1.3.2.2. <i>Cluster</i>	47
1.1.3.2.3. <i>Técnicas relativas ao uso dos pedais</i>	49
1.1.3.2.4. <i>Teclas premidas silenciosamente</i>	50
1.1.3.2.5. <i>String Piano</i>	51
1.1.3.2.6. <i>Piano preparado</i>	53
1.1.3.2.7. <i>Piano percussivo</i>	54
1.1.4. <i>Notação</i>	55
1.2. TÉCNICAS EXPANDIDAS NA PERFORMANCE	56
1.2.1. <i>Dificuldades na realização das técnicas expandidas</i>	56
1.2.2. <i>Traumatismo</i>	57
1.2.3. <i>Medidas de precaução</i>	58
1.3. TÉCNICAS EXPANDIDAS E PEDAGOGIA	59
1.3.1. <i>Repertório</i>	59
1.3.2. <i>Justificação da sua inclusão no processo pedagógico</i>	61
1.3.2.1. <i>Exposição à música contemporânea</i>	61
1.3.2.2. <i>Idade</i>	62
1.3.2.3. <i>Criatividade</i>	63
1.3.2.4. <i>Desenvolvimento da musicalidade</i>	64
1.3.3. <i>Dificuldades e obstáculos</i>	65
1.3.4. <i>Notação</i>	66
1.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TÉCNICAS EXPANDIDAS NO ÂMBITO CIENTÍFICO E NO ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA EM PORTUGAL	67
1.4.1. <i>Âmbito científico</i>	68

1.4.2.	<i>Ensino vocacional de música</i>	68
2.	CONSTRUÇÃO DO PROJETO	70
2.1.	MOTIVAÇÃO.....	70
2.2.	PROBLEMÁTICA.....	72
2.3.	OBJETIVOS.....	72
2.3.1.	<i>Gerais</i>	72
2.3.2.	<i>Específicos</i>	73
2.4.	METODOLOGIA.....	73
2.5.	AMOSTRA.....	74
2.5.1.	<i>Alunos A e B (Iniciação)</i>	75
2.5.2.	<i>Alunos C, D e E (1.º grau)</i>	76
2.6.	FERRAMENTAS DE OBTENÇÃO DE DADOS.....	76
2.6.1.	<i>Diário de bordo</i>	76
2.6.2.	<i>Observação direta</i>	77
2.6.3.	<i>Inquérito por questionário</i>	77
2.6.4.	<i>Entrevistas</i>	79
2.6.5.	<i>Gravação em vídeo</i>	82
2.6.6.	<i>Análise de documentos</i>	82
2.7.	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS.....	82
2.7.1.	<i>Preparação (julho-setembro de 2019)</i>	82
2.7.2.	<i>Alterações (outubro de 2019)</i>	83
2.7.3.	<i>Implementação do projeto (Iniciação) (outubro-março)</i>	84
2.7.4.	<i>Implementação do projeto (1.º grau) (outubro-março)</i>	85
2.7.5.	<i>Planificação das sessões (dezembro-março)</i>	87
2.7.6.	<i>Realização dos inquéritos por questionário e entrevistas (janeiro-maio)</i>	90
2.7.7.	<i>Concerto/workshop com as peças escritas para o projeto (maio)</i>	90
2.8.	JUSTIFICAÇÃO DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS ADOTADAS DURANTE A FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.....	91
2.8.1.	<i>Aprendizagem através da descoberta</i>	91
2.8.2.	<i>Aulas em conjunto</i>	92
2.8.3.	<i>Improvisação e composição enquanto ferramentas de avaliação</i>	92
3.	IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	94
3.1.	ALUNOS A E B.....	94
3.1.1.	<i>Sessão n.º 1</i>	94
3.1.1.1.	<i>Inquérito por questionário</i>	94
3.1.1.2.	<i>Diário de Bordo</i>	94
3.1.2.	<i>Sessão n.º 2</i>	95
3.1.2.1.	<i>Diário de Bordo</i>	95
3.1.2.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	96
3.1.3.	<i>Sessão n.º 3</i>	96
3.1.3.1.	<i>Diário de Bordo</i>	96
3.1.3.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	97
3.1.4.	<i>Sessão n.º 4</i>	98
3.1.4.1.	<i>Diário de Bordo</i>	98
3.1.4.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	98
3.1.5.	<i>Sessão n.º 5</i>	100
3.1.5.1.	<i>Diário de Bordo</i>	100
3.1.5.2.	<i>Gravação em vídeo 1</i>	100
3.1.5.3.	<i>Gravação em vídeo 2</i>	101
3.1.6.	<i>Sessão n.º 6</i>	102
3.1.6.1.	<i>Diário de Bordo</i>	102
3.1.6.2.	<i>Gravação em vídeo 1</i>	103

3.1.6.3.	<i>Gravação em vídeo 2</i>	103
3.1.7.	Sessão n.º 7	105
3.1.7.1.	<i>Diário de Bordo</i>	105
3.1.7.2.	<i>Gravação em vídeo 1</i>	105
3.1.7.3.	<i>Gravação em vídeo 2</i>	106
3.1.8.	Sessão n.º 8	108
3.1.8.1.	<i>Diário de Bordo</i>	108
3.1.8.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	109
3.1.9.	Sessão n.º 9	109
3.1.9.1.	<i>Diário de Bordo</i>	109
3.1.9.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	109
3.2.	ALUNOS C, D E E	110
3.2.1.	Sessão n.º 1	110
3.2.1.1.	<i>Inquérito por questionário</i>	110
3.2.1.2.	<i>Diário de Bordo</i>	110
3.2.2.	Sessão n.º 2	111
3.2.2.1.	<i>Diário de Bordo</i>	111
3.2.2.1.1.	Aluno C	111
3.2.2.1.2.	Aluno D	111
3.2.2.1.3.	Aluno E	112
3.2.3.	Sessão n.º 3	112
3.2.3.1.	<i>Diário de Bordo</i>	112
3.2.3.1.1.	Aluno C	112
3.2.3.1.2.	Aluno D	113
3.2.3.1.3.	Aluno E	113
3.2.4.	Sessão n.º 4	114
3.2.4.1.	<i>Diário de Bordo</i>	114
3.2.4.1.1.	Aluno C	114
3.2.4.1.2.	Aluno D	114
3.2.4.1.3.	Aluno E	115
3.2.5.	Sessão n.º 5	115
3.2.5.1.	<i>Diário de Bordo</i>	115
3.2.5.1.1.	Aluno C	115
3.2.5.1.2.	Aluno D	116
3.2.5.1.3.	Aluno E	116
3.2.6.	Sessão n.º 6	116
3.2.6.1.	<i>Diário de Bordo</i>	116
3.2.6.1.1.	Aluno C	116
3.2.6.1.2.	Aluna D	117
3.2.6.1.3.	Aluno E	117
3.2.6.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	117
3.2.6.2.1.	Aluno D	117
3.2.6.2.2.	Aluno E	117
3.2.7.	Sessão n.º 7	117
3.2.7.1.	<i>Diário de Bordo</i>	117
3.2.7.1.1.	Aluno C	117
3.2.7.1.2.	Aluno D	118
3.2.7.1.3.	Aluna E	118
3.2.7.2.	<i>Gravação em vídeo</i>	118
3.2.7.2.1.	Aluno C	118
3.2.8.	Sessão n.º 8	119
3.2.8.1.	<i>Diário de Bordo</i>	119
3.2.8.1.1.	Aluna C	119
3.2.8.1.2.	Aluna D	119

3.2.8.1.3. Aluno E.....	119
3.3. ENTREVISTA FINAL	119
3.3.1.1. Aluno A	120
3.3.1.2. Aluno B	120
3.3.1.3. Aluno C	121
3.3.1.4. Aluno D.....	121
3.3.1.5. Aluno E	122
3.4. ANÁLISE DAS PARTITURAS COMPOSTAS E IMPLEMENTADAS NO ÂMBITO DO PROJETO	122
3.4.1. Estudos.....	122
3.4.1.1. Estudo n.º 1 “Glissando”	124
3.4.1.2. Estudo n.º 2 “Clusters”	126
3.4.1.3. Estudo n.º 3 “Efeitos de Pedais”	127
3.4.1.4. Estudo n.º 4 “Piano Percussivo”	128
3.4.1.5. Estudos n.ºs 5-6 “String Piano”.....	128
3.4.2. Composições dos Alunos A e B.....	129
3.4.3. Peças encomendadas aos compositores.....	129
3.4.3.1. Peças mais fáceis	130
3.4.3.1.1. “Nebulosa rosa” de Diogo Santos.....	130
3.4.3.2. Peças de dificuldade intermédia.....	130
3.4.3.2.1. “Epitáfio de Seikilos ou Um olhar sobre a brevidade da vida” de Miguel Vasconcelos 130	
3.4.3.2.2. “Descomplexificação” de Tiago Matos	131
3.4.3.2.3. “Estudo de clusters à minha maneira” de Carla de Oliveira	131
3.4.3.3. Peças mais difíceis.....	132
3.4.3.3.1. “Exp.1 para interior do piano” de Lucas Xerxes	132
3.4.3.3.2. “Rio Tinto” de Alexandre Roboredo	132
3.4.3.3.3. “Tenções vulcânicas” de Rui Lima.....	133
3.4.3.3.4. “Bosque à Chuva” de Marta Domingues	133
3.4.3.3.5. “Vira do Minho” de Gustavo Gonçalves	133
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	135
4.1. QUESTÃO 1	135
4.1.1. Inquéritos por questionários e entrevistas.....	135
4.1.2. Diário de Bordo e entrevista final com os Alunos A-E	136
4.1.3. Gravação em vídeo, Alunos A e B.....	138
4.1.3.1. Aluno A	138
4.1.3.1.1. Glissando	139
4.1.3.1.2. Técnicas de uso do pedal	141
4.1.3.1.3. String Piano (sem objetos).....	142
4.1.3.1.4. Clusters	142
4.1.3.1.5. Piano percussivo	144
4.1.3.1.6. String Piano (com objetos)	144
4.1.3.2. Aluno B	145
4.1.3.2.1. Glissando	146
4.1.3.2.2. Técnicas de uso do pedal	147
4.1.3.2.3. Clusters	148
4.1.3.2.4. String Piano (sem objetos).....	149
4.1.3.2.5. Piano percussivo	150
4.1.3.2.6. String Piano (com objetos)	150
4.1.4. Gravação em vídeo, Alunos C, D e E.....	151
4.2. QUESTÃO 2	152
4.3. QUESTÃO 3	153
4.4. QUESTÃO 4	154
4.4.1. Entrevistas	154

4.4.2.	<i>Inquérito por questionário</i>	155
4.4.3.	<i>Entrevista final com os Alunos A-E</i>	159
4.5.	QUESTÃO 5	159
4.6.	QUESTÃO 6	160
5.	CONCLUSÃO	162
5.1.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	162
5.2.	LIMITAÇÕES	164
5.3.	SUGESTÕES.....	164
PARTE 2		166
INTRODUÇÃO		168
1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	169
1.1.	O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE ÁGUEDA	169
1.2.	HISTÓRIA E O MEIO ENVOLVENTE	169
1.3.	OFERTA EDUCATIVA	170
1.4.	PROTOCOLOS	171
1.5.	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	171
1.6.	INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS	172
1.7.	OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS	173
1.8.	CONCLUSÃO	175
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO: PIANO.....	177
2.1.	INTRODUÇÃO	177
2.2.	OBJETIVOS	177
2.3.	COMPETÊNCIAS.....	177
2.4.	ESTRATÉGIAS	179
2.5.	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	180
2.6.	MATRIZES DE AVALIAÇÃO	182
2.7.	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA DE PIANO	182
3.	CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E DO ORIENTADOR COOPERANTE	186
3.1.	ALUNO 1	186
3.2.	ALUNO 2	186
3.3.	ALUNO 3	187
3.4.	ALUNO 4	188
3.5.	ALUNO 5	188
3.6.	ORIENTADOR COOPERANTE.....	189
4.	PLANIFICAÇÃO E RELATÓRIOS DAS AULAS INTERVENCIONADAS.....	190
4.1.	ALUNO 2	190
4.2.	ALUNO 5	195
5.	ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	200
5.1.	PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO EM PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	200
5.2.	ATIVIDADES COM PARTICIPAÇÃO ATIVA.....	200
5.2.1.	<i>Concerto de Aniversário do Conservatório (25 anos)</i>	200
5.2.2.	<i>Maratona de Teclistas na Casa da Música</i>	201
5.3.	ATIVIDADES ORGANIZADAS PELO ESTAGIÁRIO	201
5.3.1.	<i>Maratona de Escalas</i>	201
5.3.2.	<i>Concerto/workshop “Técnicas Expandidas do Piano”</i>	201
6.	REFLEXÃO FINAL	203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXOS	208
ANEXO 1 – GUIÃO DE ESTRUTURAÇÃO DE PEÇAS.....	208
ANEXO 2 – PEÇAS ENCOMENDADAS AOS COMPOSITORES.....	212
<i>Anexo 2.1. – Descomplexificação de Tiago Matos</i>	212
<i>Anexo 2.2. – Estudo de Clusters à Minha Maneira de Carla de Oliveira</i>	218
<i>Anexo 2.3. – Nebulosa Rosa de Diogo Santos</i>	223
<i>Anexo 2.4. – Rio Tinto de Alexandre Roboredo</i>	225
<i>Anexo 2.5. – Epitáfio de Seikilos de Miguel Vasconcelos</i>	227
<i>Anexo 2.6. – Exp.1 para interior do piano de Lucas Xerxes</i>	230
<i>Anexo 2.7. – Bosque à Chuva de Marta Domingues</i>	233
<i>Anexo 2.8. – Tensões Vulcânicas de Rui Lima</i>	239
<i>Anexo 2.9. – Vira do Minho de Gustavo Gonçalves</i>	249
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS A-E.....	251
<i>Anexo 3.1. – Autorização (Alunos A e B)</i>	251
<i>Anexo 3.2. – Autorização (Alunos C-E)</i>	252
ANEXO 4 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	253
ANEXO 5 – ESTUDOS.....	274
ANEXO 6 – COMPOSIÇÕES DOS ALUNOS A E B.....	284
<i>Anexo 6.1. – Brincadeira do Aluno A</i>	284
<i>Anexo 6.2. – Alegria Musical do Aluno B</i>	286
ANEXO 7 – ENTREVISTAS	289
<i>Anexo 7.1. – Entrevista com Tiago Matos</i>	289
<i>Anexo 7.2. – Entrevista com Carla de Oliveira</i>	290
<i>Anexo 7.3. – Entrevista com Diogo Santos</i>	292
<i>Anexo 7.4. – Entrevista com Alexandre Roboredo</i>	294
<i>Anexo 7.5. – Entrevista com Miguel Vasconcelos</i>	295
<i>Anexo 7.6. – Entrevista com Lucas Xerxes</i>	297
<i>Anexo 7.7. – Entrevista com Marta Domingues</i>	298
<i>Anexo 7.8. – Entrevista com Rui Lima</i>	300
<i>Anexo 7.9. – Entrevista com Gustavo Gonçalves</i>	302
<i>Anexo 7.10. – Entrevista com Sérgio Brito</i>	303
<i>Anexo 7.11. – Entrevista com António Luís Silva</i>	304
<i>Anexo 7.12. – Entrevista com Fausto Neves</i>	305
<i>Anexo 7.13. – Entrevista com Teresa Raminhos</i>	306
<i>Anexo 7.14. – Entrevista com Bruno Rua</i>	307
<i>Anexo 7.15. – Entrevista com Vânia Santos</i>	309
<i>Anexo 7.16. – Entrevista com Álvaro Teixeira Lopes</i>	311
<i>Anexo 7.17. – Entrevista com Ana Telles</i>	312
<i>Anexo 7.18. – Entrevista com Eurico Carrapatoso</i>	314
<i>Anexo 7.19. – Entrevista com António Chagas Rosa</i>	314
<i>Anexo 7.20. – Entrevista com Jaime Reis</i>	317
<i>Anexo 7.21. – Entrevista com Amílcar Vasques-Dias</i>	320
<i>Anexo 7.22. – Entrevista com Evgueni Zoudilkine</i>	321
ANEXO 8 – PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO EM PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	323
ANEXO 9 – CARTAZ (CONCERTO DE ANIVERSÁRIO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE ÁGUEDA) ...	326
ANEXO 10 – REGULAMENTO E A FICHA DE INSCRIÇÃO (MARATONA DE ESCALAS)	327
ANEXO 11 – PLANIFICAÇÕES E RELATÓRIOS DAS AULAS ASSISTIDAS	332
<i>Anexo 11.1 – Aluno 1</i>	332
<i>Anexo 11.2. – Aluno 2</i>	344
<i>Anexo 11.3. – Aluno 3</i>	352
<i>Anexo 11.4. – Aluno 4</i>	361
<i>Anexo 11.5. – Aluno 5</i>	368

ANEXO 12 – GRAVAÇÕES EM VÍDEO 374

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Inquérito por questionário.....	77
Tabela 2 - Questões colocadas aos compositores participantes	80
Tabela 3 - Questões colocadas aos compositores de renome.....	80
Tabela 4 - Questões colocadas aos professores de piano	81
Tabela 5 - Questões colocadas aos Alunos A-E.....	81
Tabela 6 - Planificação das sessões (Alunos A e B)	87
Tabela 7 - Planificação das sessões (Aluno C).....	88
Tabela 8 - Planificação das sessões (Aluno D).....	88
Tabela 9 - Planificação das sessões (Aluno E)	89
Tabela 10 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 2)	95
Tabela 11 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 3)	97
Tabela 12 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 4)	98
Tabela 13 - Classificação das Técnicas Expandidas segundo o seu nível de dificuldade (Aluno A) .	136
Tabela 14 - Classificação das Técnicas Expandidas segundo o seu nível de dificuldade (Aluno B) .	137
Tabela 15 – Taxa de frequência de execução das Técnicas Expandidas (Aluno A)	138
Tabela 16 - Legenda da Figura 3 e da Figura 10.....	140
Tabela 17 – Tabela explicativa aos Gráficos 3 e 10.....	141
Tabela 18 - Tabela explicativa aos Gráficos 4 e 12.....	142
Tabela 19 - Tabela explicativa aos Gráficos 5 e 11.....	143
Tabela 20 - Tabela explicativa aos Gráficos 7 e 14.....	144
Tabela 21 - Taxa de frequência de execução das Técnicas Expandidas (Aluno B)	145
Tabela 22 - Instalações e equipamentos do CMA.....	172
Tabela 23 - Avaliação final da Disciplina de Piano (Conservatório de Música de Águeda, Disciplina de Piano, Critérios de Avaliação)	183
Tabela 24 - Critérios de avaliação (Conservatório de Música de Águeda, Disciplina de Piano, Critérios de Avaliação)	183
Tabela 25 - Planificação e relatório (Aluno 2, 1.ª aula intervencionada)	190
Tabela 26 - Planificação e relatório (Aluno 2, 2.ª aula intervencionada)	191
Tabela 27 - Planificação e relatório (Aluno 2, 3.ª aula intervencionada)	191
Tabela 28 - Planificação e relatório (Aluno 2, 4.ª aula intervencionada)	192
Tabela 29 - Planificação e relatório (Aluno 2, 5.ª aula intervencionada)	193
Tabela 30 - Planificação e relatório (Aluno 2, 6.ª aula intervencionada)	193
Tabela 31 - Planificação e relatório (Aluno 2, 7.ª aula intervencionada)	194
Tabela 32 - Planificação e relatório (Aluno 2, 8.ª aula intervencionada)	195
Tabela 33 - Planificação e relatório (Aluno 5, 1.ª aula intervencionada)	195
Tabela 34 - Planificação e relatório (Aluno 5, 2.ª aula intervencionada)	196
Tabela 35 - Planificação e relatório (Aluno 5, 3.ª aula intervencionada)	196
Tabela 36 - Planificação e relatório (Aluno 5, 4.ª aula intervencionada)	197
Tabela 37 - Planificação e relatório (Aluno 5, 5.ª e 6.ª aulas intervencionadas).....	197
Tabela 38 - Planificação e relatório (Aluno 5, 7.ª aula intervencionada)	198
Tabela 39 - Planificação e relatório (Aluno 5, 8.ª aula intervencionada)	199
Tabela 40 - Inquérito (participante 1).....	253
Tabela 41 - Inquérito (participante 2).....	253

Tabela 42 - Inquérito (participante 3).....	254
Tabela 43 - Inquérito (participante 3).....	254
Tabela 44 - Inquérito (participante 4).....	255
Tabela 45 - Inquérito (participante 5).....	255
Tabela 46 - Inquérito (participante 6).....	256
Tabela 47 - Inquérito (participante 7).....	256
Tabela 48 - Inquérito (participante 8).....	257
Tabela 49 - Inquérito (participante 9).....	258
Tabela 50 - Inquérito (participante 10).....	258
Tabela 51 - Inquérito (participante 11).....	259
Tabela 52 - Inquérito (participante 12).....	259
Tabela 53 - Inquérito (participante 13).....	260
Tabela 54 - Inquérito (participante 14).....	260
Tabela 55 - Inquérito (participante 15).....	261
Tabela 56 - Inquérito (participante 16).....	261
Tabela 57 - Inquérito (participante 17).....	262
Tabela 58 - Inquérito (participante 18).....	263
Tabela 59 - Inquérito (participante 19).....	263
Tabela 60 - Inquérito (participante 20).....	264
Tabela 61 - Inquérito (participante 21).....	264
Tabela 62 - Inquérito (participante 22).....	265
Tabela 63 - Inquérito (participante 23).....	265
Tabela 64 - Inquérito (participante 24).....	266
Tabela 65 - Inquérito (participante 25).....	266
Tabela 66 - Inquérito (participante 26).....	267
Tabela 67 - Inquérito (participante 27).....	267
Tabela 68 - Inquérito (participante 28).....	268
Tabela 69 - Inquérito (participante 29).....	268
Tabela 70 - Inquérito (participante 30).....	269
Tabela 71 - Inquérito (participante 31).....	269
Tabela 72 - Inquérito (participante 32).....	270
Tabela 73 - Inquérito (participante 33).....	270
Tabela 74 - Inquérito (participante 34).....	271
Tabela 75 - Inquérito (participante 35).....	271
Tabela 76 - Inquérito (participante 36).....	272
Tabela 77 - Inquérito (participante 37).....	272
Tabela 78 - Inquérito (participante 38).....	273
Tabela 79 - Aluno 1 (1.ª aula assistida).....	332
Tabela 80 - Aluno 1 (2.ª aula assistida).....	332
Tabela 81 - Aluno 1 (3.ª aula assistida).....	333
Tabela 82 - Aluno 1 (4.ª aula assistida).....	333
Tabela 83 - Aluno 1 (5.ª aula assistida).....	334
Tabela 84 - Aluno 1 (6.ª aula assistida).....	334
Tabela 85 - Aluno 1 (7.ª aula assistida).....	335
Tabela 86 - Aluno 1 (8.ª aula assistida).....	335
Tabela 87 - Aluno 1 (9.ª aula assistida).....	335

Tabela 88 - Aluno 1 (10. ^a aula assistida)	335
Tabela 89 - Aluno 1 (11. ^a aula assistida)	336
Tabela 90 - Aluno 1 (12. ^a aula assistida)	336
Tabela 91 - Aluno 1 (13. ^a aula assistida)	337
Tabela 92 - Aluno 1 (14. ^a aula assistida)	337
Tabela 93 - Aluno 1 (15. ^a aula assistida)	338
Tabela 94 - Aluno 1 (16. ^a aula assistida)	338
Tabela 95 - Aluno 1 (17. ^a aula assistida)	339
Tabela 96 - Aluno 1 (18. ^a aula assistida)	339
Tabela 97 - Aluno 1 (19. ^a e 20. ^a aulas assistidas).....	340
Tabela 98 - Aluno 1 (21. ^a aula assistida)	340
Tabela 99 - Aluno 1 (22. ^a aula assistida)	340
Tabela 100 - Aluno 1 (23. ^a aula assistida)	341
Tabela 101 - Aluno 1 (24. ^a aula assistida)	342
Tabela 102 - Aluno 1 (25. ^a aula assistida)	342
Tabela 103 - Aluno 1 (26. ^a aula assistida)	343
Tabela 104 - Aluno 2 (1. ^a aula assistida)	344
Tabela 105 - Aluno 2 (2. ^a aula assistida)	344
Tabela 106 - Aluno 2 (3. ^a aula assistida)	345
Tabela 107 - Aluno 2 (4. ^a aula assistida)	345
Tabela 108 - Aluno 2 (5. ^a aula assistida)	346
Tabela 109 - Aluno 2 (6. ^a aula assistida)	346
Tabela 110 - Aluno 2 (8. ^a aula assistida)	347
Tabela 111 - Aluno 2 (7. ^a aula assistida)	347
Tabela 112 - Aluno 2 (9. ^a aula assistida)	347
Tabela 113 - Aluno 2 (10. ^a aula assistida)	348
Tabela 114 - Aluno 2 (11. ^a aula assistida)	348
Tabela 115 - Aluno 2 (12. ^a aula assistida)	348
Tabela 116 - Aluno 2 (13. ^a aula assistida)	349
Tabela 117 - Aluno 2 (14. ^a aula assistida)	349
Tabela 118 - Aluno 2 (15. ^a aula assistida)	349
Tabela 119 - Aluno 2 (16. ^a aula assistida)	350
Tabela 120 - Aluno 2 (17. ^a aula assistida)	350
Tabela 121 - Aluno 2 (18. ^a aula assistida)	351
Tabela 122 - Aluno 3 (1. ^a aula assistida)	352
Tabela 123 - Aluno 3 (2. ^a aula assistida)	352
Tabela 124 - Aluno 3 (3. ^a aula assistida)	353
Tabela 125 - Aluno 3 (4. ^a aula assistida)	353
Tabela 126 - Aluno 3 (5. ^a aula assistida)	353
Tabela 127 - Aluno 3 (6. ^a aula assistida)	354
Tabela 128 - Aluno 3 (7. ^a aula assistida)	354
Tabela 129 - Aluno 3 (9. ^a aula assistida)	354
Tabela 130 - Aluno 3 (10. ^a aula assistida)	355
Tabela 131 - Aluno 3 (11. ^a aula assistida)	355
Tabela 132 - Aluno 3 (12. ^a aula assistida)	355
Tabela 133 - Aluno 3 (13. ^a aula assistida)	356

Tabela 134 - Aluno 3 (14. ^a aula assistida)	356
Tabela 135 - Aluno 3 (15. ^a aula assistida)	357
Tabela 136 - Aluno 3 (16. ^a aula assistida)	357
Tabela 137 - Aluno 3 (17. ^a , 18. ^a e 19. ^a aulas assistidas)	357
Tabela 138 - Aluno 3 (20. ^a aula assistida)	358
Tabela 139 - Aluno 3 (21. ^a aula assistida)	358
Tabela 140 - Aluno 3 (22. ^a aula assistida)	358
Tabela 141 - Aluno 3 (23. ^a aula assistida)	359
Tabela 142 - Aluno 3 (24. ^a aula assistida)	359
Tabela 143 - Aluno 3 (25. ^a aula assistida)	360
Tabela 144 - Aluno 3 (26. ^a aula assistida)	360
Tabela 145 - Aluno 3 (27. ^a aula assistida)	360
Tabela 146 - Aluno 4 (1. ^a aula assistida)	361
Tabela 147 - Aluno 4 (2. ^a aula assistida)	361
Tabela 148 - Aluno 4 (3. ^a aula assistida)	361
Tabela 149 - Aluno 4 (4. ^a aula assistida)	361
Tabela 150 - Aluno 4 (5. ^a aula assistida)	362
Tabela 151 - Aluno 4 (6. ^a aula assistida)	362
Tabela 152 - Aluno 4 (7. ^a aula assistida)	362
Tabela 153 - Aluno 4 (9. ^a e 10. ^a aulas assistidas)	363
Tabela 154 - Aluno 4 (11. ^a aula assistida)	363
Tabela 155 - Aluno 4 (12. ^a aula assistida)	363
Tabela 156 - Aluno 4 (13. ^a aula assistida)	363
Tabela 157 - Aluno 4 (14. ^a aula assistida)	364
Tabela 158 - Aluno 4 (15. ^a aula assistida)	364
Tabela 159 - Aluno 4 (16. ^a aula assistida)	365
Tabela 160 - Aluno 4 (17. ^a e 19. ^a aulas assistidas)	365
Tabela 161 - Aluno 4 (18. ^a aula assistida)	365
Tabela 162 - Aluno 4 (22. ^a aula assistida)	366
Tabela 163 - Aluno 4 (23. ^a aula assistida)	366
Tabela 164 - Aluno 4 (24. ^a aula assistida)	366
Tabela 165 - Aluno 4 (25. ^a aula assistida)	367
Tabela 166 - Aluno 4 (26. ^a aula assistida)	367
Tabela 167 - Aluno 4 (27. ^a aula assistida)	367
Tabela 168 - Aluno 4 (28. ^a aula assistida)	367
Tabela 169 - Aluno 5 (1. ^a aula assistida)	368
Tabela 170 - Aluno 5 (2. ^a aula assistida)	368
Tabela 171 - Aluno 5 (3. ^a aula assistida)	368
Tabela 172 - Aluno 5 (4. ^a aula assistida)	369
Tabela 173 - Aluno 5 (5. ^a aula assistida)	369
Tabela 174 - Aluno 5 (6. ^a aula assistida)	370
Tabela 175 - Aluno 5 (6. ^a aula assistida)	370
Tabela 176 - Aluno 5 (7. ^a aula assistida)	371
Tabela 177 - Aluno 5 (8. ^a aula assistida)	371
Tabela 178 - Aluno 5 (9. ^a aula assistida)	371
Tabela 179 - Aluno 5 (10. ^a aula assistida)	371

Tabela 180 - Aluno 5 (11. ^a aula assistida)	371
Tabela 181 - Aluno 5 (12. ^a aula assistida)	372
Tabela 182 - Aluno 5 (13. ^a e 14. ^a aulas assistidas).....	372
Tabela 183 - Aluno 5 (15. ^a aula assistida)	372
Tabela 184 - Aluno 5 (16. ^a aula assistida)	373
Tabela 185 - Aluno 5 (17. ^a aula assistida)	373
Tabela 186 - Aluno 5 (18. ^a e 19. ^a aulas assistidas).....	373

Índice de Figuras

Figura 1 - A Investigação-Ação (esquema) (Latorre, 2005, p.35).....	74
Figura 2 - String Piano sem objetos (Aluno A).....	142
Figura 3 - Estrutura organizacional do Conservatório (Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.11)	172
Figura 4 - Guião de Estruturação de Peças (Página 1)	208
Figura 5 - Guião de Estruturação de Peças (Página 2)	209
Figura 6 - Guião de Estruturação de Peças (Página 3)	210
Figura 7 - Guião de Estruturação de Peças (Página 4)	211
Figura 8 - Peça de Tiago Matos (Página 1).....	212
Figura 9 - Peça de Tiago Matos (Página 2).....	213
Figura 10 - Peça de Tiago Matos (Página 3).....	214
Figura 11 - Peça de Tiago Matos (Página 4).....	215
Figura 12 - Peça de Tiago Matos (Página 5).....	216
Figura 13 - Peça de Tiago Matos (Página 6).....	217
Figura 14 - Peça de Carla de Oliveira (Página 1)	218
Figura 15 - Peça de Carla de Oliveira (Página 2)	219
Figura 16 - Peça de Carla de Oliveira (Página 3)	220
Figura 17 - Peça de Carla de Oliveira (Página 4)	221
Figura 18 - Peça de Carla de Oliveira (Página 5)	222
Figura 19 - Peça de Diogo Santos (página 1).....	223
Figura 20 - Peça de Diogo Santos (página 2).....	224
Figura 21 - Peça de Alexandre Roboredo (página 1).....	225
Figura 22 - Peça de Alexandre Roboredo (página 2).....	226
Figura 23 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 1)	227
Figura 24 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 2)	228
Figura 25 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 3)	229
Figura 26 - Peça de Lucas Xerxes (página 1)	230
Figura 27 - Peça de Lucas Xerxes (página 2)	231
Figura 28 - Peça de Lucas Xerxes (página 3)	232
Figura 29 - Peça de Marta Domingues (página 1).....	233
Figura 30 - Peça de Marta Domingues (página 2).....	234
Figura 31 - Peça de Marta Domingues (página 3).....	235
Figura 32 - Peça de Marta Domingues (página 4).....	236
Figura 33 - Peça de Marta Domingues (página 5).....	237
Figura 34 - Peça de Marta Domingues (página 6).....	238
Figura 35 - Peça de Rui Lima (página 1)	239
Figura 36 - Peça de Rui Lima (página 2)	240
Figura 37 - Peça de Rui Lima (página 3)	241
Figura 38 - Peça de Rui Lima (página 4).....	242
Figura 39 - Peça de Rui Lima (página 5).....	243
Figura 40 - Peça de Rui Lima (página 6)	244
Figura 41 - Peça de Rui Lima (página 7)	245
Figura 42 - Peça de Rui Lima (página 8).....	246

Figura 43 - Peça de Rui Lima (página 9)	247
Figura 44 - Peça de Rui Lima (página 10)	248
Figura 45 - Peça de Gustavo Gonçalves (página 1)	249
Figura 46 - Peça de Gustavo Gonçalves (página 2)	250
Figura 47 - Autorização (Alunos A e B).....	251
Figura 48 - Autorização (Alunos C-E)	252
Figura 49 – Estudo N.º1 (página 1)	274
Figura 50 - Estudo N.º1 (página 2).....	275
Figura 51 - Estudo N.º2 (página 1).....	276
Figura 52 - Estudo N.º.2 (página 2).....	277
Figura 53 - Estudo N.º3 (página 1).....	278
Figura 54 - Estudo N.º3 (página 2).....	279
Figura 55 - Estudo N.º4 (página 1).....	280
Figura 56 - Estudo N.º4 (página 2).....	281
Figura 57 - Estudo N.º5 e 6 (página 1).....	282
Figura 58 - Estudo N.º5 e 6 (página 2).....	283
Figura 59 - Composição do Aluno A (página 1).....	284
Figura 60 - Composição do Aluno A (página 2).....	285
Figura 61 - Composição do Aluno B (página 1).....	286
Figura 62 - Composição do Aluno B (página 2).....	287
Figura 63 - Composição do Aluno B (página 3).....	288
Figura 64 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 1)	323
Figura 65 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 2)	324
Figura 66 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 3)	325
Figura 67 - Cartaz do Concerto de Aniversário do CMA	326
Figura 68 - Maratona de escalas, Regulamento (página 1).....	327
Figura 69 - Maratona de escalas, Regulamento (página 2).....	328
Figura 70 - Maratona de escalas, Regulamento (página 3).....	329
Figura 71 - Maratona de escalas, Regulamento (página 4).....	330
Figura 72 - Maratona de escalas, Ficha de Inscrição.....	331

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média aritmética das Técnicas Expandidas (Aluno A)	139
Gráfico 2 - Glissandos (Aluno A)	140
Gráfico 3 - Técnicas do pedal de sustentação (Aluno A).....	141
Gráfico 4 - String Piano sem objetos (Aluno A).....	142
Gráfico 5 - Clusters (Aluno A).....	143
Gráfico 6 - Piano percussivo (Aluno A).....	144
Gráfico 7 - String Piano sem objetos (Aluno A).....	145
Gráfico 8 - Média aritmética das Técnicas Expandidas (Aluno B)	146
Gráfico 9 - Glissandos (Aluno B).....	147
Gráfico 10 - Técnicas do pedal de sustentação (Aluno B).....	147
Gráfico 11 - Clusters (Aluno B).....	148
Gráfico 12 - String Piano sem objetos (Aluno B).....	149
Gráfico 13 - Piano percussivo (Aluno B).....	150
Gráfico 14 - String Piano com objetos (Aluno B).....	151
Gráfico 15 - Participantes do Inquértio (Idade e género)	155
Gráfico 16 - Se já experimentaram as Técnicas Expandidas antes do inquérito	156
Gráfico 17 - As técnicas que já experimentaram	157
Gráfico 18 - Razões por que gostaram das técnicas	158
Gráfico 19 - Razões por que não gostaram.....	158

Parte 1

Projeto Educativo

O uso das Técnicas Expandidas no Início da Aprendizagem do Piano

Introdução

O meu ideal é que os pianistas do futuro, sejam eles profissionais ou estudantes, saibam utilizar o seu instrumento de modo completo e descomplexado, dispondo de ferramentas que lhes permitam abarcar a imensidão do extraordinário repertório escrito para o piano. Sem barreiras, sem preconceitos, sem bloqueios. (Ana Telles)

A presente investigação visa comprovar a aplicabilidade das técnicas expandidas no início da aprendizagem do piano. Pretende, ainda, enriquecer o repertório pedagógico do instrumento com peças cujo foco principal sejam as técnicas expandidas; conhecer o impacto das técnicas expandidas ao nível do desenvolvimento das competências musicais das crianças ao nível da Iniciação ao instrumento, bem como da sua motivação para a aprendizagem do piano; conhecer as possibilidades e as limitações do uso de um piano vertical no contexto de ensino e aprendizagem das técnicas expandidas; perceber qual a forma mais eficaz de aprender as técnicas expandidas nesta primeira fase de aprendizagem; e ainda, catalogar as técnicas expandidas segundo o seu nível de dificuldade atendendo ao caso particular de cada aluno.

A escolha do tema funda-se numa motivação do mestrando em aplicar um projeto em que o foco seja a introdução das técnicas expandidas no início da aprendizagem do instrumento e numa necessidade de mostrar a pertinência do seu estudo ao abordar um assunto que, no seu entender, tem recebido pouca atenção por parte dos docentes dos diferentes níveis e graus de ensino, em Portugal. Assim sendo propõe como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento do uso das técnicas expandidas no piano enquanto recurso artístico através da sua introdução no contexto educativo ao nível da Iniciação do Instrumento. No sentido de desenvolver este nosso objetivo determina como objetivos específicos: Expandir o repertório pianístico ao nível da Iniciação do Piano, incentivando a criação de peças que contemplem o uso de técnicas expandidas no piano; Fornecer metodologias de ensino e aprendizagem para essas mesmas peças e técnicas nelas incluídas, baseadas na sua compreensão e análise, bem como na sua prática; Ajudar os alunos a explorar as possibilidades do instrumento, fornecendo-lhes princípios e regras para a exploração do piano, de forma a permitir-lhes não danificar o instrumento; Introduzir novas formas de notação, nomeadamente a notação gráfica; Avaliar o impacto da aplicação deste

projeto, nomeadamente ao nível da motivação dos alunos para continuar a desenvolver este tipo de repertório.

Para tal, primeiro consultamos um conjunto de bibliografia de referência de modo a construir o nosso Estado da Arte, tal como explicitado na Secção 1 da Parte 1 da presente dissertação. De seguida, criamos um plano metodológico de como conseguir os objetivos por nós delineados. Para isso, optamos pelo modelo de investigação-ação e a utilização de um conjunto de ferramentas de obtenção de dados, nomeadamente: o Diário de Bordo, os inquéritos por questionário e por entrevista, a observação direta e a análise de documentação varia, mormente as peças incluídas nesta nossa proposta de investigação, peças novas encomendadas a jovens compositores, os estudos criados pelo mestrando para incluir igualmente na parte prática do seu projeto educativo, as composições dos Alunos A e B, e as gravações em vídeo das improvisações dos Alunos A e B e dos estudos executados pelos Alunos C-E. Acresce que a Secção 2 da Parte 1, além de descrever ao pormenor todos os procedimentos supramencionados, contempla também uma justificação teórica de diferentes métodos adotados para a implementação da componente prática do nosso Projeto Educativo.

Nas secções consequentes descrevem-se e analisam-se os dados conseguidos, de forma a poder responder, depois de analisados, às questões por nós colocadas na Secção 2.2.. No final da Parte 1, traçamos ainda as sugestões para as futuras investigações e possíveis aplicações deste Projeto Educativo num contexto de ensino real, bem como as limitações que foram surgindo ao longo da sua implementação e que impossibilitaram fazer generalizações a partir dos dados obtidos.

1. Revisão da Literatura

O presente capítulo contempla uma revisão da literatura de forma a construir o nosso estado da arte. Enfoca sobre um conjunto de fontes bibliográficas, aquelas que consideramos as mais pertinentes e relevantes para a elaboração da nossa fundamentação teórica e para o desenvolvimento da nossa temática de investigação. Nesse sentido, e de modo a contextualizar a investigação e identificar a problemática nela contida, começaremos por expor os conteúdos que achamos mais relevantes para a determinação do conceito, bem como do seu enquadramento histórico, técnico, científico e pedagógico.

1.1. Técnicas expandidas

Antes de prosseguir com a discussão sobre o impacto que podemos obter ao nível da implementação de um projeto de investigação onde, através do uso de um conjunto de técnicas expandidas no ensino de um instrumento, nomeadamente o do piano, pretendemos perceber da maneira como esse impacto se mostra positivo ao nível da sua aprendizagem, torna-se indispensável, no nosso entender, que se delineie um conjunto de conteúdos que enfoquem sobre uma perspetiva teórica e histórica, bem como científica e pedagógica. Da investigação realizada, delineamos um projeto que assenta, numa primeira fase, sobre o desenvolvimento e aplicação de um conjunto de técnicas expandidas a um nível mais geral e, numa segunda, das por nós selecionadas, e implementadas, ao nível do nosso Projeto Educativo, em particular.

1.1.1. Enquadramento teórico

O tema de investigação pode tornar-se desafiante por diversos motivos. De um modo geral:

- verificamos que inúmeros são os termos utilizados para se referir a técnicas expandidas;
- encontramos uma falta de unanimidade em relação aquilo que pode, ou não, ser considerado uma técnica expandida;
- indagamos que não existe uma definição clara e oficial do termo (não consta em nenhum dicionário);

- averiguamos uma dissemelhança ao nível do vocabulário usado para esclarecer cada técnica (desde descrições detalhadas das ações exigidas ao intérprete até conceitos abstratos e onomatopeias).

(Vaes, 2009, pp.6-7)

1.1.1.1. *Dilema da tradução*

A expressão *extended technique*, tendo origem inglesa, será alvo de uma tradução quando utilizada noutra língua. A expressão surge traduzida por vários autores de forma distinta, sendo que encontramos duas formas diferentes de se indicar: **técnica estendida** e **técnica expandida**. Num primeiro momento o facto dificulta uma pesquisa sobre o tema. No sentido de clarificar e orientar a nossa pesquisa encontramos fundamentação em diferentes autores que refletem não só sobre o conceito, como sobre as suas técnicas, teorização e prática. Neste sentido, Sonia Ray (2011) aconselha:

unificar o termo ‘estendida’ e evitar o termo ‘expandida’ por entender que os autores tendem a não diferenciar o seu significado, apesar da grafia variar significativamente. [...] O verbo ‘expandir’ seria bem mais próximo da idéia [*sic*] de uma técnica tradicional em processo de expansão, mas não engloba [...] todas as visões sobre o tema na discussão aqui proposta. (n.p.)

Contrariamente, Souza (2013) prefere o uso da locução “**técnica expandida**” que, na opinião dele, é:

a expressão que melhor se adéqua [*sic*] [...] ao que vem sido considerado por *extended technique* [*sic*], pois tanto traduz o aumento das possibilidades técnicas em um [*sic*] instrumento musical com “técnicas inovadoras” em busca de timbres não explorados na execução do instrumento de forma tradicional, perceptível [*sic*] nos significados “dar mais superfície a, alongar, espalhar” (presentes nos dois termos “estender” e “expandir”); quanto traduz o conceito de que as “técnicas tradicionais” vêm se desenvolvendo e se transformam em uma [*sic*] nova técnica, perceptível [*sic*] nos significados “para fazer crescer, desenvolver” (estes notados apenas no termo “expandir”, baseado nas fontes supracitadas); apesar da sugestão para tradução do termo *extend* [*sic*] como “estender” e *expand* [*sic*] como “expandir” que os dicionários de inglês-português trazem, geralmente, considerando que eles não são

especializados no idioma português para refletir as diferenças entre sinônimos [*sic*].
(p.7)

Depois de aprofundarmos o nosso conhecimento sobre o tema, discutirmos o assunto com Ana Telles, António Chagas Rosa e Jaime Reis (Anexos 7.17., 7.19. e 7.20.), e refletirmos sobre as ideias supramencionadas, optamos pelo uso do adjetivo **expandido** como aquele que melhor se adequa à língua portuguesa sem alterar as nuances presentes na sua variante inglesa e que para nós se mostram importantes.

1.1.1.2. *Multiplicidade de termos*

A designação “**técnicas expandidas**” surgiu apenas na segunda metade do século XX (Padovani, 2011 p.1). Apesar de englobar um conjunto de procedimentos interpretativos e manipulativos do instrumento muito em voga neste período, é pouco empregue pelos compositores à época. Para se referir a técnicas expandidas, George Crumb (1929-) usa expressões tão diversas como *extended piano*, *effects*, *special techniques*, *the piano’s interior aural possibilities*, *certain timbral possibilities* e *new instrumental effects*, contrapondo-as ao uso do *normal playing*; Henry Cowell (1897-1965) utiliza o termo *String Piano*, termo que ele próprio inventa; Lucia Dlugoszewski (1925-2000) serve-se do termo *timbre piano* (Vaes, 2009, pp.4-5). No conjunto das expressões narradas, denotamos que algumas enfocam no instrumento, outras na técnica de manipulação e outras ainda, nos efeitos produzidos. De forma a melhor compreender o enfoque das denominações empregues, Vaes (2009) aconselha a separar a denominação *extended piano*, a atitude do compositor relativamente ao instrumento, daquelas relativas ao uso de técnicas expandidas, ferramentas que permitem aos intérpretes produzir determinados efeitos sonoros (p.978).

1.1.1.3. *Definição*

1.1.1.3.1. Geral

O termo “técnica expandida” representa “uma técnica pouco convencional de se tocar um instrumento musical”¹ (Ishii, 2005, p.XI). De acordo com Padovani (2011), “equivale a *técnica não-usual*: maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais,

¹ Tradução livre de: “an unconventional technique of playing a musical instrument”

gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural” (p.1). Contudo, e para Traldi e Ferreira (2015), “uma técnica estendida pode tornar-se uma técnica tradicional a partir do momento em que passa a pertencer à linguagem do instrumento e a ser utilizada de maneira mais constante ao nível da composição e, conseqüentemente, da performance” (p.166). Em exemplo, podemos referir o expresso por Shockley (2018) ao mencionar o início da obra *Sagração da Primavera* de Ígor Stravinsky (1882-1971). Nesta, o fagote executa uma melodia no seu registo extremo agudo: na altura, isso era visto como um mau emprego do instrumento; mais tarde, o solo passou a ser considerado uma referência e, atualmente, um fagotista é obrigado a dominar o excerto (p.1). Um outro exemplo que podemos referir é o do uso do *pizzicato* pelos instrumentos de cordas friccionadas. Neste sentido, Toffolo (2010) refere que, sendo hoje em dia comum, o uso do pizzicato pelas cordas friccionadas “foi considerado incomum no início do período Barroco” (p.1280).

1.1.1.3.2. No contexto do piano

Antes de determinar quais as técnicas de composição, interpretação e manipulação do instrumento que podemos considerar como expandidas, e que, por isso, e de acordo com os nossos propósitos investigativos, implementaremos ao nível do nosso Projeto Educativo, mostra-se importante referir que de acordo com Vaes:

O piano é caracterizado pelo som de uma corda acionada, cujos ataque (volume) e terminação (duração) podem ser controlados através de uma tecla. A técnica de execução do instrumento consiste na articulação vertical de um dedo por tecla. Isto é válido igualmente para o uso dos pedais. Estas são as características, tal como foram previstas, desenhadas e construídas no início, para o instrumento². (Vaes, 2009, p.978)

Conseqüentemente, as técnicas de manipulação e interpretação do instrumento que extrapolem estes princípios básicos, apelidadas de expandidas, englobam maneiras de tocar o instrumento que podem ser designadas de inapropriadas pois não cumprem a regra básica

² Tradução livre de: “the piano is characterized by a struck string sound, of which attack (volume) and ending (duration) can be controlled per (sic) key. It (sic) performance technique basically consists of the vertical articulation of one finger per one key. This is equally valid for the use of the pedals. These are the properties of the piano as the instrument was designed and constructed at the beginning.”

de “articulação vertical de um dedo por tecla”, produzindo assim sons e sonoridades que não tenham sido inicialmente previstos pelo compositor e intérprete (*Ibidem*, p.978).

Por seu lado, Shockley (2018) recusa utilizar o termo “expandidas”. Como afirma: Eu não rotulo as diferentes técnicas de tocar e preparar o piano de técnicas “expandidas” [...]. Felizmente, aquilo que hoje é considerado uma extensão da técnica, amanhã já se torna, quantas vezes, uma prática comum e esperada. [...] Posto isto, as páginas seguintes delineiam dezenas de técnicas para implementação ao nível do piano, sendo, todas elas, consideradas como abordagens viáveis para o instrumento³. (p.1)

1.1.1.4. *Classificação das técnicas expandidas do piano*

Como não há unanimidade no que concerne a definição e o emprego do termo “técnicas expandidas”, tão-pouco ela está presente aquando da sua classificação. Verificamos que diversos autores classificam as distintas técnicas de abordagem do instrumento, aplicando critérios tão diversos como a parte do instrumento em que se executam (Harrel, 1976; Stafford, 1978 como citado em Ishii, 2005, p.3-4), o timbre do som resultante (Saxon, 2000 como citado em *Ibidem*, p.4), as técnicas de composição (*Ibidem*, p.13), a natureza das técnicas (Proulx, 2009, p.14), o nível de “impropriedade” (Vaes, 2009, pp.19-21), ou uma mescla de vários dos critérios expressos (Shockley, 2018, pp.2-3).

Dentre todas as classificações, a de Vaes (2009) parece ser, no nosso entender, a mais completa e prática do ponto de vista histórico e pedagógico. O autor hierarquiza as referidas técnicas segundo o seu nível de “impropriedade”, isto é, o quão longe do originalmente concebido se encontram as práticas ao nível das seguintes variáveis: a parte do instrumento em que se realiza a ação (a interface); a maneira de executar (a técnica em si); e o som resultante da combinação das duas anteriores. Assim, o autor define três níveis de expansão técnica e de impropriedade que passamos a expor.

³ Tradução livre de: “I do not label the various approaches to playing and preparing pianos as “extended” techniques [...]. Fortunately, today’s extensions of technique often become tomorrow’s standard and expected practice. [...] So, the following pages outline dozens of techniques for use on the piano and consider them all as viable approaches to the instrument.”

A. Expansões de baixo nível de impropriedade (interface comum, técnica incomum, som comum):

- Deslizar sobre as teclas com um dedo (*glissando*);
- Tocar simultaneamente numa tecla com mais do que um dedo (*micro-clusters*);
- Tocar simultaneamente em várias teclas com um só dedo (*micro-clusters*);
- Tocar simultaneamente em várias teclas com outra parte do corpo que não o dedo (p.e. *clusters* de punho, palma ou antebraço);
- Tocar numa tecla com outra parte do corpo que não o dedo (e.g. o nariz);
- Tocar nas teclas tão suavemente que a obtenção de um som não se encontre garantida;
- Tocar nas teclas com força suficiente para que seja atingido o ponto de escape e se obtenha como resultado um som extremamente suave, mas garantido;
- Pressionar os pedais do instrumento com objetos, em vez de utilizar os pés.

B. Expansões de nível médio de impropriedade:

1. Interface incomum, técnica incomum, som comum:

- Executar notas individuais diretamente nas cordas com uma baqueta macia, usando o pedal de sustentação de forma a conseguir sons iguais aos produzidos normalmente;
- Abafar uma ou várias cordas manualmente em vez de o fazer através da ação dos abafadores.

2. Interface comum, técnica comum, som incomum:

- Colocar objetos entre as cordas de uma mesma altura (piano preparado);
- Deixar os objetos sobre as cordas para eles vibrarem;
- Colocar objetos entre os martelos e as cordas;
- Usar eletrónica em tempo real, controlada pelo intérprete;

- Premir as teclas silenciosamente de forma a subir os abafadores e os martelos (para abrir cordas), de forma a permitir-lhes vibrar por simpatia com outras cordas (as quais foram ativadas de forma convencional).

C. Expansões de alto nível de impropriedade (interface comum ou incomum, técnica incomum, som incomum):

1. Usar partes das mãos, tais como pontas dos dedos, unhas, punhos, palmas ou os nós dos dedos, para:
 - Atacar, raspar ou deslizar sobre as cordas;
 - Bater na moldura;
 - Deslizar sobre as cravelhas ou beliscá-las;
 - Bater na tampa do teclado;
 - Beliscar a borda das teclas;
 - Bater nos pedais com os pés;
 - Bater na parte debaixo do teclado;
 - Pressionar um ponto nodal de uma corda, ativando-a através do teclado ou do uso do *pizzicato*.
2. Usar diferentes objetos para:
 - Atacar, raspar ou deslizar sobre as cordas;
 - Deslizar sobre as teclas;
 - Bater na moldura;
 - Bater na caixa de ressonância;
 - Tocar com o arco nas cordas;
 - Ativar as cordas utilizando um *E-bow* (arco eletrónico).
3. Premir gradual ou parcialmente o pedal de sustentação;
4. Usar técnicas que não envolvam a produção de som no piano;
5. Colaborar com um outro intérprete para a implementação de certas técnicas.

Apesar do esforço de sistematização e teorização das técnicas por parte de Vaes, Shockley (2018) reconhece que qualquer tentativa de sistematizar e catalogar as técnicas de interpretação de um instrumento, se mostrará sempre limitada. A pesquisa de novas formas de abordar um instrumento é constante, sendo que, em algum espaço e tempo, será possível proceder à descoberta de alguma outra técnica que não aquelas que conhecemos e utilizamos (p.2).

1.1.2. Enquadramento histórico

O surgimento de um novo instrumento contempla sempre um conjunto de alterações e proposições que se mostra ao nível da sua forma e prática. Neste sentido, até termos conseguido uma estabilização na forma como o piano se apresenta enquanto instrumento, numerosas foram as propostas e as possibilidades interpretativas que as mesmas encerraram. Ao nível da construção do instrumento, o seu primeiro período mostra-se bastante complexo. De acordo com o expresso em diversas fontes da literatura do instrumento referenciadas por Vaes (2009), bem como através da análise do repertório a ele adstrito, verificamos que: o instrumento não só sofria frequentes alterações quanto à sua extensão, pedais e mecanismo de ação, como competia, ao nível da atenção, com o cravo e clavicórdio, que possuíam um número de apoiantes muito mais significativo (p.83). Além de haver modelos de instrumento completamente distintos, a terminologia instrumental era abundante e confusa: tanto coexistiam distintos nomes para designar o piano, como o mesmo termo podia servir para identificar vários instrumentos (*Ibidem*). Pelas razões acima indicadas e visando o alcance de um mais amplo mercado, peças para instrumentos de tecla eram compostas de forma a poder ser executadas tanto no piano, como no cravo ou no clavicórdio. A primeira peça escrita especificamente para piano surgiu em 1732, ao passo que o primeiro método dedicado somente a este instrumento data de 1802 (*Ibidem*). Posto isto, e tendo em conta as inúmeras semelhanças que os instrumentos de teclas possuem, é viável procurar as primeiras tentativas de uso e aplicação de técnicas expandidas ao nível da prática do instrumento nesta época. De facto, técnicas tão diversas como o *cluster*, o *glissando*, a ressonância por simpatia ou o *pizzicato*, foram testadas neste período (*Ibidem*, p.85).

No século XIX, o foco do pianista-compositor encontrava-se no desenvolvimento das técnicas ao nível do uso do teclado. A única tentativa de ultrapassar a natureza percussiva

do piano manifestou-se consequência daquilo que se propôs ao nível da música vocal e orquestral, ou seja, a edificação de repertórios que exerciam uma enorme influência sobre o ideal musical pianístico. Deste facto resulta uma obsessão com a maneira como se procedia à execução de um fraseado em *legato* para emular a voz, a necessidade de ampliar a extensão do teclado e a potência sonora do instrumento, bem como uma constante e inflexiva busca por uma sonoridade dita orquestral. Neste sentido, a prática compositiva não manifestava um acrescido interesse pelo uso e implementação da prática de técnicas expandidas, salvo o uso do *glissando*, um meio empregue à época, para executar passagens rápidas com o mínimo esforço e a máxima eficácia (*Ibidem*, p.988). Embora não encontremos, neste período, grandes alterações na prática performativa do instrumento, assim como na sua constituição, aquelas que ocorreram foram determinantes para o desenvolvimento da sua prática a nível musical e do repertório. Sem elas, a experimentação que se desenvolveu seria impossível de concretizar; o instrumento não se expandiria de modo a que o interior do piano sofresse as alterações que se verificaram; a sua standardização se concretizasse e, a produção de pianos passasse de uma atividade artesanal para uma atividade industrial, contribuindo para a sua franca expansão (*Ibidem*, p.245).

O século XX caracteriza-se pela implementação de vários processos que tiveram a sua reflexão na arte, abrindo caminho para a promoção do uso das técnicas expandidas: o despertar da curiosidade sobre o desconhecido; o modernismo que quebrou barreiras e tabus; os processos de emancipação e democratização da sociedade; o progresso científico e o domínio da tecnologia; a globalização e a mescla de culturas que contribuíram para a aplicação de diversas posturas filosóficas a nível estético, bem como, em geral, a democratização da cultura (tudo pode ser considerado arte e todos podem ser artistas) (*Ibidem*, p.444-446). A análise do repertório pianístico, e não só, mostra-nos que antes da Segunda Guerra Mundial, a Europa, não demonstrava grande interesse pelo uso de técnicas expandidas, com exceção de alguns casos que podemos destacar e perceber como esporádicos. Da análise do repertório para piano, mas não só, percebemos que a contribuição que mais se salienta se faz nos Estados Unidos da América, pertencendo ao compositor estadunidense Henry Cowell (*Ibidem*, p. 446). Entre os anos 30 e 50, o compatriota de Cowell, o compositor John Cage (1912-1992), leva ao extremo a sua ação compositiva. Esta ação transparece na maneira como o compositor utiliza e capacita o instrumento, enquanto instrumento produtor de som, consentindo que o estilo pianístico do período entre guerras,

estilo esse que se mostra numa relação específica do compositor com o instrumento, mas também do intérprete com este, se defina de “piano-percussão”, criando um instrumento novo, o piano preparado (*Ibidem*, p. 679).

Na Europa, e após a Segunda Guerra Mundial, houve três fatores que afetaram o interesse europeu sobre o tema: o serialismo e a sua tentativa de integrar o timbre na composição parametrizada; as influências, direta e indireta, da investigação de autores estadunidenses; bem como o interesse crescente pela criação de música utilizando outros suportes, nomeadamente a música eletrónica (*Ibidem*, p.798). Assim, e ao longo da segunda metade do século XX, praticamente todas as possibilidades do instrumento ao nível do uso das técnicas expandidas foram testadas (*Ibidem*, p.863). Compositores tão diversos como Mauricio Kagel (1931-2008), Curtis Curtis-Smith (1941-2014), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), George Crumb e Helmut Lachenmann (1935-) conseguiram estabelecer uma forma distinta de usar o instrumento e aplicar as técnicas expandidas nas suas obras (*Ibidem*, p.989). Nas últimas duas décadas do século verifica-se uma diminuição progressiva, embora acentuada, do uso das técnicas expandidas, ocorrência que se justifica não só por causa da reação pós-modernista às abordagens vanguardistas, como pelo facto de não haver muitos terrenos ainda por desbravar (*Ibidem*, p.941).

1.1.3. Técnicas seleccionadas para implementação no Projeto Educativo

Esta secção destina-se a uma demarcação teórica e histórica dos conceitos e das técnicas expandidas implementadas ao nível do nosso Projeto Educativo. O processo e os critérios de seleção bem como de seriação utilizados serão expostos e fundamentados em momento oportuno.

1.1.3.1. Enquadramento teórico

1.1.3.1.1. Glissando

O termo *glissando* é uma forma híbrida do verbo *glisser* (do francês “deslizar”) com “-ando”, uma das terminações do participio presente na língua italiana (Vaes, 2009, p.24). Vaes (2009) refere que, e segundo o expresso no *New Grove Dictionary*, existe uma diferença clara entre os conceitos de *glissando* e *portamento*. Esta diferença incide sobre o efeito sonoro e musical obtido pela prática de uma ação em concreto. O primeiro é típico dos

instrumentos como o piano ou a harpa, implicando o deslizar, através das alturas, do som, de forma contínua. Embora contínuo, o movimento gera um efeito a partir da sequência de frequências descontínuas. Revela-se crucial o movimento deslizante. De natureza ascendente, descendente ou ondulante, concebe um efeito sonoro que, a maior parte das vezes, pode não diferir de forma significativa daquele gerado pela produção de uma simples escala. Em contrapartida, o segundo, o *portamento*, é um efeito produzido por uma técnica específica dos instrumentos como o violino, a voz, o trombone e o tímpano, implicando o deslizamento através, e por entre, as alturas. A técnica surge de uma ação deslizante que corresponde à concretização de um som consecutivo e contínuo, no que concerne o uso das frequências. Dada a natureza dos instrumentos e da voz, são produzidas todas as frequências intermédias (*Ibidem*, p.24).

No caso do piano, verificamos que, muitas vezes, os compositores indicam o uso de um “*glissando*” não só quando se trata de uma ação sobre o teclado ou as cordas do instrumento, como quando propõem uma ação por cima das cravelhas ou, como no caso de *Guero* (1970) de Helmut Lachenmann, o compositor nos indica uma ação por cima das teclas que deve ser executada sem as ativar. Posto isto, a característica mais importante que devemos reter aquando da definição e execução de um *glissando*, no caso particular do piano, é o seu movimento deslizante. Este pode ser realizado seja por qual parte do instrumento for, como podemos verificar nos exemplos descritos (*Ibidem*, p. 26).

Ao analisarmos uma grande parte do repertório pianístico, percebemos que existe uma grande variedade de *glissandos*. Neste sentido, podemos caracterizá-los conforme:

1. Os limites (as notas em que começam e acabam):
 - Abertos (sem destacar essas notas)⁴;
 - Fechados (realçando-as)⁵.
2. A sua constituição rítmica:
 - Uniformes⁶;
 - Com rubato (acelerando e ritardando em proporções variadas)⁷.
3. A parte do instrumento em que se executam:

⁴ Como por exemplo em Maurice Ravel: *Alborada del Gracioso* (1905), compassos 176-181

⁵ Como por exemplo em Franz Liszt: *Rapsódia Húngara N.º 10* (1853), compassos 90-109

⁶ Como por exemplo em Franz Liszt: *Rapsódia Húngara N.º 10* (1853), compassos 90-109

⁷ Como por exemplo em Helmut Lachenmann: *Guero* (1969), 1.ª página

- No teclado⁸;
 - Nas cordas⁹;
 - Por cima das cravelhas¹⁰.
4. As escalas resultantes:
- Diatónicos (nas teclas brancas)¹¹;
 - Pentatónicos (nas teclas pretas)¹²;
 - Pseudocromáticos (combinação dos *glissandos* nas teclas brancas e pretas ao mesmo tempo em estreita proximidade)¹³;
 - Cromáticos (deslizar sobre a parte das teclas que se encontra atrás da tampa)¹⁴;
 - Cromáticos nas cordas¹⁵;
 - *Glissando* de “auto-harpa” (é preciso bloquear as teclas que se querem omitir)¹⁶.
5. A direção:
- Ascendentes (simples ou múltiplos)¹⁷;
 - Descendentes (simples ou múltiplos)¹⁸;
 - Paralelos (ascendentes e descendentes)¹⁹;
 - Sentido contrário (ascendentes e descendentes).
6. A parte do corpo, ou da mão, com que se executa:
- Com a polpa dos dedos²⁰;
 - Com as unhas²¹;
 - Com objetos²²;

⁸ Como por exemplo em Franz Liszt: *Rapsódia Húngara N.º 10* (1853), compassos 90-109

⁹ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compassos 1-5

¹⁰ Como por exemplo em Sofia Gubaidulina: *Sonata para piano* (1965), 2.º andamento, 1.º compasso

¹¹ Como por exemplo em Franz Liszt: *Rapsódia Húngara N.º 10* (1853), compassos 90-109

¹² Como por exemplo em Maurice Ravel: *Jeux d'eau* (1901), compasso 48

¹³ Como por exemplo em Carl Tausig: *Das Geisterschiff* (1860), compassos 157-159

¹⁴ Como por exemplo em obras de Herbert Henck (1948-) (Schokley, 2018, p.43)

¹⁵ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compassos 1-5

¹⁶ Como mencionado em Shockley (2018, p.44)

¹⁷ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compassos 1-5

¹⁸ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compassos 1-5

¹⁹ Como por exemplo em Carl Tausig: *Das Geisterschiff* (1860), compassos 157-159

²⁰ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compasso 17

²¹ Como por exemplo em Helmut Lachenmann: *Guero* (1969), 1.ª página

²² Como por exemplo em Sofia Gubaidulina: *Sonata para piano* (1965), 2.º andamento, 1.º compasso

- Com a mão esquerda;
 - Com a mão direita.
7. A extensão:
- *Glissandos* de duas ou mais notas;
 - *Microglissandos* (de uma tecla preta para uma branca adjacente)²³.
8. A pressão:
- Intensos;
 - *Guiro*²⁴ ou *guero* (realizar *glissando* no teclado sem pressão suficiente para ativar as cordas)²⁵.
9. A densidade:
- Soando uma nota de cada vez;
 - Duas notas (*glissando* em intervalos, isto é, em terceiras, quartas, quintas etc.)²⁶;
 - Três notas (ou mais);
 - *Glissando-cluster*²⁷.

1.1.3.1.2. Cluster

Cluster, de origem inglesa, significa “cacho”. Embora o uso de *clusters* surja em época anterior ao século XX, o termo foi empregue pela primeira vez por Henry Cowell, (*Ibidem*, p.60). O seu uso parte do pressuposto de que um aglomerado de elementos similares é percebido como uma unidade e, por isso, executado de forma simultânea. Neste sentido, o todo é mais importante que a parte, os seus elementos constituintes (*Ibidem*, p.61). Para Cowell, o uso de *clusters* revela-se fundamental na evolução da harmonia e na construção dos acordes. Para ele, são construídos seguindo três sistemas diferentes de agregação de alturas: um surge aquando da sobreposição de intervalos de quinta, quarta e trítone; outro com base em intervalos de terceiras; e o último, com base na sobreposição de intervalos de segunda. Em outro, define quatro tipos básicos, dos quais deriva a totalidade dos clusters:

- segunda maior + segunda menor (dó, ré, mi b);

²³ Como referido em Vaes (2009, p.32)

²⁴ Instrumento musical correspondente ao reco-reco

²⁵ Como por exemplo em Helmut Lachenmann: *Guero* (1969), 1.ª página

²⁶ Como por exemplo em Franz Liszt: *Paganini Estudo N.º5* (1851), compassos 62-63

²⁷ Como referido em Vaes (2009, p.33)

- segunda menor + segunda maior (dó, ré b, mi b);
- duas segundas menores (dó, ré b, mi bb);
- duas segunda maiores (dó, ré, mi).

Porém, no piano nem todas as combinações propostas pelo compositor são passíveis de se poder realizar. Neste sentido, Cowell menciona três tipos de combinatórias típicas do piano: *clusters* cromáticos (incluindo todas as notas dentro dos limites frequenciais especificados), pentatônicos (nas teclas pretas) e diatônicos (nas teclas brancas) (*Ibidem*, p.44-45).

Apesar da polémica subjacente à definição e construção de *clusters*, o essencial na sua definição enquanto técnica expandida é a sensação tátil específica que provoca aquando da sua execução. Aliás, o *cluster* só é considerado técnica expandida quando implica uma maneira dita “imprópria” de o interpretar, nomeadamente quando a sua execução se faz com os punhos, as palmas das mãos, os antebraços, os cotovelos ou utilizando diversos objetos como uma prancha, uma tábua, etc. Acresce que as formas de tocar em várias teclas simultaneamente com um dedo ou, pelo contrário, com vários dedos na mesma tecla, também fazem parte da forma de execução desta técnica expandida. O autor propõe denominá-las *micro-clusters* (*Ibidem*, p.64).

1.1.3.1.3. Técnicas do uso dos pedais

De uma forma simples, podemos afirmar que os pedais do instrumento ou estão ativados ou desativados. Esta ação faz-se usando uma parte específica do nosso corpo: os pés. Contudo verificamos que em alguns casos se podem utilizar objetos de forma a bloquear o pedal, ou pedais, do instrumento, ou ainda um conjunto de outras opções. Uma vez que os pedais se usam normalmente de uma forma que podemos designar de “ligado/desligado”, quaisquer gradações entre “levantado” e “premido a fundo” podem ser consideradas como extensões no seu uso. Estas extensões, embora sejam possíveis nos três pedais – *una corda*, o do meio (*sostenuto* ou abafador) e pedal de sustentação -, a sua aplicação é mais frequente no caso deste último (*Ibidem*, p.70). Além disso, o pedal de sustentação é utilizado para apoiar, ou permitir, a simultaneidade do uso de outras técnicas expandidas.

Algumas das técnicas expandidas possíveis de implementar através do uso dos diferentes pedais, de uso mais frequente são:

- Tocar sem “limpar” o pedal²⁸;
- Premir meio pedal (3/4 etc.);
- Premir o pedal de sustentação com ruído no momento do toque para provocar ressonâncias através dessa ação e ruído;
- Levantar o pedal com ruído;
- “Apanhar” a ressonância (som-fantasma). (Esta ação faz-se ao premir o pedal de sustentação imediatamente após ter tocado um som curto);
- Levantar o pedal de sustentação gradualmente de forma a conseguir ouvir todas as alterações produzidas ao nível do som, ou o toque dos abafadores nas cordas, ação que resulta na produção de um zumbido; (*Ibidem*, p.72-73)
- Realizar trémulos de pedal (*Ibidem*, p.851);
- Utilizar o pedal *una corda* para “desligar” o piano preparado (*Ibidem*, p.731).

1.1.3.1.4. Teclas premidas silenciosamente

Esta técnica, apesar de demonstrar semelhanças com a função do pedal de sustentação, não equivale a este último. Em relação a este último, possui não só vantagens, como desvantagens: por um lado, torna-se possível selecionar quais serão as cordas abertas e quais permanecerão abafadas, uma vantagem que o pedal não dispõe; por outro lado, para manter as teclas premidas, é necessário ou fazê-lo constantemente com uma parte do corpo, que, manifestamente, deixa de estar disponível para executar outras ações, ou recorrer à ajuda de um assistente ou objeto (e.g. cunha de borracha para afinação). Ademais, o timbre obtido é muito diferente: enquanto o pedal de sustentação abre todas as cordas e envolve o som que for tocado com os harmónicos resultantes da vibração por simpatia de todas as cordas do piano, o efeito que a técnica expandida oferece é mais subtil, uma vez que faz o mesmo apenas com as cordas abertas, o que permite combinar os harmónicos desejados. Para o tal, o registo mais grave do instrumento parece ser o mais propício (*Ibidem*, p.73-74). Simultaneamente, o uso desta técnica permite que vibrem livremente somente as cordas, depois de acionadas diretamente, correspondentes às teclas por nós premidas²⁹ (*Ibidem*, p.74).

²⁸ Isto é, tocar um trecho musical com o pedal premido a fundo do início até ao fim

²⁹ Como por exemplo em Henry Cowell: *Aeolian Harp* (1923), compassos 1-5

A técnica é também usada para “apanhar”³⁰ a ressonância ao premir silenciosamente a tecla que acabou de ser tocada “apropriadamente” (*Ibidem*, p.75). Podemos verificar esta ação e observar a sua eficácia, em *Klavierstück VI* (1954-1955) de Karlheinz Stockhausen, obra onde o compositor cria a sua própria notação para indicar esta mesma ação (*Ibidem*, p.811). Ademais, a técnica serve para proceder a uma filtragem do som. Esta ação dá-se ao tocar, seja que elemento for, com o pedal de sustentação e, mesmo antes de levantar o pedal, premir algumas das teclas que foram ativadas (*Ibidem*, p.75). Muitas vezes, usa-se como alternativa ao pedal *sostenuto*, como acontece na *Sonata N°3* para piano de Pierre Boulez (1925-2016) (*Ibidem*, p.816).

1.1.3.1.5. String Piano³¹

O termo “*String Piano*” foi introduzido por Cowell num artigo que escreveu em 1926 (*Ibidem*, p.637). Infelizmente, não considerou o termo suficientemente importante para prover a invenção de uma base teórica que sustentasse a sua opção (*Ibidem*, p.650). Nesta categoria, o *String Piano*, podem incluir-se muitas ações e técnicas que podem ser executadas em partes diferentes do instrumento. Vejamos agora diferentes formas de manipulação do instrumento:

1. Só nas cordas:

- Realizar glissando cromático ao longo de uma corda;
- Tocar em *pizzicato*;
- Tocar em trémulo;
- Bater numa corda.

2. Nas cordas com uma mão e no teclado com a outra:

- Abafar as cordas manualmente depois de ter acionado as respetivas teclas;
- Exercer pressão na corda enquanto toca na respetiva tecla para alterar o timbre;
- Tocar levemente nos pontos nodais da corda enquanto toca na respetiva tecla para conseguir harmónicos.

³⁰ É uma versão manual de uma técnica do pedal de sustentação que se faz ao premi-lo imediatamente após ter tocado um som curto

³¹ Do inglês “piano de cordas”

Simultaneamente, cada uma das técnicas pode realizar-se:

1. Com as mãos:

- As pontas dos dedos;
- As unhas;
- As palmas, etc.

2. Com objetos:

- De madeira;
- De metal;
- De borracha;
- De tecido;
- De plástico;
- De vidro;
- Com um *bow*³² ou *e-bow*³³ (como em *Bowed Piano*).

1.1.3.1.6. Piano preparado

Em *The Perilous Night* (1943-1944), John Cage fornece um conjunto de indicações acerca da forma como deve ser manipulado o instrumento “preparado”, de forma a podermos interpretar a obra. Nesta ação concretiza aquilo que apelida de preparação do piano obtendo, assim, um instrumento novo: o piano preparado. Na componente explicativa da obra, o compositor elucida que o que pretende ao utilizar o piano preparado é a ação de manipular o instrumento introduzindo diferentes objetos, neste caso, abafadores. Feitos de múltiplos materiais introduzidos entre as cordas de um piano de cauda correspondentes às teclas que pretende acionar e preparar, permitem ao compositor transformações diversas nos sons do instrumento, transformações essas que incidem sobre todas as suas características sonoras.

Contudo, a definição de piano preparado dada por Cage pode ser desenvolvida, tendo em conta a contribuição de outros compositores. Sendo assim, piano preparado é um piano acústico (inclusive pode ser um piano vertical) que é tocado através do teclado e cujo som é transformado por intermédio de diversos objetos que interferem diretamente com as propriedades acústicas do som obtido nas diferentes cordas e partes do instrumento.

³² Do inglês “arco”

³³ Do inglês “arco eletrónico”

Há dois tipos de preparações: preparações fixas que são introduzidas no instrumento com antecedência, permanecendo durante toda a interpretação da peça; preparações móveis que são introduzidas ocasionalmente durante a execução da peça. Simultaneamente, há técnicas que se encaixam tanto na categoria “piano preparado”, como na categoria “*String Piano*”, como por exemplo, exercer pressão nas cordas com as mãos e acioná-las através das respectivas teclas (*Ibidem*, p.76-77). Se se torna impraticável mencionar todos os tipos de preparação do instrumento que se mostram possíveis de aplicar num piano, seja horizontal (de cauda), seja vertical, verificamos que se evidenciam cinco categorias de definição que correspondem, na sua essência, aos materiais que são utilizados para a sua concretização: metal, madeira, plástico, borracha e tecido (*Ibidem*, p.77). É igualmente difícil definir, de forma clara e objetiva, os sons resultantes dessas mesmas ações/preparações, já que não só dependem do material utilizado, como do modelo do instrumento, do seu estado de conservação, do uso ou não de pedais, e de muitos outros fatores que extrapolam a tábua de preparação da obra imposta pelo compositor, mas que influenciam de forma marcada o resultado sonoro da obra. Porém, de um modo geral, os sons variam desde sons com altura relativamente definível, até aos que se mostram ruído (*Ibidem*, p.78).

Em oposição, Shockley (2018) propõe uma categorização diferente. Segundo ele, há duas classes principais de preparação do instrumento: preparações da superfície e preparações das cordas. Preparações da superfície exigem que os materiais usados sejam colocados na superfície do piano (de cauda), ou entre as cordas e os martelos. Preparações das cordas, por outro lado, envolvem as preparações em que os objetos são inseridos entre as cordas ou roscados entre elas (no caso de as cordas serem múltiplas) (p.131).

Além destas duas classes principais de preparação do instrumento, os compositores também podem concretizar ações esporádicas sobre outras partes do instrumento. Neste sentido, podemos referir:

- Preparações dos martelos – anexar algo ao martelo ou embrulhá-lo;
- Preparações duplas, triplas ou múltiplas (por corda) – usar mais que uma preparação por nota;
- Preparações *Una Corda* – preparar de forma a que quando o pedal *una corda* for acionado, anular o efeito da preparação;
- Preparações das teclas;
- Preparações dos pedais; (*Ibidem*, p.131-132).

1.1.3.1.7. Piano percussivo

Piano percussivo é um termo utilizado por Henry Cowell na sua peça *The Leprechaun* (1928) para se referir a várias formas de bater nas diferentes superfícies e partes do piano (Vaes, 2009, p.23). Embora o termo não tenha sido utilizado, tanto pelo compositor, como pelos diferentes teóricos, em outros momentos, parece-nos pertinente para classificar diversas ações cujo objetivo último é o de conseguir a produção de ruídos no instrumento.

1.1.3.2. Enquadramento histórico

1.1.3.2.1. Glissando

O estudo da literatura do instrumento mostra-nos que, provavelmente, o *glissando* já era conhecido e utilizado na primeira metade do século XVIII, ou mesmo antes desta data. A ausência de uma sua indicação ao nível da escrita será devida, provavelmente, ao facto de as partituras da época carecerem de informação detalhada sobre a dedilhação em uso. De forma a encontrar evidências de uma sua prática, é preciso ter em conta vários fatores que podem apontar, mormente, para a velocidade a que uma passagem é realizada, nomeadamente quando aquela se mostra demasiado rápida para o uso das dedilhações ditas regulares; o *accelerando* indicado por extenso, isto é, uma intensificação da velocidade de execução do texto realizada através dos ritmos expressos; o uso da primeira nota da passagem prolongada de modo a que o intérprete tenha tempo para mudar de posição da mão; o uso de um número irregular das notas; o uso de indicações *legato*; o uso de acidentes de clave que parecem ser fora do contexto da tonalidade (*Ibidem*, p.115-116).

De modo a ilustrar as nossas afirmações, referimos a obra *Apollon vient les exterminer* (<1753) de Christophe Moyreau (1700-1774), uma obra que contém o que pode ser considerado como a primeira indicação original da técnica do *glissando* (*Ibidem*, p.123). Além desta obra, podemos referir ainda, e na mesma época, mais três obras onde o uso do *glissando* se mostra inegável. São elas as sonatas K.379, K.468 e K.506 do compositor italiano Domenico Scarlatti (1685-1757). Como exemplo, podemos referir ainda o compasso 33 da Sonata K.379 em Fá Maior, onde há uma indicação *con dedo solo* debaixo de uma passagem de oito notas em Dó Maior (*Ibidem*, p.124). No século XVIII, e a nível teórico, o *Glissando* foi mencionado em dois textos importantes: *The Art of Fingering the Harpsichord*

(1758) do compositor italiano Niccolò Pasquali (1718-1757); e *Llave de la modulación y Antiquedades de la Música* (1762) do compositor e organista catalão Antonio Soler (1729-1783). Ambos consideram o *glissando* – apesar de Pasquali chamá-lo de *Sdruciolato* e Soler indicar simplesmente *deto solo* – uma opção válida para conseguir o legato em situações em que isso seria impossível ao usar uma dedilhação regular (*Ibidem*, p.134-137).

Contudo, a primeira vez que a esta técnica foi prestada a devida atenção, contribuindo teoricamente para a elucidação da maneira de o utilizar, assim como de o interpretar, foi no tratado *Die wahre Art das Pianoforte zu spielen* (1797) de Johann Peter Milchmeyer (1750-1813). No seu manual, Milchmeyer discute a maneira como deve ser executado o glissando sobre diferentes formas, propondo diversas dedilhações para as escalas, nomeadamente aquelas em notas dobradas (terceiras, sextas e oitavas) em *glissando* para ambas as mãos (*Ibidem*, p.162). Queremos ainda fazer referência à obra *The Celebrated One Finger'd Waltz* (1805), composta por um anónimo. A obra, mais conhecida como *Das Butterbrot*, foi atribuída a Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). Nela, o autor exige que a pauta superior seja executada “com um dedo só”. Ao analisar o texto musical tendo em conta a regra e o andamento típico de valsa, o intérprete é obrigado a executar as escalas e as ornamentações sugeridas (apogiaturas e sucessões de três notas) recorrendo ao *glissando* (*Ibidem*, p.176).

O século XIX é demarcado por um elevado interesse pelo uso do *glissando*. O ponto culminante no seu uso coincide com a carreira de Franz Liszt, nos anos 1840 e 1850 (*Ibidem*, p.253). O termo *glissando* começa a ser amplamente utilizado por volta de 1834 (*Ibidem*, p.276). Sem dúvida, em meados do século XIX, o *glissando* fazia parte do conjunto indispensável de técnicas que qualquer pianista devia dominar, tendo sido abordado por vários autores nos seus tratados pedagógicos, nomeadamente Johann Nepomuk Hummel (1828) (*Ibidem*, p.277), Frédéric Kalkbrenner (1833) (*Ibidem*, p.283), Carl Czerny (1835) (*Ibidem*, p.284), Henri Herz (1838) (*Ibidem*, p.288) e Adolph Kullak (1861) (*Ibidem*, p.367).

A partir de 1870, o interesse pelo uso e prática do *glissando* foi diminuindo. O facto é devido não só ao desenvolvimento estético que, entretanto, se verificou a nível da composição musical, como às alterações implementadas ao nível do mecanismo do instrumento, alterações essas que influenciaram a exequibilidade do *glissando*. O peso necessário para ativar as teclas aumentou, impedindo a realização desta técnica sem que o intérprete seja magoado nos dedos (*Ibidem*, p.373).

No primeiro quarto do século XX, o interesse por esta técnica regressa, sendo explorado maioritariamente pelos compositores Claude Debussy (1862-1918), Leopold Godowsky (1870-1938), Maurice Ravel (1875-1937), Serguei Prokofiev (1881-1953) e Leo Ornstein (1892-2002) (p.446). Nesta fase, os *glissandos* em notas dobradas deixam de ser tão populares como no século anterior. Este facto deve-se, provavelmente, à alteração na parte mecânica do instrumento. Em contrapartida, o *glissando* pentatónico (nas teclas pretas) fica cada vez mais em voga (*Ibidem*, p.450-452). Quanto à notação, é neste período que os compositores deixaram, pela primeira vez, de escrever todas as alturas constituintes do *glissando*, desenhando uma forma de notação gráfica (em linha) que liga as notas de início e fim do respetivo *glissando* (*Ibidem*, p.466). A partir deste momento, a prática e o uso e aplicação, por parte dos compositores, do *glissando* em obra, é caracterizada, por um lado, pela recombinação dos tipos de *glissando* já existentes, e, por outro, pela extrapolação do conceito para outras partes do instrumento, intentando desenvolver as formas de sonoridade do instrumento. Neste sentido referimos os compositores Rued Langgaard e Henry Cowell que, por volta da Primeira Guerra Mundial, exploram as possibilidades do *glissando* ao nível das cordas (*Ibidem*, p.579); o compositor Helmut Lachenmann que, compondo dentro da sua *musique concrète instrumentale*, aplica o conceito de deslizamento a todas as superfícies do piano. Em exemplo, a peça *Guero* (*Ibidem*, p.933).

1.1.3.2.2. Cluster

O sexto andamento, *La Charge*, da adaptação para cravo de *Les Caractères de la Guerre* (1724) de Jean-François Dandrieu (1682-1738) contém, provavelmente, o primeiro *cluster* utilizado na história dos instrumentos de teclas. Nas notas de interpretação da peça encontramos a seguinte informação:

Na peça que se encontra em *Les Caractères de la Guerre* a que dei o nome de *La Charge*, há vários momentos chamados de *tiros de Canhão* e que são marcados somente por quatro notas que constituem um acorde perfeito. Porém, para melhor imitar o ruído do Canhão, em vez de executar somente estas quatro notas, podemos bater, tantas vezes [quanto o indicado] com todo o comprimento da mão aberta, as notas mais graves do teclado³⁴ (*Ibidem*, p.86).

³⁴ Tradução livre de: "Dans le morceau des Caractères de la Guerre, que j'appelle la Charge, il y a plusieurs endroits nommés coups de Canon et marqués seulement par quatre notes qui forment un accord parfait. Mais

Depois de Dandrieu, e durante o século XVIII, foram vários os compositores que utilizaram o *cluster* com intuito semelhante: trata-se do seu emprego, no cravo e no órgão – as peças para o piano deste género só começaram a aparecer na última década do século –, em peças de caráter militar ou programático, como um meio de imitar tiros de canhão, caos ou trovão (no órgão). Não há uniformidade quanto à sua notação. Em conjunto com as indicações verbais, cada compositor inventa a sua própria forma de representação simbólica do *cluster*:

- um acorde perfeito (*Les Caractères de la Guerre* (1724) de Dandrieu);
- indicações numéricas (*Les Elémens* (1738) de Jean-Féry Rebel);
- uma linha ziguezagueada que liga as notas do intervalo que delinea as margens do *cluster* (*Les Caractères de la Paix* (ca 1750) de Pierre-Claude Foucquet);
- um aglomerado de notas aglutinadas (*La Canonade* (1777) de Claude-Bénigne Balbastre);
- um símbolo (*Grand Jeu avec le tonnerre* (<1787) de Michel Corrette)

(*Ibidem*, p.86-114).

Como já aconteceu no século anterior, o século XIX não acrescentou nada à tradição de utilizar *clusters* como um meio de imitar o som de um canhão ou o de um trovão. O *cluster* foi pela primeira vez empregue como técnica para conseguir sons que não tivessem como fim a imitação em 1913 por Vladimir Rebikov (1866-1920) (*Ibidem*, p.496).

Paralelamente ao *glissando*, o uso do *micro-cluster* era visto por muitos compositores como um meio ergonómico de conseguir sonoridades que seriam muito difíceis ou quase impossíveis de conseguir de outra forma. Por exemplo, Bela Bartók (1881-1945) muitas vezes prescreve tocar com dois dedos na mesma tecla (*Ibidem*, p.496). Carl Czerny (1791-1857), no seu opus 500 (1839), aconselha fazê-lo de maneira a conseguir um som forte, explicando que se devem utilizar dois dedos colados um ao outro para que o dedo forte apoie o mais fraco (*Ibidem*, p.426). Um outro tipo de *micro-cluster* surge quando um dedo toca em várias teclas. Este tipo de *cluster*, encontra-se em obras de autores já mencionados. Em

pour mieux exprimer le bruit du Canon, au lieu de ces quatre notes on pourra frapper autant de fois du plat et de toute la longueur de la main, les notes les plus basses du clavier.”

exemplo temos o caso do *glissando* em obras de Ravel, Ornstein e Prokofiev. Estes autores não só o utilizam em acordes (como é o caso dos compositores do século XIX), como em escalas e passagens mais complexas (*Ibidem*, p.497-500).

Como pioneiros ao nível do uso de *cluster* encontramos ainda outros autores, nomeadamente Charles Ives (1874-1954), George Antheil (1900-1959) e Henry Cowell (1897-1965), sendo este último o que mais contribuiu para a sua utilização. Entre mais de 500 obras compostas para piano, o autor utiliza em pelo menos 63 exemplos de *clusters* (*Ibidem*, p.579). Numa das suas primeiras obras, *Dynamic Motion* (1916), surgem diferentes tipos de *clusters*: acordes em *clusters*; nas teclas pretas, brancas e cromáticos; com o punho, com a palma e com o antebraço; rolando a palma ou o antebraço; combinação do *cluster* de antebraço com a melodia, de *cluster* e teclas premidas silenciosamente etc. (*Ibidem*, p.593). Posteriormente, Cowell aprofundou cada tipo de *clusters*, que descobrira em 1917 em *Dynamic Motions*, *The Tides of Manaunaun*, *What's This*, *Amiable Conversation*, *Advertisement*, *Time Table*, *Antinomy* e outras (*Ibidem*, p.589-621). Em 1917, Cowell ainda não desenvolvera a sua última forma de indicar e notar os *clusters* na partitura. Em *Amiable Conversation* começa a usar retângulos pintados em vez das linhas laterais (*Ibidem*, p.605).

Tal como aconteceu com o *glissando*, posteriormente, outros compositores, nomeadamente Edgar Varèse (1883-1965), John Cage e Karlheinz Stockhausen, combinaram o uso dos *clusters* nas cordas, com outras técnicas expandidas de forma a desenvolver o universo sonoro e discursivo presente em obra.

1.1.3.2.3. Técnicas relativas ao uso dos pedais

Ao analisarmos a literatura do instrumento, percebemos que, e provavelmente, a primeira indicação que encontramos que nos informa sobre como usar o pedal de sustentação durante toda a extensão de uma peça foi fornecida por Henry Cowell em *Banshee* (1925) (*Ibidem*, p.635). A mesma indicação ocorre na partitura de *First Construction (In Metal)* (1939) de John Cage (*Ibidem*, p.702). Um pouco mais tarde, verificamos que Karlheinz Stockhausen, numa das suas primeiras obras, *Schlagquartett* (1952), se mostra muito rigoroso e específico no que toca às indicações relativas ao uso de pedais: estão definidos o local, o modo e o número de vezes que são utilizados os pedais (*Ibidem*, p.809). Por outro lado, Pierre Boulez, em *Trope*, andamento da sua *Sonata N.º3* para piano (1956-1957), indica, além das indicações tradicionais, 17 modos diferentes de utilizar os pedais do instrumento.

As indicações fornecidas pelo compositor contemplam uma grafia sob a forma de um desenho e de uma explicação de forma a que não surjam dúvidas e questões aquando da sua leitura e aplicação (*Ibidem*, p.815-816).

Provavelmente, até agora, a Sonata de Boulez é o estudo mais avançado na arte de pedalização, bem como no uso da técnica expandida denominada de: “teclas premidas silenciosamente” (*Ibidem*, p.824). Kagel, em *Unguis Incarnatus Est* (1972), pede que pianista trate os pedais como se fossem tambores (*Ibidem*, p.986).

1.1.3.2.4. Teclas premidas silenciosamente

No que concerne a técnica “Teclas premidas silenciosamente”, verificamos que no final do século XVIII Friedrich Wilhelm Rust (1739-1796) a usa pela primeira vez de forma a que as cordas do piano, à medida que fossem acionadas ao deslizar sobre elas, pudessem vibrar por simpatia, mas nunca acionadas pelos martelos (*Ibidem*, p.985). Mais tarde, verificamos que Robert Schumann (1810-1856) e Camille Saint-Saëns (1835-1921) a usam nas suas obras, embora de forma esporádica. A técnica surge novamente, e de forma mais vigorosa, nas obras de Arnold Schoenberg (1874-1951). Como forma de notação, o compositor substituiu as cabeças das notas por losangos, acrescentando também as indicações “premido silenciosamente”, “*Flag.*”, “*o*” (por cima de cada acorde mudo) e “sem Ped.” (*Ibidem*, p.546-547). Sem conhecer as obras de Schoenberg, Charles Ives aplica-as na sua *Sonata N.º 2 para piano: Concord, Mass., 1840-60* (1911-1920). Nesta obra, solicita ao intérprete que pressione silenciosamente com uma tábua os *clusters* desenhados sob a forma de retângulos (*Ibidem*, p.551). Depois do uso, por parte de Schoenberg e Ives, desta técnica, surgem cada vez mais compositores a implementar esta prática em suas obras (*Ibidem*, p.553). Percy Grainger (1882-1961), na versão para piano solo de *In a Nutshell, Nr. 3, Pastorale* (1916), utiliza a técnica não só para abrir as cordas, mas também para ajudar o pianista a identificá-las aquando da sua execução com uma baqueta (*Ibidem*, p.576). Em *The Aeolian Harp* (1923), Cowell prescreve premir silenciosamente as teclas que forem ativadas quando o intérprete deslizar sobre elas (*Ibidem*, p.629). Graças à exploração desta técnica, feita por Cowell nos anos 1910-1920, e por Boulez e Stockhausen nos anos 1950, o *cluster* premido silenciosamente foi reconhecido como o meio mais eficaz de obter uma ressonância considerada como satisfatória por simpatia das cordas (*Ibidem*, p.985).

1.1.3.2.5. String Piano

Na sua *Sonata em Sol Maior* para clavicórdio (1792), Rust demonstra maturidade e virtuosismo no emprego de diferentes técnicas expandidas (*Ibidem*, p.197). São os exemplos mais antigos da música para teclado que envolve a execução das cordas sem o uso do martelo. Não se sabe como surgiu o seu interesse por esta área, uma vez que apenas o manifesta em poucas obras, as quais foram escritas ao longo de unicamente três anos. Porém, no que toca às indicações e notas de interpretação (“explicação dos sinais”, como ele os chama), a sua atitude e competência é semelhante àquela descrita pelos compositores do século XX (*Ibidem*, p.199).

As técnicas que usa para tocar no interior do piano são:

- fazer trémulo numa corda grave para imitar tímpanos;
- bater levemente numa corda na zona próxima ao tecido do agrafe;
- para imitar a cítara, premir silenciosamente as teclas indicadas e:
 - dedilhar uma corda respetiva;
 - dedilhar várias cordas simultaneamente;
 - realizar glissando nas cordas;
- colocar o dedo indicador da mão direita sobre o centro da corda, tocando a respetiva tecla, de modo a produzir o segundo harmónico e imitar, desta forma, o som parecido ao alaúde

(*Ibidem*, p.185-186).

O século XIX, pelo que se sabe, é totalmente desprovido de obras que contemplem as explorações sonoras instrumentais que se efetuam no interior do instrumento, neste caso, do piano (*Ibidem*, p.436).

Cerca da Primeira Guerra Mundial, três compositores, de forma independente, abordaram a execução do instrumento a partir do seu interior. Foram eles: Rued Langgaard (1893-1952), Percy Grainger e Henry Cowell (*Ibidem*, p.570). *The Music of the Spheres* (1916-1918) de Langgaard contém uma parte para o “*piano-glissando*”, em que o intérprete deve realizar “*glissandos cromáticos sobre todas as cordas*” e “*glissandos nas cordas graves*” (*Ibidem*, p.571-573). Em *Insektarium* (1917) para piano, o compositor pede que o executante belisque veementemente uma corda grave e realize *glissandos* nas cordas agudas (mas sem abafadores) (*Ibidem*, p.573-574). Em *The Warriors* e em *In a Nutshell* (1916), Grainger pede

ao pianista que bata nas cordas indicadas com uma baqueta de marimba especificada (*Ibidem*, p.575-578).

Como no caso dos *clusters*, se analisarmos o repertório para piano composto por Henry Cowell, são inúmeras as indicações que nos conduzem ao uso e manipulação da parte interior do instrumento (*Ibidem*, p.579). Se em *Two Strings* (1916-1921) o compositor belisca as cordas e desliza sobre elas com os dedos, em *The Sword of Oblivion* (1920-1922), inventa novas técnicas, tais como o *Pitch Bending*³⁵. Esta técnica consiste em arranhar as cordas do instrumento com os dedos, mormente aquelas que são enroladas com fio de cobre. Na ação devemos deslizar ao longo de todo o seu comprimento, mas ainda bater nas cordas do instrumento com os dedos, amortecer o som ou abafá-las (*Ibidem*, p.624). Na última peça, o compositor descreve de forma tão pormenorizada as técnicas expandidas que utiliza que os 23 compassos de música notada ocupam a mesma área que as explicações de vários métodos de produzir o som diretamente nas cordas do instrumento: o piano (*Ibidem*, p.623).

Contudo, o próprio compositor considera *The Aeolian Harp* (1923) como a sua primeira peça escrita para as cordas de piano (*Ibidem*, p.628). Cowell prevê inúmeras dificuldades interpretativas, dificuldades essas que podem surgir ao executá-la em diferentes modelos de instrumento. Neste sentido, permite que a peça seja transposta para uma tonalidade em que possa ser exequível (*Ibidem*, p.629). Em *The Banshee* (1925) é preciso haver um outro pianista para premir o pedal de sustentação, ao passo que o primeiro executa a peça diretamente nas cordas, no interior do instrumento. Em *A Composition for String Piano with Ensemble* (1925), Cowell prescreve utilizar um objeto metálico para bater nas cordas. Em outro, projeta deslizar sobre elas com o objeto descrito enquanto toca no teclado com a outra mão para fazer *Pitch Bending* de forma a conseguir diversos harmônicos (*Ibidem*, p.637). Em *The Leprechaun* (1929), Cowell expande o seu *String Piano* e começa a utilizar objetos para tocar não só nas cordas, como em todas as partes do interior do piano como se este fosse um instrumento de percussão (*Ibidem*, p.652). Com *Sinister Resonance* (1930), o compositor avança para a pesquisa com harmônicos, tendo como base a seguinte técnica: “as cordas são ativadas através do teclado enquanto são amortecidas de formas diferentes pelos dedos da outra mão”. Segundo a forma como são realizados e a parte do instrumento onde isso sucede, ouvir-se-ão diversos harmônicos ora individuais ora a

³⁵ Do inglês “curvatura do tom”

combinatória de entre eles. Todos os pormenores são cautelosamente explicados pelo compositor na introdução da peça (*Ibidem*, p.653).

A última extensão do *String Piano* é o *Bowed Piano*. Esta técnica foi pela primeira vez aplicada na peça *Société II – et si le piano était un corps de femme* (1965-1967) de Luc Ferrari (1929-2005). Para tocar desta forma nas cordas do piano, o intérprete deve usar um arco que se pareça com o dos instrumentos de cordas, mas sem o talão. O compositor prevê igualmente o uso de uma fita que foi, à semelhança do arco de um instrumento de cordas friccionadas, devidamente esfregada com resina. Depois de fazer passar a fita por entre as cordas, o intérprete deve, em seguida, puxá-la alternadamente num sentido e no outro de forma a produzir sons de uma duração teoricamente infinita (*Ibidem*, p.913). Sem conhecer o trabalho do seu colega, Curtis Curtis-Smith – decorria o ano de 1972 – desenvolveu o seu próprio método, utilizando para o mesmo fim um conjunto de fios de pesca (*Ibidem*, p.914).

1.1.3.2.6. Piano preparado

A preparação de um piano engloba diferentes ações. Da análise da literatura inferimos que Erik Satie (1866-1925) foi o primeiro compositor a colocar papel nas cordas do piano, embora não se saiba o que produziu exatamente, visto que não há nenhuma evidência gráfica da ação. Na nota explicativa da partitura de *Le Piège de Méduse* (1913), a peça na qual a técnica foi utilizada pela primeira vez, não encontramos, contudo, qualquer referência (*Ibidem*, p.560-561). A informação chega-nos através de Maurice Delage (1879-1961), que assistiu à estreia da peça de Satie, e que escreveu, em nota de rodapé da sua partitura *Ragamalika – Chant Tamoul* (1915) para canto e piano: “O som do Si b 1 pode ser amortecido ao colocar um cartão fino debaixo das cordas, no sítio em que bate o martelo” (*Ibidem*, p.561-562). Treze anos mais tarde que Satie, em 1926, e na partitura da sua ópera *L'enfant et les sortilèges* (1925), Ravel propõe uma alternativa ao uso do Luthéal, um instrumento inventado por Georges Cloetens (1870-1949). Este instrumento tinha como propósito poder alterar o timbre do piano: “Na ausência do Luthéal, empregar um piano vertical, colocando uma folha de papel sobre as cordas nos sítios indicados para imitar a sonoridade do cravo” (*Ibidem*, p.566-570). Percy Grainger, na versão para dois pianos a seis mãos do seu bailado *The Warriors*, pede ao primeiro pianista que pressione as teclas silenciosamente e coloque o pedal *sostenuto*, ou, na ausência do último, bloqueie as teclas com cunhas para poder tocar, de seguida, com as baquetas nas cordas. Este é o primeiro

exemplo, que se conhece ao nível da história da música e do instrumento, de uma utilização de um teclado preparado (*Ibidem*, p.575-578). O uso e aplicação do piano preparado teve por base diversos fatores: o interesse nos instrumentos de percussão, a dança moderna, a música não-ocidental, o ruído e a influência exercida por Henry Cowell.

John Cage foi, contudo, o compositor mais influente ao nível do uso das técnicas expandidas e do piano preparado em particular. Antes de criar o seu próprio conceito de piano preparado aquando da conceção da sua obra *Bacchanale* (1940), John Cage expandiu o *String Piano* de Cowell, experimentando as possibilidades instrumentais e interpretativas do instrumento já com alguma eficácia na sua obra *Second Construction* (1939-1940). Nesta obra, John Cage utiliza aquilo que se chama de preparação móvel (*Ibidem*, p.711-714). Verificamos que, no total, o compositor compôs 35 peças para piano preparado. Esta produção decorreu entre 1940 e 1954 (*Ibidem*, p.717). Porém, o termo só surgiu em 1943 com a publicação de *Amores*, que também possui as primeiras observações sobre a ação de preparação do instrumento (*Ibidem*, p.718). A sua atitude criativa face à técnica de preparação do piano ficou mais séria e exigente em *A Room* (1943). Nesta obra, começou a informar as medidas exatas, a partir de um ponto base, de onde e de como queria que fossem colocados todos os objetos relativos à preparação do instrumento. A informação disponibilizada permitia-lhe controlar, de forma eficaz e efetiva, a sonoridade do instrumento (*Ibidem*, p.718).

1.1.3.2.7. Piano percussivo

Expandindo o seu *String Piano*, Cowell chega a um extremo em que, para produzir sons, não é obrigatório o uso das cordas, quer tocadas de forma direta, quer por via do teclado. Como já foi mencionado, o compositor inventa o termo “*Piano Percussivo*” em *The Leprechaun* (1928). Nesta obra, o compositor pede ao pianista que bata com vários utensílios (baquetas com a ponta de borracha, plectro, lápis, ovo de coser meias) no tampo harmónico, no quadro, na estante e nas barras metálicas do instrumento (*Ibidem*, p.652). Sem precedentes na história do piano, *Guero* (1970) de Helmut Lachenmann trata o instrumento como o de percussão homónimo. Durante toda a peça, apenas duas técnicas são usadas: o *glissando* e o *pizzicato*. Como as teclas não são premidas, nem as cordas são acionadas de forma convencional, o que se ouve é o ruído das unhas a deslizar sobre diferentes superfícies do instrumento (teclas, cravelhas de afinação, cordas entre as cravelhas e o cavalete), ou o

som do *pizzicato* nas mesmas (*Ibidem*, p.933). Em *Kontrakadenz* (1970-1971), as técnicas empregues em *Guero*, realizam-se com a ajuda de um pau de pequenas dimensões (*Ibidem*, p.936). Em *Klavierstück XII – Examen* (1983), Stockhausen demonstra o seu interesse por sons sem altura definida, pedindo ao instrumentista para tocar na extremidade do tampo do piano ou debaixo do teclado (*Ibidem*, p.943).

1.1.4. Notação

Do ponto de vista da notação, verificamos que muitos são os compositores a propor novas formas e símbolos de notação nas suas obras. Se alguns elementos permanecem mais ou menos constantes e inalterados ao longo da história da música mais recente, outros são alvo de uma evolução. Denotamos ainda que, fruto de inúmeros contributos:

Praticamente cada compositor pretende contribuir para a história da notação com a invenção contínua de novos símbolos. Os autores contemporâneos fazem-no de forma distinta: alguns fornecem uma explicação minuciosa de todos os símbolos que utilizam ao introduzir notas explicativas e comentários nas suas partituras; outros concedem aos músicos o direito de os interpretar livremente³⁶ (Dubinets, 1999, p.9).

Tal como acontece com a classificação e denominação das técnicas expandidas a nível do conceito, encontramos vários problemas e questões no que concerne a sua notação, nomeadamente:

- cada vez maior profusão de símbolos cuja informação se mostra ambígua;
- o uso da notação idêntica para representar efeitos distintos em obras diferentes;
- a existência de símbolos e procedimentos não-descodificados

(Stone, 1980, p.xvii).

Posto isto, e tendo em consideração a existência de diversas monografias dedicadas ao tema (*Modern Music Notation: A Reference and Textbook* (1961) de Laszlo Boehm; *Notation in new music: a critical guide to interpretation and realization* (1972) de Erhard

³⁶ Tradução livre do russo: "Едва ли не каждый композитор стремится внести в историю нотации свою лепту, сочиняя все новые и новые символы. Современные авторы по-разному вводят свои новшества: некоторые подробно описывают все нотные знаки в предисловиях и комментариях к партитурам, другие предоставляют музыкантам право свободно интерпретировать нотацию."

Karkoschka; *New music notation* (1976) de David Cope etc.), e a natureza deste nosso trabalho, não consideramos relevante aprofundar a questão, pois cada intérprete, caso a caso, deve munir-se da informação necessária para a compreensão e interpretação da obra.

No âmbito de um projeto educativo, o investigador e o professor devem procurar os meios e práticas mais adequadas de maneira a informar e elucidar a atividade investigativa, pedagógica e performativa. Em outro, caso a caso, peça a peça, aluno a aluno, podemos perceber a evidenciação de diferentes formas de abordagem, compreensão e apreensão de um conhecimento e de uma prática pedagógica e letiva.

1.2. Técnicas expandidas na performance

Nesta secção serão abordadas questões relativas à execução das técnicas expandidas, nomeadamente as dificuldades que podem surgir aquando da sua performance. Serão ainda referidos alguns dos traumas causados pelo estudo das técnicas expandidas do instrumento quando mal abordadas por parte do docente, assim como a maneira de os evitar. Serão ainda referidas diversas medidas de prevenção de danos ao nível do instrumento, resultado de um seu desrespeito.

1.2.1. Dificuldades na realização das técnicas expandidas

Se a abordagem de uma partitura, que ao nível da notação não é das mais convencionais, bem como ao nível da manipulação e ação sobre o instrumento, se mostra bastante diversa do usual, é uma das razões por que as obras onde se verifica o uso de técnicas expandidas se executam tão poucas vezes – não podemos esquecer ainda as questões acima descritas, assim como aquelas relativas à construção do instrumento (Akbulut, 2010, p.3087). É do nosso conhecimento a existência de uma surpreendente diversidade de instrumentos. Essa diversidade mostra-se ao nível da disposição das cordas, das estruturas e dos componentes do seu interior, mas também ao nível do número de teclas e pedais, bem como do tipo destes últimos. Muitas vezes, para executar uma determinada obra, é necessário proceder à transposição da mesma, ou, em outro, encontrar um piano em que esta seja exequível. Nesse sentido, as obras que não sejam dependentes desses fatores são sempre mais seguras e exequíveis em qualquer tipo de piano e, assim, mais rapidamente alvo do interesse de muitos intérpretes. Além disso, como muitas das técnicas expandidas têm um

efeito subtil, pois a nível sonoro são bastante fracas, é aconselhável recorrer à amplificação do som, o que nem sempre é possível, comprometendo a sua interpretação e exequibilidade uma vez mais.

A interpretação de algum do repertório relativo ao uso de técnicas expandidas exige indumentária específica. Aquando do seu estudo e apresentação, o intérprete deve munir-se dos elementos exigidos pelo autor, ou, neste caso, pelo procedimento de estudo e interpretação da obra. O intérprete poderá ter de sujeitar a sua forma de vestir, o seu estilo, em função da obra que se propõe executar. Por um lado, as vestes devem ser confortáveis, permitindo uma liberdade de movimento ao intérprete; por outro, deve proteger o piano ao nível dos entalhes e ranhuras, para que não seja danificado aquando da interpretação da obra/concerto (Matthews, 1981, p. 143).

1.2.2. Traumatismo

Ao longo das suas carreiras, os pianistas podem sofrer diversas lesões profissionais, tais como: problemas na coluna, no pescoço, nos ombros, na articulação dos punhos, dos cotovelos e dos dedos. Isto deve-se não só às posturas incorretas, como à execução de movimentos repetitivos e ao esforço, por vezes exagerado, que se realiza ao manipular o instrumento. Se numa prática dita mais tradicional o facto já se verifica, as técnicas expandidas podem trazer problemas e desafios acrescidos e diferentes dos habituais, por exemplo: aqueles decorrentes do facto de ter de tocar no interior do piano com as costas debilitadas podem provocar dores na região lombar; os de se executar diretamente nas cordas com as pontas dos dedos submetendo-as a um maior esforço mecânico do que se a ação se desse ao nível das teclas do instrumento. De facto, podem-se emergir vesículas e ruturas da pele. Por outro lado, a ação de bater nas diferentes partes do instrumento, com os punhos, pode causar hematomas mais ou menos graves (Proulx, 2009, p.28) Para prevenir potenciais lesões, é aconselhável: estudar durante pouco tempo (dez minutos de prática seguidos de cinco minutos de descanso, no total de uma hora); envolver todos os dedos no estudo e prática do instrumento, de forma a distribuir uniformemente a carga entre eles; praticar sem tocar demasiado forte (*Ibidem*, p.29).

1.2.3. Medidas de precaução

Uma outra questão que sempre se associa ao uso das técnicas expandidas é o dano que elas podem causar ao nível do instrumento. Esta é uma fonte de conflito entre compositores, pianistas e técnicos de construção e manutenção do instrumento.

Na realidade, o estudo repetido dos trechos mais turbulentos das obras de Liszt, Rachmaninoff e Prokofiev pode causar mais gasto e dano a um piano que um correto estudo das técnicas expandidas. Porém, muita gente não está familiarizada com estas técnicas, e o que é estranho, causa, muitas vezes, mais ansiedade que aquilo que é conhecido³⁷ (*Ibidem*, p.31).

De forma a não danificar o instrumento, é preciso respeitar um conjunto de regras, nomeadamente:

- Consultar sempre um técnico de piano antes de modificar a estrutura do instrumento ou de preparar o piano etc.;
- Lavar as mãos quando for necessário tocar diretamente nas cordas do instrumento com os dedos ou com as mãos. (Se a ação se verificar durante um longo espaço de tempo, colocar talco nas mãos ou usar luvas para proteger as cordas da gordura produzido pela pele);
- Se necessário marcar as cordas, nesta ação não usar outros objetos que não sejam autocolantes e giz (este último não se deve usar nas cordas revestidas com rolamentos de cobre);
- Ter cuidado com os abafadores, pois são facilmente danificados;
- Ao preparar um piano, usar apenas materiais que não demonstrem vestígios de ferrugem ou corrosão. Ter sempre o pedal de sustentação premido no momento de inserção dos materiais por entre as cordas. Para as cordas revestidas de cobre, utilizar materiais menos duros que o metal (por exemplo, o plástico);
- Seguir a mesma regra quando tocar com objetos nas cordas. Utilizar unicamente objetos feitos de madeira, plástico, borracha ou tecido;

³⁷ Tradução livre de: "In reality, repeatedly practicing the most tempestuous passages of works by Liszt, Rachmaninoff and Prokofiev can inflict more wear and damage to a piano than practicing extended techniques correctly. However, many people are unfamiliar with extended techniques, and what is unknown often causes more anxiety than what is well known."

- Limpar o piano depois da interpretação de maneira a não o colocar em risco de ficar danificado;
- Escolher intensidades e maneiras de tocar que se revelem prudentes e não destrutivas.

(Shockley, 2018, pp. 56-58)

1.3. Técnicas expandidas e pedagogia

Esta secção visa abordar questões que interligam o uso e aplicação de técnicas expandidas e o ensino do piano, de forma a perceber quais são os benefícios da sua utilização no processo de ensino-aprendizagem e, também, quais as dificuldades que do seu uso podem surgir aquando dessa prática. Refletiremos ainda sobre os obstáculos que o podem impedir. Ademais, será revisto o repertório tendo em conta as técnicas expandidas aplicadas ao nível do projeto educativo. Por último, analisar-se-ão as vantagens e desvantagens da utilização de uma notação particular, no caso inserindo a notação gráfica, na iniciação, ao uso e aplicação das técnicas expandidas.

1.3.1. Repertório

Em 1919, Vincent d'Indy compôs um ciclo de 24 peças didáticas *Pour les Enfants de tout âge*. Nele, a última peça, intitulada de *Modern-Style*, surge maioritariamente baseada no uso de *glissandos* realizados nas teclas pretas e brancas do instrumento (Vaes, p.470). Em 1935, Henry Cowell compôs *The Harper Minstrel Sings*, uma peça instrutiva para ensinar *clusters* fáceis (*Ibidem*, p.669). Tirando este último exemplo, até aos anos 1960, o *glissando* era a única técnica expandida abordada em peças de natureza pedagógica e didática (*Ibidem*, p.898). Em 1964, o compositor francês Alain Louvier (1945-) começou a escrever os seus *Études pour Agressors*. Louvier distingue 16 “agressores”: dez dedos, duas palmas, dois punhos e dois antebraços. Estes “agressores” são os meios utilizados para a realização de várias técnicas expandidas no teclado, ao passo que os pés gerem os pedais: diferentes clusters, teclas premidas silenciosamente, glissandos, ressonâncias “apanhadas” etc. Vaes (2009) refere-se a seis livros, compostos entre 1964 e 1983 (*Ibidem*, p.898). Porém, em 2007 e 2011, o compositor lançou o sétimo (para piano, cravo, órgão e orquestra) e o oitavo (para

celesta) respetivamente. Em 1973, surge a obra *Játékok* de György Kurtág (1926-), uma antologia de pequenas peças para crianças. Com o passar do tempo, a série, que foi ficando cada vez mais extensa (o último volume foi publicado em 2017), deixou de se focar unicamente nas questões de ordem pedagógica. *Játékok* não pretende ensinar a tocar piano, mas antes dar uma possibilidade de experimentar o instrumento. As peças contemplam uma grande diversidade de técnicas expandidas; todavia, não se abordam aquelas que implicam a execução no interior do instrumento³⁸.

Em 1980, Lachenmann publicou *Ein Kinderspiel*, uma suite de peças para crianças que, da mesma forma, contempla o uso de técnicas expandidas ao nível do teclado, mas não aborda o uso e manipulação do interior do instrumento (Vaes, 2009, p.942).

Deltrégia (1999) enriquece o repertório didático dos “alunos com até três anos de estudo do instrumento, aproximadamente”, fornecendo uma coletânea de peças para piano de compositores brasileiros, umas ainda não publicadas comercialmente e outras escritas sob encomenda para a sua pesquisa (p.1). Das 20 peças encomendadas, cinco contêm técnicas expandidas, nomeadamente: clusters (de dedos e antebraços, realizados tanto nas teclas pretas, como nas teclas brancas), glissandos, técnicas de *String Piano* (*pizzicato* nas cordas, raspar as cordas com as unhas, tocar levemente na corda vibrante com algum objeto de metal, pressionar a corda e tocar na tecla) e “piano percussivo” (bater no corpo do piano) (*Ibidem*, Anexo).

Proulx (2009) destina a sua monografia a pianistas que tenham, pelo menos, uma licenciatura em Música e a seus professores. Os primeiros, com ajuda deste documento, podem construir as suas competências na área das técnicas expandidas, levando a sua prática a um nível bastante satisfatório; os últimos podem utilizar o documento para planear as suas aulas ou outros eventos em que apliquem técnicas expandidas. É necessário realçar que a parte prática do documento aborda exclusivamente as técnicas executadas diretamente nas cordas do instrumento. O núcleo da tese do autor consiste na disseminação de um conjunto de exercícios progressivos e numa metodologia para aprender as diferentes técnicas de maneira a se tornar fluente na sua execução (p.2-4).

Fernandes (2012), apesar de não dedicar a sua dissertação especificamente a técnicas expandidas, encomendou peças de natureza didática a jovens compositores portugueses,

³⁸ Baseado na informação em <https://www.prestomusic.com/sheet-music/products/8306322--kurtag-gyorgy-jatekok-games-volume-ix> (recuperado em 28 de abril, 2020)

muitos dos quais incluíram essas técnicas nas suas peças. Destinadas a alunos de piano com idades compreendidas entre seis e nove anos, incorporam várias técnicas expandidas, embora não tenham o intuito de trabalhá-las metodicamente: realizar *glissando* no teclado e nas cordas, *clusters* de dedos e de palmas, tocar com o nariz, fazer gestos teatrais, bater no tampo do piano, fazer *pizzicato* nas cordas, levantar progressivamente o pedal (Fernandes, 2012, Anexo D, pp. 177-259).

Em 2017 foi publicado o primeiro volume de *Peyotl*, fruto de colaboração de Luk Vaes e Hans Cafmeyer. Esta coletânea de peças engloba um conjunto de canções populares possuindo uma base melódica. A obra pretende integrar as técnicas expandidas no repertório didático de jovens pianistas. Um dos seus principais objetivos é o de promover a exploração tímbrica do instrumento através da escuta proativa dos sons. Da sua análise verificamos que cada peça aborda uma técnica específica ou um grupo de técnicas relacionadas³⁹. Atualmente, o manual não se encontra em acesso gratuito, mas é possível ouvir todas as 11 peças no canal YouTube do compositor⁴⁰.

1.3.2. Justificação da sua inclusão no processo pedagógico

1.3.2.1. Exposição à música contemporânea

O mundo está em constante mudança e evolução. As artes refletem, tanto direta como indiretamente, essas alterações. O facto de estar exposto, de analisar e apreciar a arte contemporânea, inclusive a música, instiga-nos a meditar não só no presente, mas também no futuro, de forma a não cometermos erros, contribuindo para a efetivação de um melhor futuro para a prática e o ensino do instrumento ao nível da música contemporânea e das técnicas expandidas em particular. Segundo Matthews (1981), “se uma pessoa quer acompanhar os progressos verificados, deve estudar, interpretar e executar a música do presente”⁴¹ (p.152).

Porém, deve ter consciência que o seu público é ainda diminuto, se comparado com o da música popular, ou até com o da música erudita de épocas anteriores ao século XX. Conforme nos indica Souza (2013), o facto é “reflexo do papel que os educadores e/ou

³⁹ Baseado na informação em <https://orpheusinstituut.be/en/projects/peyotl> (recuperado em 28 de abril, 2020)

⁴⁰ https://www.youtube.com/channel/UCP_Htk6-1mCY93S5oXvVJYA (recuperado em 28 de abril, 2020) - Canal Youtube do compositor

⁴¹ Tradução livre de: “If one hopes to remain abreast of future developments one must willingly study, interpret and perform the music of the present.”

professores de instrumento vêm desempenhando, seja na formação de repertório dos seus alunos ou no conteúdo sonoro que é abordado nas aulas de apreciação musical” (p.15). No nosso entender, os professores de instrumento são responsáveis pela abertura dos seus alunos a novas obras e repertórios:

De fato [*sic*], a princípio, as crianças são geralmente abertas a músicas que envolvam sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras. [...] Porém, se essas possibilidades são pouco – ou de fato [*sic*] não são – vivenciadas, seu universo se fecha e, mais tarde, com maior domínio do instrumento, em geral somente o repertório tradicional é o que as atrai. (Daldegan, 2009, p. 114)

Conseqüentemente, a importância da exposição à música contemporânea e às técnicas expandidas no processo de ensino-aprendizagem não pode ser subestimada:

O aprendizado de técnicas estendidas, juntamente com a exposição ao repertório contemporâneo e, especialmente, a execução de peças que explorem este material sonoro pode vir a quebrar um ciclo [*sic*] vicioso com relação à música contemporânea “não conheço, não gosto e não toco” que afeta e prejudica inclusive músicos profissionais, que muitas vezes são também professores de instrumentos. (*Ibidem*)

1.3.2.2. *Idade*

Quanto à idade dos alunos que se mostra como a mais apropriada para a introdução das técnicas expandidas ao nível do ensino do instrumento, não verificamos uma unanimidade. Proulx (2009) alega que “tentar aprender estas técnicas sem uma sólida base musical não trará, provavelmente, resultados satisfatórios”⁴² (p.4). Contudo, a maioria dos autores acredita que as crianças devem imergir, desde tenra idade, no mundo da música contemporânea (Deltrégia, 1999; Daldegan, 2009; Orduz, 2011; Fernandes, 2012; Cafmeyer & Vaes, 2017). Da análise do referencial teórico evidencia-se que, “a música contemporânea é apropriada e interessante para crianças de qualquer idade. Quanto mais cedo for apresentada, mais natural será o seu entusiasmo por este universo de som, bem como a sua

⁴² Tradução livre de: “Trying to learn these challenging techniques without a solid musical foundation is not likely to yield satisfying results.”

prática. Crianças pequenas deveriam ser expostas ao som da música contemporânea antes de serem capazes de intelectualizá-la” (Mark, 1996 como citado em Daldegan, 2009, p.40).

Orduz (2011) acredita que o professor deve estruturar as aulas para que o aluno conheça todos os estilos e linguagens musicais porque “são estas exposições iniciais à música, através das aulas de piano, que formam as ideias musicais dos alunos e desenvolvem os seus gostos musicais”⁴³ (p.8).

Aspectos [*sic*] relativos à música contemporânea são de especial interesse para instrumentistas mais jovens: as crianças com frequência conseguem identificar-se mais prontamente com questões pertinentes à música escrita recentemente do que com a música europeia [*sic*] dos séculos XVII e XIX. Aprender como introduzir a música contemporânea, suas questões técnicas e estéticas, é um dos principais deveres dos professores de instrumento. (Olson, 2001 como citado em Daldegan, 2009, pp.113-114)

1.3.2.3. *Criatividade*

A abordagem da música contemporânea nas aulas concretiza-se uma mais-valia para as crianças, uma vez que lhes desenvolve competências importantes, não só enquanto músicos, como enquanto cidadãos e seres humanos. Uma dessas competências é a criatividade. Segundo Deltrégia (1999), “os aspectos [*sic*] criativos do ser humano devem ser cada vez mais valorizados para a formação de indivíduos questionadores do seu meio, do seu tempo, e de sua ação” (p.16).

Acreditamos que os aspectos [*sic*] criativos do cidadão - cada vez mais importantes na sua formação, na sua diferenciação da massa - comprometem a formação do indivíduo crítico de seu mundo e de seu tempo. Nesse sentido, deixar de lado as novas linguagens não significa apenas limitar as possibilidades de escolha do estudante, mas também impedir a sua formação em diversos aspectos [*sic*] musicais e sociais. (*Ibidem*, p.11)

⁴³ it is [*based on*] these initial exposures to music through piano lessons that the student form [*sic*] his or her musical ideas and develops their tastes in music

Da mesma forma, as técnicas expandidas poderiam contribuir para isso. Como refere Proulx (2009), “professores e universidades deveriam ensinar técnicas expandidas do piano para as desmistificar e as tornar mais acessíveis. De certeza, isto atualizaria as concepções tradicionais de se tocar piano, despertando o interesse e a criatividade dos seus alunos”⁴⁴ (p.111).

1.3.2.4. *Desenvolvimento da musicalidade*

Por último, mas não menos importante, as técnicas poderiam ajudar os alunos a “desenvolver um ouvido mais sensível às cores do som, aos níveis dinâmicos e ao equilíbrio sonoro. Estas qualidades são úteis até para se tocar piano de uma forma tradicional, bem como, ao nível da música de câmara”⁴⁵ (*Ibidem*, p.2). Fernandes (2012) acredita que “a música contemporânea contém [*sic*] um importante papel na educação musical visto que promove um desenvolvimento das competências auditivas, promove a sensibilidade ao som, sem a constante dependência visual” (pp.34-35).

É importante apresentar e familiarizar o aluno, desde o início da sua formação musical, a diversos e inúmeros estilos e mundos sonoros. É na fase inicial que a criança reage ao som por si só, é curiosa, não questiona o fenómeno sonoro e pretende descobrir o que o seu instrumento é capaz de alcançar a nível sonoro. Ao aproveitar esta visão e postura do aluno perante a música e instrumento, o professor deve trabalhar variados materiais para que este seja capaz de usar a sua musicalidade natural e espontânea, e ainda, seja capaz de evoluir musicalmente com um pensamento aberto e multi-direcional [*sic*]. (*Ibidem*, pp.16-17)

⁴⁴ Tradução livre de: “Teachers and colleges should offer instruction on extended piano techniques to demystify them and make them more accessible. This would certainly refresh traditional conceptions of piano playing and spark the interest and creativity of their students.”

⁴⁵ Tradução livre de: “to develop a sensitive ear for tone colors, dynamic levels and balance. These qualities are useful even in traditional piano playing and chamber music.”

1.3.3. *Dificuldades e obstáculos*

Há vários fatores que dificultam a inserção das técnicas expandidas no processo de ensino-aprendizagem do piano. Um deles é a dificuldade na aquisição das partituras de peças que englobem o uso de técnicas expandidas. Como refere Deltrégia (1999), esta dificuldade é causada não pelo consumidor, mas sim pelo “mercado editorial restrito para essas peças, que impõe dificuldades financeiras na edição e na divulgação de novas obras” (p.1). Acresce que “o fato [*sic*] de a maioria dos compositores estar distante da área pedagógica voltada para a iniciação instrumental” tão-pouco contribui para a amplificação e divulgação deste repertório (*Ibidem*). Por outro lado, existe uma desconexão entre “a educação musical vigente e a produção musical dita contemporânea; enquanto esta última se apóia [*sic*] em parâmetros e discursos musicais diferentes dos utilizados no repertório tradicional, a educação musical, ao contrário, organiza-se quase que totalmente a partir do discurso tonal” (Borges, 2008, p.17). Um destes parâmetros é a notação que, muitas vezes, “afasta o músico da obra que envolva sonoridades estendidas, mesmo que esta não esteja além de sua capacidade técnica” (Daldegan, 2009, p.5). Esta desconexão foi causada pela “formação tradicional de professores e interpretes, que criou um ciclo [*sic*] didático-pedagógico vicioso, propagando-se ao longo do tempo e na atitude dos novos professores” (Deltrégia, 1999, p.1).

Há ainda dois fatores que podem parecer secundários, mas que contribuem negativamente para a formação de uma opinião sobre o uso das técnicas expandidas. Um deles é a separação das técnicas em “tradicionais” e em “expandidas”: “A tal distinção, de facto, estigmatiza o assunto, trazendo consequências negativas, tanto para a educação musical, como para a sua apreciação por parte do público e da comunidade académica”⁴⁶ (Vaes, 2009, p.2).

O outro é o papel dos *media* ao nível da criação, desenvolvimento e fortalecimento do gosto do público alvo de uma prática musical:

Como a importância da mídia [*sic*] é grande na identificação, na formação e na difusão de novas estéticas musicais, não é fácil mudar esse quadro. Vale dizer, a introdução da nova linguagem musical em uma perspectiva [*sic*] didática, além de exigir profissionais e métodos atualizados, enfrenta também uma grande dificuldade

⁴⁶ Tradução livre de: “Such delineation actually stigmatizes the subject, with negative consequences for musical education as well as public and academic appreciation.”

inerente a esse contexto sócio-cultural [*sic*] conservador e massificante. (Deltrégia, 1999, p.2)

1.3.4. Notação

Uma professora disse que trabalhava com música contemporânea para a iniciação no piano, mas que, ao passar da exploração sonora derivada desta prática para a notação (na pauta) e o repertório tradicionais, percebia que havia uma falta de interesse das crianças nesta transição. Segundo ela, além do material sonoro mudar, o fato [*sic*] de começarem a tocar a partir da partitura, com leitura de notas, já não trazia o mesmo estímulo lúdico de quando exploravam o som livremente, sem uma maior formalização. (Daldegan, 2009, p.100)

A introdução de formas de notação não convencionais tem pontos a favor e contra. De acordo com Daldegan (2009), “O propósito da utilização de notação contemporânea é iniciar a criança na leitura de símbolos diferentes daqueles da notação musical tradicional, de modo a que, ao deparar-se com uma partitura que inclua o uso de técnicas estendidas, a notação não a desencoraje [*sic*] da música” (p.5).

Consideramos fundamental que a criança trabalhe com vários tipos de notação musical, tais como a notação precisa, aproximada, gráfica ou roteiro, sem que haja hierarquia entre elas. Na nossa concepção [*sic*], entender as várias formas de escrever música e o que elas pretendem expressar consiste no máximo grau de compreensão dos conceitos relativos à representação musical. Como educadoras, procuramos construir com as crianças uma compreensão do contexto e significados da escrita musical, visando a ampliação dos seus usos segundo a estética do nosso tempo. (Beineke & Maffioletti, 2005, p.41)

Contrariamente e em conformidade com Fernandes (2012), “no início da sua formação a criança necessita de conhecer o som, ouvir o que produz com o seu instrumento

e evitar a leitura como primeira abordagem” (p.35). Uma vez que a música é uma linguagem, é possível comparar a sua aprendizagem com a de uma língua. Uma criança não aprende a falar a sua língua materna através do uso de símbolos escritos, mas sim através da oralidade. Logo, não é aconselhável introduzi-la à leitura musical nos primórdios da sua aprendizagem da música. Em vez disso, ela deveria explorar o instrumento, procurar prazer naquilo que faz, inventar as suas próprias formas de notar no papel aquilo que já sabe tocar (Mills & McPherson, 2016, p.179-180).

Em vez de afastar o aluno do mundo da música contemporânea e das técnicas expandidas ao propormos o trabalho e a prática musical através do uso de uma notação contemporânea de natureza complexa, devemos prepará-lo para o encontro com ela. O encontro pode revelar-se interessante ao utilizarem-se partituras gráficas, que, para o efeito, deveriam ser legíveis, consistentes, distinguíveis, memorizáveis, historicamente legítimas, de fácil reprodução, sugerindo visualmente a ação (Daldegan, 2009, p.10). O uso do gráfico pode enriquecer a aprendizagem porque, além de ser fácil de inventar e de interpretar, é “um método interessante para a criança representar o que ouve, pois procura transformar em imagem um fenómeno sonoro sendo, esta, automaticamente obrigada a refletir e raciocinar sobre o mesmo” (Fernandes, 2012, p.36). No que concerne o caso particular das obras ditas abertas, verificamos que:

Estas obras abertas, que podem desenvolver facilmente o aspecto [*sic*] textural e narrativo que caracteriza muito da composição contemporânea quando baseadas em técnicas estendidas, adquirem prontamente um carácter lúdico e de grande divertimento para crianças, sem que seja necessário ao professor o conhecimento de composição musical. (Daldegan & Dottori, 2011, p.124)

1.4. Contextualização das técnicas expandidas no âmbito científico e no ensino vocacional da música em Portugal

Nesta secção analisar-se-á a situação atual pedagógica e científica em relação ao uso das técnicas expandidas em Portugal, no caso particular do piano.

1.4.1. Âmbito científico

No sentido de realizar a revisão da literatura de forma a construir o estado da arte no que concerne os elementos chave do nosso trabalho, realizamos uma pesquisa por meio dos descritores “estendidas” e “expandidas” nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, encontrando, numa primeira fase, 23 documentos que abordam o uso e aplicação das técnicas expandidas em instrumentos tão diversos como o baixo elétrico, o contrabaixo, a flauta transversal, a guitarra acústica, o oboé, a percussão, o piano, o saxofone, os tímpanos, a trompete, a viola d’arco e o violoncelo. Deles apenas sete são relacionados com pedagogia, sendo um deles a dissertação de mestrado de Raquel Liberato Ribeiro, “As técnicas estendidas no ensino do piano”, a única investigação escrita em português sobre o uso das técnicas expandidas do piano num âmbito pedagógico e científico.

O objetivo da sua dissertação consistiu em “investigar qual a influência da aprendizagem de técnicas estendidas no piano no desenvolvimento de competências relacionadas com a aprendizagem deste instrumento” (Ribeiro, 2016, p.7) e “estudar a reação dos alunos ao ensino de técnicas estendidas no piano” (*Ibidem*, p.30). A autora realizou um estudo de dois trimestres de duração com duas alunas de 12-13 anos do Conservatório Regional de Coimbra e dois *workshops*, um na mesma instituição e outro no Curso de Música Silva Monteiro, contando com a participação de treze e nove alunos respetivamente. Foi analisado o impacto das técnicas no desenvolvimento da audição crítica, improvisação rítmica e melódica, expressividade e memória (*Ibidem*, p.61). A autora considera que:

as técnicas estendidas deveriam figurar nos planos curriculares dos alunos do ensino especializado da música em geral. Para além disso, estas técnicas deveriam ser mais exploradas por intérpretes, docentes e investigadores, devendo ser divulgada a pertinência que realmente têm não só ao nível do conhecimento de repertório contemporâneo para piano, como a nível do ensino deste instrumento. (*Ibidem*, p.64)

1.4.2. Ensino vocacional de música

Depois de analisados os Programas de Piano das instituições de ensino de música em Portugal, tanto conservatórios e academias como as do ensino superior, concluiu-se que as técnicas expandidas não estão contempladas nos seus programas oficiais de instrumento:

piano. A análise fora dificultada pelo facto de a maioria das instituições não os ter disponibilizados com acesso livre nos seus sítios oficiais da *internet*.

A Escola de Artes da Universidade de Évora é um exemplo disso. Porém, através de uma entrevista realizada com a sua Diretora, a Professora Ana Telles, foi confirmado que, ao longo da sua formação a nível superior os seus alunos, “abordam repertórios das últimas décadas, muitas vezes com técnicas expandidas” (Anexo 7.17). Posto isto, é possível concluir que, provavelmente, o mesmo acontece noutras instituições de ensino superior, estando o facto dependente da atitude individual de cada docente em relação a estas técnicas e ao seu uso em contexto pedagógico e científico.

Quanto à Iniciação, Ensino Básico e Secundário, quase todas as instituições adotam o Programa oficial de Piano conforme o Programa do Curso de Piano de Conservatório Nacional de Música (1973/74). Nesse programa, não encontramos peças, de autores portugueses ou estrangeiros, que contemplem o uso de técnicas expandidas. Contudo, o Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão, incluiu no seu programa para a Iniciação e Ensino Básico *Játékok* de Kurtág. Apesar de não constar no seu programa, é possível que no Conservatório Nacional de Lisboa o uso desta obra também seja contemplado. Esta nossa afirmação fundamenta-se no facto de Maria de Lourdes Martins (1926-2009), devido ao seu trabalho pedagógico, ter introduzido o autor e a sua obra em Portugal, declarando que: “Os Jogos de Kurtág não foram elaborados como método, ou seja, como caminho a seguir, mas considero útil usá-los como tal. [...] Seria muito útil integrar algumas das suas páginas num método de iniciação pianística” (Almeida, 2011, p.104).

2. Construção do Projeto

2.1. Motivação

Muitas vezes somos confrontados com a afirmação: os gostos não se discutem. Se assim é, questionamo-nos porque é que os adultos gostam de impor as suas preferências aos mais jovens quando estes apreciam algo diferente deles? Muitas vezes a resposta é: porque os meus pais/professores me ensinaram assim, tal como os ensinaram os seus pais/professores por sua vez. Não questionamos este proceder quando se trata, por exemplo, de virtudes morais, éticas ou de etiqueta social. Contudo, no que respeita a outros domínios da existência humana, perguntamo-nos o porquê de uma atitude tão impositiva e castradora pois, no nosso entender, é muito perigoso quando desta forma são transmitidas intolerâncias, ódios e preconceitos vários⁴⁷. Enquanto jovem, eu era uma criança peculiar. Jamais consegui perceber porque a sonoridade de um *cluster* no registo grave do piano era considerada por muitos como algo feio, se ela nunca o foi para mim. Sempre soube apreciar música de diversos estilos, procurando receber de cada um aquilo que cada um me podia oferecer⁴⁸.

Em outro, durante a minha formação, raras vezes conheci saxofonistas ou percussionistas que não gostassem, ou não valorizassem, das técnicas expandidas dos seus instrumentos. Contrariamente, foram raros os pianistas que se mostraram abertos a experimentar e/ou executar um repertório diferente daquele considerado como sendo o consagrado (obras de Bach, Beethoven, Chopin, Liszt, Rachmaninoff e assim por diante). Neste sentido, questionei porque os primeiros sempre incluem obras recém-escritas nos seus recitais, enquanto os últimos o fazem muito esporadicamente. Será que há alguns requisitos quanto a uma disponibilidade para a execução e apreciação da música erudita mais recente pelo facto de se ser saxofonista ou pianista? Será que as crianças que iniciam a aprendizagem destes dois instrumentos são tão diferentes a priori?

⁴⁷ Ainda hoje, a maior parte do mundo está a lutar pelos direitos e igualdade das mulheres, das pessoas com a cor da pele diferente da europeia, dos representantes da comunidade LGTB+ etc. E mesmo nos países onde esta questão parece estar resolvida, os vestígios de uma repressão, de uma discriminação, de uma intolerância ainda não desapareceram completamente, continuando a persistir mesmo que de forma atenuada.

⁴⁸ Não vale a pena procurar uma sucessão harmónica inédita numa canção pop, tanto como é inútil esperar uma orquestração requintada ao estilo de Ravel num concerto barroco ou desejar o uso de uma quadratura clássica num *mugham* azerbaijano. Da mesma forma, a música de vanguarda pode conceder uma experiência inesquecível, mas só se o ouvinte não criar expectativas, permitindo que a própria música o guie na sua escuta e o prepare para o usufruir das belezas de que possui, não contando com aquelas que não são previstas, mas que, a cada interpretação se fazem presentes.

Refletindo um pouco, cheguei à conclusão de que uma das maiores condicionantes que podemos perceber não é tanto a exercida pelos pais, sociedade ou *media*, embora as três desempenhem um papel importante, mas a exercida pelo professor de instrumento. Neste sentido, percebemos que tanto os alunos herdaram a técnica e a maneira de tocar do seu professor, como a sua ideologia e visão estética⁴⁹. Na qualidade de aluno de composição na Academia Nacional de Música da Ucrânia, participei na organização e realização de vários concertos de música escrita tanto por mim como por diversos dos meus colegas, reparando num facto que considero muito interessante. Como muitas das composições eram baseadas em técnicas expandidas de diversos instrumentos, a reação do público foi a espectável: muitos acharam-nas uma aberração e duvidaram do seu valor estético. Houve também outros que ficaram boquiabertos, afirmando que o concerto assistido fora o momento mais interessante a que já tinham assistido no que concerne a fruição de música erudita. É importante realçar que os primeiros eram músicos profissionais, professores e alunos da Academia, enquanto os últimos nunca estudaram música: engenheiros informáticos, farmacêutas, fotógrafos etc. O facto levou-me a questionar porque é que os músicos profissionais são mais conservadores no que toca ao uso de maneiras de tocar diferentes que o resto da população?

Enquanto professor, sempre demonstro aos meus alunos diferentes possibilidades de manipulação do instrumento, deixando-lhes a possibilidade de experimentar e explorar um conjunto de técnicas expandidas ao piano. É de notar que, ao fazer isso, lhes surge um brilho no olhar juntamente com um interesse acrescido pela prática do instrumento e uma vontade de tocar e prestar atenção às qualidades e características dos sons que produzem⁵⁰.

Com a prática e a exploração das técnicas expandidas no instrumento, nota que as crianças, segundo a minha experiência pedagógica, conseguem identificar-se mais prontamente com o instrumento e, passado muito pouco tempo, possuir um amplo leque de cores e sonoridades com que conseguem expressar a totalidade das suas emoções, histórias

⁴⁹ Infelizmente, tal como acontece com intolerâncias, ódios e preconceitos, as “intolerâncias musicais” muitas vezes são inculcadas em jovens músicos que, por sua vez, as transmitem aos seus alunos, criando assim um círculo vicioso que pretendemos eliminar.

⁵⁰ Salientamos que, infelizmente, isto não acontece quando tocam sonatinas de Haydn ou sinfonias de Bach. Na minha opinião, é preciso ter uma certa maturidade e experiência para apreciar esses magníficos exemplos da invenção humana. Quem é que tenta ler monografias de Platão antes do *Capuchinho Vermelho*? Logo, muitos alunos desistem da aprendizagem do instrumento.

e fantasias. Para o conseguir através das técnicas tradicionais, é preciso estudar dedicadamente e esperar anos ou até décadas.

2.2. Problemática

A problemática da investigação está assente no ponto em que convergem a motivação do autor e os assuntos abordados na Secção 1 da Parte 1 do presente relatório. Desta forma, surgiram as seguintes questões:

- Há técnicas expandidas que podemos considerar como mais difíceis ou, por outro lado, mais fáceis de serem realizadas pelos iniciantes?
- Será possível abordar as técnicas expandidas sem ter acesso a um piano de cauda?
- Qual o papel da notação nas primeiras abordagens destas técnicas pelos iniciantes?
- A nível pedagógico há repertório onde se evidencie o uso e aplicação das técnicas expandidas ao nível do piano? Será ele suficiente?
- Deveriam as técnicas expandidas ser incluídas nos programas oficiais do ensino de piano?
- Deveriam elas ser abordadas nas aulas de instrumento desde o início da sua aprendizagem? Se sim, de que forma?

2.3. Objetivos

Face à problemática exposta, foram delineados os seguintes objetivos gerais e específicos:

2.3.1. Gerais

- Comprovar a eficiência da aprendizagem das técnicas expandidas do piano desde o início da aprendizagem do instrumento;
- Enriquecer o repertório pedagógico do instrumento, nomeadamente o baseado nas técnicas expandidas, com peças inéditas de jovens compositores portugueses;
- Avaliar o impacto do uso e aplicação das técnicas expandidas ao nível da motivação e da musicalidade das crianças;

2.3.2. *Específicos*

- Conhecer as possibilidades e limitações de um piano vertical na aprendizagem das técnicas expandidas;
- Perceber qual a forma mais eficaz de aprender as técnicas expandidas;
- Catalogar as técnicas expandidas segundo o seu nível de dificuldade.

2.4. **Metodologia**

De forma a atingir os objetivos definidos, o autor resolveu realizar um estudo longitudinal, prospetivo, descritivo e de natureza mista. Consequentemente, decidiu-se enquadrá-lo numa perspetiva metodológica de investigação-ação, sendo ela “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho et al., 2009, p.356).

De acordo com Lomax (1995), “a investigação-ação é uma intervenção numa prática para proporcionar uma melhoria”⁵¹ (p.49).

⁵¹ Tradução livre de: “action research is an intervention in practice to bring about improvement.”

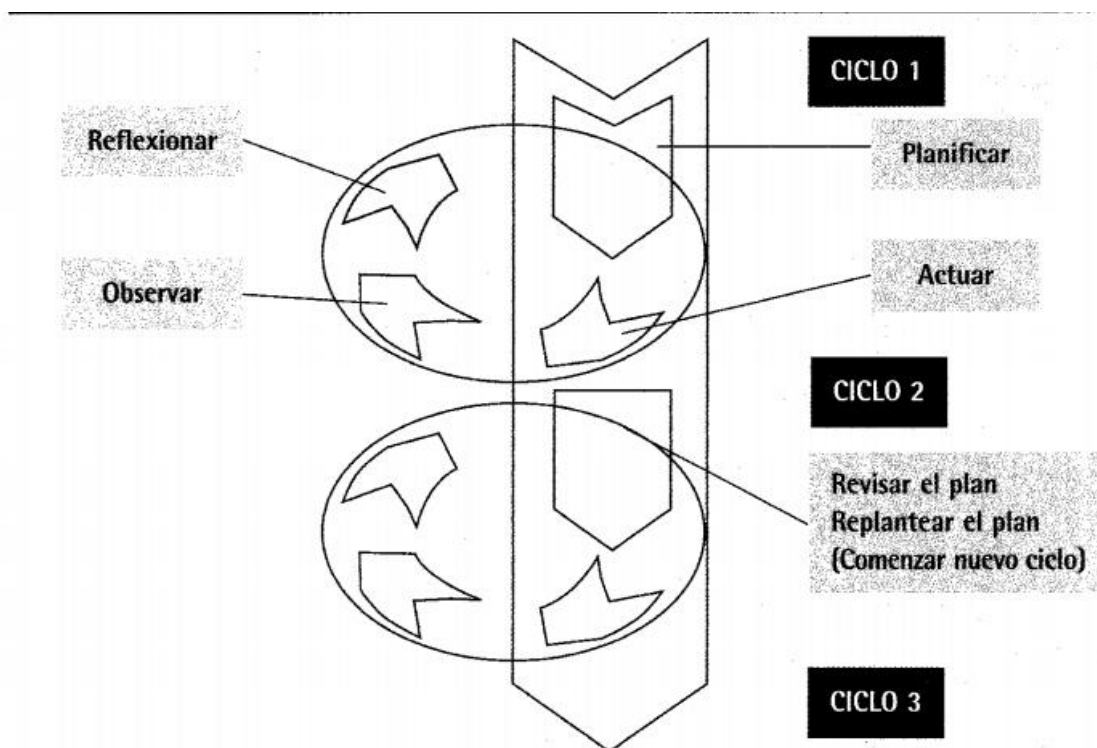


Figura 1 - A Investigação-Ação (esquema) (Latorre, 2005, p.35)

A investigação-ação é constituída por múltiplos ciclos que, por sua vez, consistem em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Antes de prosseguir para o ciclo seguinte, o plano de investigação sofre uma revisão conforme os resultados obtidos durante o ciclo que acabou de se concluir (Latorre, 2005, p.35).

2.5. Amostra

A população-alvo deste estudo incide sobre um conjunto de alunos que deverão se encontrar no início da aprendizagem do instrumento, frequentando os níveis de Iniciação ou do 2.º Ciclo do Curso Básico, e ter as idades compreendidas entre 6 e 12 anos. A população que se encontrava acessível compreendeu um conjunto de alunos das instituições de ensino de música, públicas ou privadas, às quais o autor do projeto teve acesso, nomeadamente: o Conservatório Regional de Música de Vila Real (doravante designado como CRMVR), o Conservatório de Música e Artes do Centro (doravante designado como CMAC), o Conservatório de Música de Águeda (doravante designado como CMA), o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (doravante designado como CMACG) e a Escola MUSICA.COM em Aveiro.

O processo da definição da amostra foi condicionado pelo facto de muitos professores não poderem implementar o estudo por nós proposto, um estudo longitudinal, devido à:

- Impossibilidade de implementar no tempo disponibilizado para a aula de uma peça de natureza extracurricular;
- Falta de familiaridade com as técnicas expandidas;
- Discordância em relação à pertinência do seu ensino⁵².

A definição do grupo de participantes contemplou, além dos requisitos já descritos, a aplicação dos seguintes critérios:

- Poder dedicar 15 minutos da aula ao projeto durante vários meses;
- Ter autorização do encarregado de educação (ou tutor) e da instituição de ensino em que se implementa o projeto.

Desta forma, conseguiu-se uma amostra de 5 alunos, 2 na Escola MUSICA.COM e 3 no CMAC.

2.5.1. Alunos A e B (Iniciação)

Os Alunos A e B, irmãos, na fase inicial do projeto, tinham 8 anos e nunca tiveram contacto com a música. O Aluno A desde o início demonstrou um ouvido musicalmente sensível e um aparelho naturalmente relaxado e livre. Intuitivo, sendo mais tímido e reservado que o seu irmão, no início procurava sonoridades mais delicadas. Com o passar do tempo, ficou mais à vontade. O Aluno B revelou-se do tipo racional. Mais perspicaz e lógico que o Aluno A, revelou-se ainda mais falador. Ao tocar piano, estava tenso, com ombros ligeiramente levantados.

Ambos demonstraram muito interesse, curiosidade e empenho nas aulas. Durante algum tempo, não possuíam um piano, mas compraram um digital em dezembro. Vieram sempre preparados para as aulas, embora com a parte instrumental sempre mais estudada que a parte teórica. Disseram que tinham pena de não ter um piano acústico em casa para

⁵² Contudo, ao autorizarem a implementação de um inquérito por questionário com os seus alunos, permitiram ao autor deste trabalho a aquisição de um conjunto de dados que posteriormente apresentamos.

poder praticar as técnicas expandidas por nós apresentadas e implementadas ao longo do nosso projeto, técnicas e procedimentos dos quais gostavam muito.

2.5.2. Alunos C, D e E (1.º grau)

O Aluno C, tinha 11 anos aquando do início do projeto. Começou a frequentar o 1.º grau no CMAC no mesmo ano letivo, tendo frequentado antes disso aulas de piano durante 2 anos numa escola privada. Não tem músicos em casa. Bem-educado e responsável, muito falador. Tem características de um líder. Muito metódico em relação ao estudo.

O Aluno D, aquando do início do projeto, tinha 10 anos. Começou a frequentar o 1.º grau no CMAC no mesmo ano letivo. Antes nunca tivera aulas de música. Os pais não são ligados à música. Bem-educado e responsável, autónomo e com facilidade na aprendizagem. Tem um bom nível de sensibilidade musical e um pensamento estruturado.

O Aluno E, aquando do início do projeto, tinha 10 anos. Começou a frequentar o 1.º grau no CMAC no mesmo ano letivo. Antes nunca tivera aulas de música. Os pais não são ligados à música. Bem-educado, mas com uma personalidade independente, criativo e expressivo. Gosta de improvisar e possui um bom ouvido.

2.6. Ferramentas de obtenção de dados

Dada a natureza complexa desta investigação, foram utilizadas várias ferramentas de obtenção de dados, de forma a conseguirmos perceber da pertinência da mesma. Os mesmos serviram como meio de validação das nossas propostas e intenções.

2.6.1. Diário de bordo

A construção de um Diário de Bordo permitiu registar o decorrer de todo o processo investigativo e ainda as ideias e as alterações que foram surgindo ao longo da implementação do nosso projeto. Acresce que nele foram guardados os dados obtidos através da observação direta das atividades propostas e realizadas pelos participantes. Acresce ainda que, todas as aulas, os Alunos A e B respondiam a um pequeno questionário. Este questionário encontrava-se anexo ao relatório previsto e elaborado em contexto do Diário de Bordo de forma a perceber as suas opiniões acerca do realizado em cada aula. A sua elaboração partiu

da construção de um conjunto de notas não-formais registadas num caderno e que, posteriormente, foram transferidas para um documento eletrónico.

2.6.2. *Observação direta*

Esta ferramenta visou complementar os dados obtidos através dos pequenos questionários realizados todas as aulas com os Alunos A e B. Quanto aos Alunos C, D e E, esta foi a ferramenta principal para seguir e analisar a sua evolução aquando da implementação do projeto de forma a verificar os resultados obtidos.

2.6.3. *Inquérito por questionário*

Na elaboração do inquérito foram organizadas 17 perguntas com respostas predefinidas, deixando, contudo, a possibilidade de dar uma resposta personalizada caso fosse preciso. Para o tal, utilizou-se a plataforma *Google Forms*. O inquérito foi ainda redigido tendo em conta a especificidade do grupo a que destinava (consultar Anexo 4).

Tabela 1 - Inquérito por questionário

Perguntas		Respostas
1	Quantos anos tens?	
2	És menina ou menino?	<ul style="list-style-type: none"> • Menina • Menino
3	Este é o teu ... ano a tocar piano.	
4	Já alguma vez experimentaste tocar piano de maneiras menos comuns (com as palmas, com os punhos, bater na madeira do piano, deslizar sobre as cordas etc.)?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
5	Gostavas de experimentar? (apenas disponível se a resposta à pergunta 4 foi “não”)	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
6	Como é que os fizeste? (apenas disponível se a resposta à pergunta 4 foi “sim”)	<ul style="list-style-type: none"> • Toquei com as palmas • Toquei com os punhos • Bati na madeira do instrumento • Deslizei com os dedos sobre as cordas • Deslizei com os dedos sobre as teclas

		<ul style="list-style-type: none"> • Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou • Outro:
7	Gostaste de fazê-lo? (apenas disponível se a resposta à pergunta 4 foi “sim”)	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
8	De que é que gostaste mais nessa experiência? (apenas disponível se a resposta à pergunta 7 foi “sim”)	<ul style="list-style-type: none"> • Gostei do som • Foi divertido • Foi algo novo • Da reação das pessoas • É mais fácil do que tocar da maneira tradicional • Outro:
9	Porque é que não gostaste? (apenas disponível se a resposta à pergunta 7 foi “não”)	<ul style="list-style-type: none"> • Achei que o som era muito estranho • Achei que o som era feio • Podia ter estragado o piano • Porque me repreenderam por eu o ter feito • Porque me aleijei • Outro:
10	O que é que gostavas de fazer? (apenas disponível se a resposta à pergunta 5 foi “sim”)	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar com as palmas • Tocar com os punhos • Tocar com os antebraços • Bater na madeira do instrumento • Deslizar sobre as teclas • Deslizar sobre as cordas • Tocar nas cordas com vários objetos (lápiz, borracha, vidro) • Pôr muito pedal e tocar sem os sons desaparecerem • Queria experimentar tocar dentro do piano • Outro:
11	Porque é que o querias fazer? (apenas disponível se a resposta à pergunta 5 foi “sim”)	<ul style="list-style-type: none"> • Porque o som fica interessante • Porque o som fica bonito • Porque é divertido • Porque é algo novo • Porque é mais fácil do que tocar da maneira tradicional • Quero ver a reação das pessoas • Não sei porquê

		<ul style="list-style-type: none"> • Outro:
12	Porquê? (apenas disponível se a resposta à pergunta 5 foi “não”)	<ul style="list-style-type: none"> • Isto não se deve fazer • Tenho medo de estragar o piano • Tenho medo de me aleijar • Não quero fazer uma coisa de que os outros possam não gostar • Outro:
13	Achas que o professor de piano te deixava fazer isso?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
14	Porque é que não deixava? (apenas disponível se a resposta à pergunta 13 foi “não”)	<ul style="list-style-type: none"> • Porque o piano não se deve tocar assim • Porque o som fica feio • Porque isso pode estragar o piano • Outro:
15	Gostas de música que tocas nas aulas de piano?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
16	Querias tocar músicas de outros estilos além do clássico?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Sim, porque não gosto da música clássica • Não, só quero tocar música clássica
17	De quais estilos? (indisponível se a resposta à pergunta 16 foi “não”)	<ul style="list-style-type: none"> • Pop • Rock • Jazz • Música dos filmes • Música dos videojogos • Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.) • Outro:

2.6.4. Entrevistas

No que concerne a realização de inquéritos por entrevista (consultar Anexo 7), optou-se pelo modelo de uma entrevista fechada, baseada num conjunto de questões estruturadas com perguntas iguais para todos. Contudo, devemos referir a exceção realizada a grupos específicos de entrevistados no que concerne algumas das questões: compositores participantes, compositores de renome, professores de piano. Este tipo de entrevistas permite estabelecer uniformidade e comparação entre respostas, ou seja, a triangulação. O propósito das entrevistas foi o de perceber qual a opinião dos entrevistados, compositores participantes, de compositores portugueses de renome, assim como de vários professores de

piano de todo o país, sobre a questão da importância e pertinência da inclusão das técnicas expandidas no processo de ensino de piano.

Desta forma, foram elaborados três questionários, cada um destinado a um grupo diferente:

Tabela 2 - Questões colocadas aos compositores participantes

Para os compositores participantes
1. Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?
2. Já alguma vez estiveste envolvido(a) numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?
3. Se sim, houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? Como é que as superaste?
4. Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?
5. O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?
6. Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?
7. A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?
8. Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?
9. Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?
10. No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?
11. Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Tabela 3 - Questões colocadas aos compositores de renome

Para os compositores portugueses de renome
1. Já alguma vez esteve envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas?
2. a) Se sim, houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? b) Se não, porquê?
3. O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?
4. Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?
5. Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?
6. Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

7. Na sua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?
8. No seu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?
9. Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?
10. Qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Tabela 4 - Questões colocadas aos professores de piano

Para professores de piano
<ol style="list-style-type: none"> 1. Já alguma vez esteve envolvido(a) numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas? 2. a) Se sim, houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças? b) Se não, é devido à falta de oportunidade ou por outra causa? 3. O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento? 4. Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê? 5. Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano? 6. Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes? 7. Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico? 8. Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano? 9. Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório? 10. Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal? 11. Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê? 12. A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Além disso, foi elaborado o mesmo modelo de questionário para, após a implementação do projeto, realizar uma entrevista com os alunos participantes (consultar Secção 3.3. da Parte 1 deste nosso trabalho). O seu propósito foi o de saber a opinião dos participantes acerca de vários assuntos ligados ao projeto:

Tabela 5 - Questões colocadas aos Alunos A-E

Para os alunos que participaram no projeto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaste de participar no projeto? 2. Querias continuar a aprender técnicas expandidas nas tuas futuras aulas de piano? 3. O que foi mais interessante para ti do que nas aulas normais?

4. O que foi menos interessante?
5. Qual foi a tua parte preferida destas aulas?
6. O que aprendeste com elas?
7. Como é que gostas mais de aprender as técnicas expandidas: tocando da pauta, imitando aquilo que o professor demonstra, explorando as técnicas e improvisando com elas?
8. Quais foram as tuas técnicas expandidas favoritas?
9. Quais foram as técnicas de que gostaste o menos?
10. Quais foram as que achaste as mais difíceis?
11. Quais foram as que achaste as mais fáceis?

2.6.5. Gravação em vídeo

A gravação em vídeo serviu para gravar as improvisações dos Alunos A e B e as últimas aulas de abordagem de cada técnica expandida pelos alunos C, D e E. A gravação dos vídeos das aulas dos alunos A e B foi feita com a câmara e microfone do telemóvel XIAOMI Mi 8, das C-E com o telemóvel Huawei p10 lite.

2.6.6. Análise de documentos

Esta categoria contempla vários documentos relativos à construção e implementação do nosso projeto como sejam: peças encomendadas a jovens compositores portugueses; estudos instrutivos compostos para os Alunos C-E; pequenas peças escritas pelos alunos A e B (consultar Secção 3.4. da Parte 1 deste nosso relatório).

2.7. Descrição dos procedimentos

2.7.1. Preparação (julho-setembro de 2019)

O projeto, inicialmente denominado “Técnicas estendidas no piano no 2.º Ciclo do Ensino Básico”, foi concebido e aprovado no âmbito da disciplina Metodologias de Investigação em Educação. Como refere o seu título, não prevíamos a sua implementação ao nível da Iniciação do instrumento. Essa alteração ocorreu após a aprovação da proposta e foi devido a um estudo aprofundado da literatura que defende a introdução das técnicas expandidas desde o início da aprendizagem do instrumento.

Paralelamente, e nesta fase da construção do projeto, foram analisados os programas da disciplina de piano das instituições de ensino de música portuguesas, nomeadamente o da

Academia Musical dos Amigos das Crianças, o do Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira, o do Conservatório de Guimarães, o do CMA, o do CMACG, o do Conservatório de Música de Barcelos, o do Conservatório de Música de Coimbra, o do Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão e o do Instituto Gregoriano de Lisboa. O objetivo dessa análise foi o de poder considerar os critérios de avaliação e determinar as competências a adquirir, e que se encontram presentes nesses programas, aquando da elaboração de um guião de estruturação de peças que pretendíamos implementar. Ademais, pensou-se que, se conseguíssemos que elas evidenciassem o conjunto dos conhecimentos a adquirir a cada nível de ensino, esse seria o fator que permitiria a sua inserção futura ao nível dos programas oficiais do ensino do instrumento. Assim, o guião elaborado destinou-se a jovens compositores portugueses, que consentiram em contribuir para o projeto com a criação de uma peça didático-pedagógica baseada totalmente nas técnicas expandidas e composta segundo as orientações por nós descritas. Nesse guião, expuseram-se todos os critérios que deveriam ser tidos em conta aquando da composição das peças por parte dos compositores (ver Anexo 1).

De salientar que as técnicas expandidas escolhidas para implementar neste projeto estão agrupadas segundo a divisão dos capítulos presente em Shockley (2018). Houve apenas dois pontos que divergiram: a técnica de *bowing*, para efeitos do projeto, foi considerada um modo de tocar nas cordas utilizando objetos; as técnicas nos pedais, *glissando* e *cluster* foram consideradas técnicas que mereciam ser abordadas separadamente. Desta forma, distribuíram-se 10 técnicas a 10 compositores, dos quais apenas 9 conseguiram compor uma peça (Ver Anexo 2). Esta fase contemplou igualmente a construção das ferramentas de obtenção de dados, isto é, elaboraram-se questionários para as futuras entrevistas, o inquérito por questionário, estruturando-se ainda o Diário de Bordo.

2.7.2. Alterações (outubro de 2019)

Nesta fase, o projeto sofreu profundas alterações devido a dois fatores impactantes. Primeiro, por ter sido rejeitado na instituição de acolhimento (Conservatório de Música de Águeda). Devido à sua natureza experimental, a implementação do projeto, cujo início foi previsto para o primeiro semestre do ano letivo 2019/2020, ficou suspensa. Segundo, as peças encomendadas aos compositores não só resultaram demasiado difíceis para o grau de ensino a que se encontravam destinadas, como abordaram as técnicas expandidas de uma

forma pouco metódica, misturando-as com outras técnicas em simultâneo (não sendo este o nosso propósito nem intenção)⁵³.

Dado que o objetivo desta investigação é o de avaliar o impacto das técnicas expandidas e o de perceber quais são as dificuldades que elas trazem a nível técnico e expressivo, a existência de outras variáveis que não as das técnicas expandidas poderia distorcer os dados, a sua análise, influenciando negativamente a fiabilidade da investigação.

Consequentemente, consideraram-se outras possibilidades. Em relação às peças encomendadas, foi decidido, juntamente com o Orientador Cooperante, realizar um concerto/workshop em que elas fossem interpretadas e explicadas ao público no Conservatório de Música de Águeda no segundo semestre do ano letivo 2019/2020 (posteriormente, o concerto ficou agendado para maio de 2020). Quanto à implementação do projeto, esta foi pensada em dividir-se em duas partes: uma que contemplasse os alunos da Iniciação e outra que o fizesse com os do 2.º Ciclo do Curso Básico.

2.7.3. Implementação do projeto (Iniciação) (outubro-março)

No que concerne a constituição da amostra tivemos de proceder igualmente a alterações decorrentes do problema de aceitação por parte do Conservatório de Música de Águeda deste nosso projeto. Assim, os alunos A e B foram encontrados fortuitamente. Eles começaram a ter as suas primeiras aulas de piano em outubro de 2019 com o autor deste projeto na Escola MUSICA.COM em Aveiro. Por razões pessoais, saíram da escola, mas quiseram continuar a formação, de forma a poder preparar-se para o concurso de acesso ao 4.º ano da Iniciação no CMACG. Em contrapartida, a formação difundida, foi-lhes solicitado que participassem no seu projeto educativo. A autorização dos encarregados de educação foi assinada a 26 de outubro de 2019 (ver Anexo3.1.). A hora e o dia das sessões de trabalho foram definidos semanalmente conforme a disponibilidade dos encarregados de educação dos alunos. Para a implementação do projeto, foi solicitada autorização para serem utilizadas as instalações do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

As sessões semanais de duração de 1 hora e 30 minutos começaram no dia 2 de novembro de 2019, distribuindo o tempo da aula uniformemente entre os alunos. Pelo menos um dos encarregados de educação esteve sempre presente. Nesta fase preliminar que durou

⁵³ A análise das peças pode ser consultada na Secção 3.4. da Parte 1 deste nosso relatório.

2 meses, antes de proceder à implementação das técnicas expandidas, foram abordadas noções básicas, tanto teóricas como práticas, acerca de: o mecanismo de um piano vertical; as propriedades acústicas do som; o aparelho pianístico e a sua higiene; exercícios de relaxamento e aquecimento; a notação musical; a noção de *non legato*, *legato* e *staccato*; a posição da mão e mudanças de posição. A fase preliminar teve lugar em várias salas de estudo de piano do Departamento.

A fase consequente começou no dia 4 de janeiro de 2020. Esta fase ocorreu sempre na sala 21.3.33 do referido Departamento de forma a permitir que os alunos adquirissem uma familiaridade com o instrumento utilizado de forma a não se constituir como fator de viés. As aulas de duração de 1 hora e 30 minutos contemplaram 1 hora de uma aula tradicional (30 minutos a cada um dos alunos) e 30 minutos (15 minutos a cada um) de abordagem das técnicas expandidas, podendo cada aluno assistir à aula do outro. Assim, a duração da aula enquadra-se no padrão oficial e permite adotar, numa aula típica de 45 minutos, os procedimentos adotados nesta pesquisa.

Os conteúdos abordados foram iguais para cada aluno, de modo a poder comparar os resultados (consultar as secções 2.7.5. e 3.1. da Parte 1 do presente documento). Cada aula consistiu, num primeiro momento, numa fase expositiva englobando a disseminação de diversos conteúdos sobre as técnicas expandidas por parte do investigador, seguindo-se, numa segunda fase, a sua exploração lúdica ao piano por parte dos Alunos. Esta exploração foi realizada tanto separadamente como em conjunto. Em seguida, procederam a uma improvisação final à qual se seguiram um conjunto de pequenos questionários no final de cada aula (aplicação do questionário para obtenção de dados). As improvisações incluíram a abordagem de todas as técnicas expandidas previstas a cada uma das sessões.

As técnicas foram abordadas sem recurso a qualquer tipo de notação. Porém, os Alunos realizaram uma tarefa que consistiu em compor uma peça inventando símbolos que, no seu entender, pudessem representar as técnicas expandidas nela utilizadas (ver Anexo 6).

Devido à pandemia de COVID-19, foi impossível realizar as últimas 4 sessões.

2.7.4. Implementação do projeto (1.º grau) (outubro-março)

Diogo Santos (doravante designado como Assistente), professor de piano no CMAC, consentiu em implementar o projeto com alunos da sua classe, escolhendo os alunos C, D e E como aqueles que tinham um bom desempenho escolar e que podiam dedicar uma parte

das suas aulas a uma peça extracurricular sem prejudicar ao cumprimento do programa oficial. No dia 26 de outubro de 2019, foi enviada uma mensagem por correio eletrónico ao diretor do CMAC com o intuito de pedir a sua autorização para a implementação do projeto na escola.

Tendo obtido autorização tanto por parte da direção da escola, como por parte dos encarregados de educação (ver Anexo 3.2.), foi implementado o nosso projeto. Contudo, os Alunos C, D e E abordaram as técnicas expandidas de forma diferente daquela implementada face aos Alunos A e B. O facto deveu-se a várias razões: a postura do CMAC em relação à aprendizagem dos alunos de piano do 1.º grau; a impossibilidade de uma intervenção direta do mestrando no processo da aprendizagem das técnicas por parte destes alunos; necessidade de comparar diversos métodos que se possam adotar para ensinar as técnicas expandidas ao nível do instrumento: o piano.

O CMAC impede os seus professores de darem aulas de instrumento recorrendo ao uso das partituras no 1.º ano da sua aprendizagem. Como o ano letivo de 2019/2020 foi o primeiro ano dos Alunos C, D e E na instituição de ensino, o uso das partituras nas aulas foi proibido.

Dada a autorização e obtidas as dos respetivos encarregados de educação, a implementação do projeto começou a 14 de janeiro de 2020. Foi pedido ao Assistente que tomasse uma postura mais ativa e interventiva que o autor. Neste sentido, a apreensão das técnicas pelos Alunos C, D e E ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente lhes demonstrava. Às técnicas expandidas foram dedicadas 15 minutos de aula de cada aluna. A cada técnica foram dedicadas 4 aulas, sendo três delas focadas na sua aprendizagem através de pequenos estudos, e uma à sua gravação em vídeo.

Uma vez que, em termos de logística, foi impossível para o mestrando estar presente nessas aulas, a responsabilidade pela implementação do projeto foi assumida pelo Assistente. Ainda antes do início do 2.º semestre, não só lhe foram demonstradas e explicadas todas as técnicas escolhidas para implementar através do projeto, como estas foram experimentadas e assimiladas por ele. Adicionalmente, foram compostos pequenos estudos (ver Anexo 5) segundo os seguintes critérios:

- A sua dimensão não devia exceder uma página A4;
- Devia explorar metodicamente diferentes variações de uma só técnica (por exemplo *glissando* nas pretas, nas brancas, curto, longo, em *accelerando*, em *ritardando* etc.);

- Devia utilizar notação gráfica;
- Devia ter uma legenda que explicasse a simbologia empregada;
- Devia explorar notação indeterminada ou meio determinada;
- Devia englobar o uso de uma forma musical fixa e móvel;
- Devia ser lógico, conciso e fácil de ensinar sem partitura;
- Devia abordar os mesmos conteúdos que aqueles apresentados nas sessões realizadas com os Alunos A e B.

Os primeiros 3 estudos, um para cada aluno, ficaram prontos antes do início da implementação do projeto no CMAC. Os segundos 3 foram elaborados depois de analisadas as gravações dos primeiros. Os últimos 3 não chegaram a ser compostos devido à cessação da implementação do projeto por causa da pandemia de COVID-19.

A informação relativa à implementação do projeto e à evolução verificada pelos Alunos C, D e E foi construída pelo Assistente e comunicada semanalmente ao autor por via de mensagens informais. Posteriormente, essas notas foram transferidas para um Diário de Bordo.

2.7.5. Planificação das sessões (dezembro-março)

Tabela 6 - Planificação das sessões (Alunos A e B)

Alunos A e B		
Sessão	Data	Conteúdos
1	04/01/2020	Demonstração geral das técnicas expandidas aos Alunos Inquérito por questionário
2	12/01/2020	<i>Glissando</i>
3	19/01/2020	<i>Clusters</i>
4	26/01/2020	Técnicas de pedais
5	01/02/2020	Piano percussivo
6	09/02/2020	<i>String Piano</i> (sem objetos)
7	16/02/2020	<i>String Piano</i> (com objetos)
8	22/02/2020	Teclas premidas silenciosamente
9	08/03/2020	Aula de repetição dos conteúdos

		Composição, por parte dos Alunos, de uma peça utilizando símbolos que, a seu ver, possam representar várias técnicas expandidas
10*	por definir	Pressionar as cordas e ativá-las através das respetivas teclas (<i>Muting</i>)
11*	por definir	Harmónicos
12*	por definir	Piano preparado
13*	por definir	Aula de repetição de todos os conteúdos Entrevista final

Tabela 7 - Planificação das sessões (Aluno C)

Aluno C		
Sessão	Data	Conteúdos
1	14/01/2020	Demonstração geral das técnicas expandidas aos Alunos Inquérito por questionário Demonstração da peça pelo Assistente
2	21/01/2020	<i>Glissando</i>
3	28/01/2020	Estudo N.º 1
4	04/02/2020	Estudo N.º 1
5	11/02/2020	Estudo N.º 1
6	18/02/2020	Gravação do estudo
7	03/03/2020	<i>String Piano</i> (sem objetos)
8	10/03/2020	Estudo N.º 5
9*	17/03/2020	Estudo N.º 5
10*	24/03/2020	Estudo N.º 5
11*	14/04/2020	Gravação do estudo
12*	21/04/2020	Técnica à escolha do aluno de entre: teclas premidas silenciosamente, pressão nas cordas, harmónicos
13*	28/04/2020	Estudo N.º X
14*	05/05/2020	Estudo N.º X
15*	12/05/2020	Estudo N.º X
16*	19/05/2020	Gravação do estudo Entrevista final

Tabela 8 - Planificação das sessões (Aluno D)

Aluno D

Sessão	Data	Conteúdos
1	14/01/2020	Demonstração geral das técnicas expandidas aos Alunos Inquérito por questionário Demonstração da peça pelo Assistente
2	21/01/2020	Técnicas de pedais
3	28/01/2020	Estudo N.º 3
4	04/02/2020	Estudo N.º 3
5	11/02/2020	Estudo N.º 3
6	18/02/2020	Gravação do estudo
7	03/03/2020	<i>String Piano</i> (com objetos)
8	10/03/2020	Estudo N.º 6
9*	17/03/2020	Estudo N.º 6
10*	24/03/2020	Estudo N.º 6
11*	14/04/2020	Gravação do estudo
12*	21/04/2020	Técnica à escolha do aluno de entre: teclas premidas silenciosamente, pressão nas cordas, harmónicos
13*	28/04/2020	Estudo N.º X
14*	05/05/2020	Estudo N.º X
15*	12/05/2020	Estudo N.º X
16*	19/05/2020	Gravação do estudo Entrevista final

Tabela 9 - Planificação das sessões (Aluno E)

Aluno E		
Sessão	Data	Conteúdos
1	14/01/2020	Demonstração geral das técnicas expandidas aos Alunos Inquérito por questionário Demonstração da peça pelo Assistente
2	21/01/2020	<i>Clusters</i>
3	28/01/2020	Estudo N.º 2
4	04/02/2020	Estudo N.º 2
5	11/02/2020	Estudo N.º 2
6	18/02/2020	Gravação do estudo
7	03/03/2020	Piano percussivo

8	10/03/2020	Estudo N.º 4
9*	17/03/2020	Estudo N.º 4
10*	24/03/2020	Estudo N.º 4
11*	14/04/2020	Gravação do estudo
12*	21/04/2020	Técnica à escolha do aluno de entre: teclas premidas silenciosamente, pressão nas cordas, harmónicos
13*	28/04/2020	Estudo N.º X
14*	05/05/2020	Estudo N.º X
15*	12/05/2020	Estudo N.º X
16*	19/05/2020	Gravação do estudo Entrevista final

As sessões marcadas com um asterisco (*) não aconteceram devido a quarentena causada pela pandemia de COVID-19.

2.7.6. Realização dos inquéritos por questionário e entrevistas (janeiro-maio)

Os inquéritos por questionário (ver Anexo 4) foram realizados entre dias 4 de janeiro e 18 de fevereiro de 2020 com os alunos de 6 instituições diferentes: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Alunos A e B), CRMVR, CMAC (Alunos C-E e outros), CMA, CMACG e Escola MUSICA.COM em Aveiro. No total, participaram 38 alunos com idades compreendidas entre 6 e 12 anos.

As entrevistas com os jovens compositores que compuseram as peças para o projeto (ver Anexos 7.1.-7.9.) ocorreram entre janeiro e março de 2020. As entrevistas com professores de piano (ver Anexos 7.10.-7.17.) e com compositores de renome (ver Anexos 7.18.-7.22.) tiveram lugar entre março e maio de 2020.

As entrevistas com os Alunos A-E sucederam em maio de 2020 (ver Secção 3.3. da Parte 1).

2.7.7. Concerto/workshop com as peças escritas para o projeto (maio)

Esta atividade, que deveria ter sido realizada em maio de 2020 no Conservatório de Música de Águeda, foi cancelada devido ao confinamento causado pela pandemia de COVID-19.

O objetivo principal desta atividade teria sido o de propagar as peças escritas para o projeto, dando a oportunidade aos alunos do Conservatório de conhecerem algumas das técnicas expandidas do piano, bem como a de poderem experimentá-las sob a supervisão do mestrando.

2.8. Justificação das escolhas metodológicas adotadas durante a fase de implementação do projeto

Ao passo que os alunos C, D e E seguiram um modelo de uma aula de piano tradicional, com os alunos A e B foram adotadas metodologias diferentes, cujas descrições se expõem abaixo.

2.8.1. Aprendizagem através da descoberta

Muitos investigadores ressaltam a importância do jogo e da exploração, fenómenos intrínsecos ao ser humano, como ferramentas inatas e eficazes no processo de aprendizagem, dado que “a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal” (Arends, 2008, p.386). Estes fenómenos são ainda mais importantes durante a infância porque “as crianças não dividem as suas experiências em jogo e aprendizagem, visto que aprendem jogando e podem divertir-se enquanto estão a aprender”⁵⁴ (DCSF, 2007, p.6). Acresce que “é também significativo desafiar estereótipos para que as crianças aprendam que no seu jogo e na exploração não existem barreiras à totalidade das possibilidades que surgem”⁵⁵ (*Ibidem*, p.6). Um ensino que tenha em consideração estes fatores “é definitivamente não sobre o preenchimento do cérebro das crianças com factos ou sobre o ensino das competências formal”⁵⁶, mas antes “sobre a observação do que uma criança pode fazer e o que elas querem alcançar”⁵⁷ (*Ibidem*, p.5).

Aprendizagem através da exploração é uma abordagem ativa da aprendizagem. [...]

Este modelo destina-se a proporcionar a todos os alunos altos níveis de participação

⁵⁴ Tradução livre de: “Children do not separate their experiences into play and learning since they learn as they play and can have fun while they learn”

⁵⁵ Tradução livre de: “It is also important to challenge stereotypes so that children learn that in their play and exploration there are no barriers to the many possibilities that arise.”

⁵⁶ Tradução livre de: “It is definitely not about filling young children’s heads with facts or formally instructing them in skills”

⁵⁷ Tradução livre de: “It is about observing what a child can do and what they are trying to achieve next”

e concentração, reduzindo stress e aborrecimento. Através destas experiências, os alunos constroem a sua confiança e criatividade, resultando em performance melhorada e motivação contínua para aprender.^{58 59}

2.8.2. Aulas em conjunto

As aulas de piano realizadas em conjunto, tanto com os alunos de iniciação, quanto com alunos mais avançados, encontram-se implementadas desde o início do século XIX (Daniel, 2008, p.27). Não obstante, a esmagadora maioria da formação continua a ser exclusivamente individual devido a razões tão diversas como: uma longa tradição das aulas individuais, a falta de formação necessária para dar aulas em conjunto, uma questão de hábito e conforto (*Ibidem*, p.35). Porém, esse tipo de aulas oferece várias vantagens. Segundo Mills (2007), “numa aula em conjunto, os alunos têm mais oportunidade de aprender com os seus pares, de divertir-se com eles, e de aprender de diversas maneiras”⁶⁰ (p.191).

Aulas em conjunto são mais propícias ao desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, uma vez que estes podem entrar em diálogos musicais, explorando as possibilidades que surgem da improvisação dos seus pares. Quando as crianças interagem musicalmente, elas fazem-no mais expressiva e dramaticamente que quando sozinhas (Glover & Scaife, 2004, pp.79-80)

2.8.3. Improvisação e composição enquanto ferramentas de avaliação

“A improvisação e a composição são tipos de manifestação de audição que, dada a sua natureza, traduzem um determinado estágio de desenvolvimento de compreensão musical” (Caspurro, 2006, p.49). Posto isto, “a improvisação, enquanto exteriorização, projecta [*sic*] (ou reflecte [*sic*]) o efeito da interiorização” (*Ibidem*, p.103), ou seja, ajuda a perceber quais são os conteúdos que se encontram assimilados pelo aprendiz, e quais se encontram ainda por apreender. A realização de componentes de improvisação em contexto

⁵⁸ Tradução livre de: “Exploration-based learning is an active learning approach. [...] This model is positioned to deliver high levels of engagement and concentration while reducing stress and boredom for all students. Through these experiences, students build their levels of confidence and creativity, resulting in improved performance and sustained motivation to learn.”

⁵⁹ <https://www.gettingsmart.com/2015/09/a-vision-for-every-student-exploration-based-learning/>, recuperado em 28 de abril de 2020

⁶⁰ Tradução livre de: “In a group lesson, students have more opportunity to learn from their peers, to have fun with their peers, and to learn in a range of ways”

de formação ajuda o aluno a “falar” através do instrumento e a encontrar a sua própria “voz” musical (Glover & Scaife, 2004, p.82).

Saliente-se que uma das razões mais importantes por que se deve usar a improvisação como meio de aprendizagem musical é o envolvimento total que é necessário, tanto da parte do professor, como por parte do aluno. Passividade é um dos maiores impedimentos à aprendizagem. O facto de se criar situações, em que ao aluno seja permitido e encorajado experienciar e utilizar uma informação nova enquanto a adquire, pode apenas acelerar e melhorar o processo de aprendizagem.⁶¹ (Baker, 1980, p.42)

⁶¹ Tradução livre de: "One of the most important reasons for using improvisation as a means of music learning is the total involvement necessary on the part of both teacher and student. Passivity is one of the greatest deterrents to learning on any level. Creating situations in which a student is permitted and encouraged to experience and to use new information as he or she acquires it can only speed and enhance the learning process."

3. Implementação do Projeto

3.1. Alunos A e B

3.1.1. Sessão n.º 1

3.1.1.1. Inquérito por questionário

Conforme o exposto nas respostas veiculadas pelo Aluno A ao inquérito por questionário, implementado no dia 04 de janeiro de 2020, verificamos que ele já experimentara algumas das técnicas expandidas utilizadas na prática do piano, nomeadamente *clusters* com os punhos, *glissando* no teclado, assim como o tocar no teclado com o pedal de sustentação premido do início até ao fim da ação/peça. Gostara da experiência e achara-a algo interessante e inovadora. Refere ainda o facto de as técnicas referidas se constituírem em procedimentos mais fáceis de executar que tocar de maneira dita mais convencional e tradicional.

Conforme as respostas do Aluno B ao inquérito por questionário, aquando do dia 04 de janeiro de 2020, percebemos que ele ainda não experimentara o uso das técnicas expandidas no piano, mas gostaria de o fazer. No seu entender, o som ficaria interessante e bonito, e a experiência nova e divertida.

3.1.1.2. Diário de Bordo

A sessão n.º 1 serviu de introdução ao nosso trabalho de investigação. Explicaram-se 4 propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre. A explicação fez-se através das cores: o valor tonal das cores representou alturas, a saturação representou intensidades, a duração foi representada pelo comprimento do traço, e o timbre por diferentes cores. Cada explicação foi fortalecida pelas componentes visual (no papel com lápis de cor) e sonora (ao piano). A demonstração dos timbres contemplou o uso das técnicas expandidas. Foram ainda demonstradas todas as técnicas expandidas seleccionadas para a realização do nosso projeto, exceto aquela referente ao uso do piano preparado devido à limitação temporal que se verificou. Os Alunos gostaram muito de todas as ações e técnicas experienciadas, especialmente daquelas que focam a utilização de madeira e vidro para tocar nas cordas do instrumento. Apesar de que esta sessão não previsse uma experimentação, ela foi realizada com muito entusiasmo por parte dos Alunos.

3.1.2. Sessão n.º 2

3.1.2.1. Diário de Bordo

Nesta sessão foi abordado o uso do *glissando* no teclado. Antes de mais, explicou-se a origem do termo. A seguir, foi demonstrada e explicada a técnica de como o realizar no teclado. Paralelamente, explicou-se o porquê da utilização de luvas aquando da realização do *glissando*. De seguida, através das perguntas formuladas, os Alunos foram descobrindo vários tipos de *glissandos* (e.g. nas teclas pretas e brancas, ascendentes e descendentes, com as duas mãos na mesma direção e em sentido contrário, etc.) e foram-nos experimentando.

Solicitou-se que os Alunos comparassem vários tipos de *glissandos* e que respondessem quais são, na sua opinião, os mais difíceis, bem como, os que para eles se revelaram os mais interessantes:

Tabela 10 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 2)

Aluno A	Aluno B
Os <i>glissandos</i> abdutores são mais fáceis que adutores. Os nas teclas brancas são mais fáceis que os nas pretas. Os compridos são mais fáceis que os curtos. Os em <i>piano</i> são mais fáceis que os em <i>forte</i> . Os em <i>accelerando</i> são mais fáceis que os em <i>ritardando</i> . Os com uma só mão são mais fáceis que os que requerem duas. Os com as duas mãos na mesma direção são mais fáceis que os no sentido contrário.	
Os lentos são mais fáceis que os rápidos.	Os lentos e os rápidos são igualmente fáceis .
Os com a mão esquerda e os com a mão direita são igualmente fáceis.	Os com a mão direita são mais fáceis que os com a mão esquerda.
Os nas teclas pretas são os mais difíceis de todos .	Os com as duas mãos no sentido contrário são os mais difíceis de todos .
Os com o pedal de sustentação premido e os na toda a extensão do teclado são os mais interessantes .	Todos são igualmente interessantes.

Os Alunos gostaram deste método de aprender as técnicas expandidas, achando-o útil e interessante.

3.1.2.2. Gravação em vídeo

Foi solicitado que os Alunos improvisassem em conjunto durante cerca de um minuto, utilizando vários tipos de *glissandos*, imitando uma espécie de diálogo entre eles. A improvisação durou cerca de 50 segundos (ver Anexo 12.1.)

O Aluno A estava de pé e realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (8) e adutores (10); nas brancas (15), nas pretas (1) e cromáticos (2); curtos (12) e longos (6); em *piano* (8) e em *forte* (10); com uma única mão (a direita) (16) e com as duas mãos em sentidos diversos (2); com as duas mãos em sentido contrário (2); lentos (2) e rápidos (16). Não realizou nenhum *glissando*: em *accelerando* e/ou *ritardando*; com a mão esquerda só; com as duas mãos em sentido paralelo; na toda a extensão do teclado.

O Aluno B estava sentado e, ao gerir o pedal de sustentação, realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (18); nas brancas (15) e nas pretas (3); curtos (8), compridos (9) e em toda a extensão do teclado (1); em *piano* (2) e em *forte* (16); rápidos (17); em *ritardando* (1); com a mão direita (18). Não realizou *glissandos*: adutores; lentos; com a mão esquerda; com as duas mãos; em *accelerando*.

Os dados extraídos da gravação em vídeo, no caso do Aluno A, estão parcialmente de acordo com os apresentados na Tabela 10. Contrariamente ao que pensávamos, os *glissandos* realizados com maior grau de dificuldade não foram aqueles realizados nas teclas pretas, mas sim os adutores, com as duas mãos, em sentido contrário. Igualmente, no caso dos lentos e rápidos, apesar de na tabela os rápidos constarem como mais difíceis, foram realizados 8 vezes mais que os lentos. O *glissando* mais interessante para ele foi aquele que realizou em toda a extensão do teclado. Contudo, também não foi realizado.

No caso do Aluno B, os dados apresentados na Tabela 10 não contradizem os dados extraídos da gravação.

3.1.3. Sessão n.º 3

3.1.3.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordaram-se como técnicas expandidas os *clusters* realizados no teclado. Antes de mais, explicou-se a origem do termo. Em seguida, foi demonstrada e explicada a técnica de como a realizar ao nível do teclado. Através das perguntas condutoras, os Alunos foram descobrindo vários tipos de *clusters* (e.g. diatónicos, pentatónicos e

cromáticos, realizados com os dedos, as palmas das mãos, os punhos, os antebraços, etc.) e foram-nos experimentando de forma lúdica e criativa.

Solicitou-se que os Alunos comparassem vários tipos de *glissandos* e que respondessem quais são, na sua opinião, os mais difíceis e os mais interessantes:

Tabela 11 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 3)

Aluno A	Aluno B
Os <i>clusters</i> com 3 dedos são mais fáceis que os realizados com 4 ou 5 dedos. Os pentatônicos (nas teclas pretas) são mais fáceis que os cromáticos (nas brancas e pretas), mas mais difíceis que os diatônicos (nas brancas) (no caso de <i>clusters</i> dedilhados)	
Os <i>clusters</i> realizados com as palmas das mãos, os punhos e os antebraços são mais fáceis que os dedilhados.	
Preferem os <i>clusters</i> realizados com as palmas das mãos, os punhos e os antebraços aos dedilhados	
Com o cotovelo é impossível acertar a realização de um <i>cluster</i>	Com o cotovelo é muito difícil acertar a realização de um <i>cluster</i>

Os Alunos gostaram de aprender esta técnica - os *clusters*-, e à questão “De qual técnica, *glissando* ou *cluster*, é que gostaram mais?”, responderam que gostaram das duas.

3.1.3.2. Gravação em vídeo

Solicitou-se que cada um dos Alunos improvisasse por algum tempo utilizando vários tipos de *clusters*. A ideia era criar uma pequena história sonora. A improvisação do Aluno A durou 30 segundos (ver Anexo 12.2.), enquanto que a improvisação do Aluno B - 54 segundos (ver Anexo 12.3).

O Aluno A estava sentado e realizou os seguintes tipos de *clusters*: com a mão direita (14), com a mão esquerda (11) e com as duas em simultâneo (7); diatônicos (15), pentatônicos (11) e cromáticos (6); com 4 dedos (1), com punhos (13), as palmas das mãos (15) e os antebraços (3). Não realizou *clusters* utilizando: 3 e 5 dedos; os cotovelos.

O Aluno B estava sentado, decidiu colocar pedal de sustentação e realizou os seguintes tipos de *clusters*: com a mão direita (14), com a mão esquerda (11), com as duas em simultâneo (22); diatônicos (35), pentatônicos (6) e cromáticos (6); com 4 dedos (13), com punhos (8), as palmas das mãos (17), os antebraços (7) e os cotovelos (2); com o pedal premido (11) e sem pedal (36). Não realizou *clusters* utilizando: 3 e 5 dedos.

Os dados extraídos da gravação em vídeo não contradizem os apresentados na Tabela 11.

3.1.4. Sessão n.º 4

3.1.4.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordaram-se técnicas relativas ao uso do pedal de sustentação. Foi demonstrada e explicada a técnica de como o utilizar. Através da realização de perguntas condutoras, os Alunos foram descobrindo vários tipos de técnicas relativas ao uso do pedal (pedal premido totalmente, meio pedal, $\frac{3}{4}$ de pedal, levantá-lo gradualmente, com ruído) e foram-nas experimentando.

Solicitou-se que os Alunos comparassem vários tipos de técnicas de uso do pedal de sustentação e que respondessem quais são, na sua opinião, as mais difíceis e as mais interessantes de utilizar, no seu entender. Da análise dos resultados obtidos percebemos que:

Tabela 12 - Opinião dos Alunos A e B (Sessão 4)

Aluno A	Aluno B
Meio pedal e $\frac{3}{4}$ de pedal são mais difíceis de realizar que o pedal premido a fundo.	
Gostam mais de tocar com o pedal premido que sem pedal. Gostam mais de levantar o pedal gradualmente que mais rapidamente. Gostam mais de levantar o pedal até metade da sua amplitude que completamente. Gostam mais de realizar ruídos no pedal ao premi-lo que ao levantá-lo.	
Gosta de premir o pedal logo depois de ter tocado uma nota curta	Gosta mais ou menos de o fazer
Tirar o pedal gradualmente é difícil para ele	Não é difícil para ele tirar o pedal de forma gradual
É difícil realizar trémulos de pedal	Não acha que seja difícil. Até acha graça.

Os Alunos gostaram de aprender as técnicas do pedal de sustentação, e à questão: “Qual é a vossa técnica preferida até agora?”, responderam que eram as do pedal.

À questão “Qual é a técnica que acham a mais difícil até agora?”, responderam “também”.

3.1.4.2. Gravação em vídeo

Solicitou-se que cada um improvisasse por algum tempo com vários tipos de técnicas de uso do pedal de sustentação, utilizando apenas *glissandos* ou *clusters* no teclado. Ao

acaso, as improvisações realizadas pelos Alunos A (ver Anexo 12.4.) e B (ver Anexo 12.5) tiveram a mesma duração: 1 minuto e 21 segundos.

O Aluno A estava sentado e realizou 17 técnicas de uso do pedal de sustentação, nomeadamente: premido a fundo (7 vezes no total de 32 segundos) e meio pedal (2 vezes no total de 7 segundos); trémulos (1 vez no total de 2 segundos); com ruído ao premir (1 vez) e ao levantar (2 vezes) o pedal; levantamento parcial (1 vez) e total (7 vezes). Premiu o pedal 8 vezes. Não realizou: o levantamento gradual do pedal.

Realizou ainda os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (6), adutores (10) e mistos (2); nas brancas (18); curtos (10), compridos (5) e na toda a extensão do teclado (3); em *piano* (5), em *forte* (10) e em *crescendo* (3); somente com a mão direita (10) e com as duas mãos (8); com as duas na mesma direção (2) e em sentido contrário (6); lentos (1), rápidos (15), em *accelerando* + *ritardando* (2). Não realizou *glissandos*: nas teclas pretas; somente com a mão esquerda.

Quanto ao uso de *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (9), com a mão esquerda (8), com as duas mãos em simultâneo (6); diatónicos (15), pentatónicos (6) e cromáticos (2); com 3 dedos (17), com 4 dedos (4) e com as palmas das mãos (2). Não realizou *clusters*: com 5 dedos; com punhos, cotovelos e antebraços.

O Aluno B estava sentado e realizou as seguintes 21 técnicas de uso do pedal de sustentação, nomeadamente: premido a fundo (10 vezes no total de 52 segundos); levantado gradual (2 vezes no total de 2 segundos) e totalmente (8 vezes); trémulo (1 vez durante 1 segundo). Não utilizou o pedal: premido parcialmente, realizando ruídos, nem ao premir, nem ao levantar.

Realizou ainda os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (11) e adutores (5); nas teclas brancas (14) e cromáticos (2); curtos (6), longos (5) e em toda a extensão do teclado (5); em *piano* (11), em *forte* (4) e em *crescendo* (1); somente com a mão direita (10) e com as duas mãos (6); com as duas em sentido contrário (6); lentos (2), rápidos (10), em *accelerando* (1) e em *ritardando* (3). Não os fez: somente com a mão esquerda; com as duas na mesma direção.

Quanto ao uso de *clusters*, verificamos a execução dos seguintes tipos: com a mão direita (6), com a mão esquerda (5) e com as duas em simultâneo (17); diatónicos (28); com 3 dedos (2), com 4 dedos (25) e com as palmas das mãos (1). Não fez *clusters*: com 5 dedos; com punhos, cotovelos e antebraços.

3.1.5. Sessão n.º 5

3.1.5.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordaram-se diversas técnicas do uso do *piano percussivo*, nomeadamente a realização de ruídos no interior e no exterior do piano, com e sem uso de objetos de matérias diferentes. Desta vez, foi explicada a diferença entre um som e um ruído, o que foi facilmente assimilado pelos Alunos. Foram demonstradas as partes do mecanismo do piano que não deveriam ser tocadas, de forma a não causar dano ao instrumento. A seguir, os Alunos foram explorando as diferentes técnicas. Depois da exploração, foi-lhes pedido que realizassem uma improvisação-diálogo, prestando atenção aos contrastes.

Os Alunos gostaram muito e disseram que fora a sua técnica expandida preferida até ao momento. A seguir, responderam à pergunta “Qual é a técnica expandida que menos gostaram?”: o aluno A disse que não havia nenhuma que desgostasse; o aluno B respondeu que eram os *clusters*.

3.1.5.2. Gravação em vídeo 1

Os Alunos estavam de pé. A improvisação durou 1 minuto e 45 segundos (ver Anexo 12.6.). Os Alunos decidiram utilizar objetos para produzir ruídos porque assim a sonoridade lhes parecia mais interessante e rica. O Aluno A usou uma régua de plástico. O Aluno B usou um lápis. Para segurar os objetos, ambos utilizaram apenas as suas mãos direitas. Conseguiram realizar ainda diferentes tipos de contrastes: ao nível da densidade, da velocidade dos gestos, da intensidade, etc.

As partes do instrumento que manipularam aquando da improvisação foram:

- As peças cilíndricas de metal ligadas à parte traseira das teclas que estão atrás da barra de madeira – (doravante designada como P1);
- A parte traseira das teclas que se encontra atrás da barra de madeira – (doravante designada como P2);
- A parte superfície superior das teclas brancas – (doravante designada como P3);
- A parte superfície lateral das teclas brancas – (doravante designada como P4);
- A barra metálica no centro da verticalidade do piano – (doravante designada como P5);
- As cravelhas – (doravante designada como P6);
- A superfície superior das teclas pretas – (doravante designada como P7);

- A barra de madeira que separa as duas metades das teclas – (doravante designada como P8).

O Aluno A friccionou P2 (6 vezes), P3 (10 vezes), P4 (1 vez), P6 (5 vezes) e P8 (26 vezes). Percutiu P7 (12 vezes). No total, fez 48 fricções e 12 batimentos. A parte mais acionada foi a P8, a menos acionada foi a P4. Não acionou as P1 e P5.

O Aluno B friccionou P1 (4 vezes), P2 (10 vezes), P3 (4 vezes), P5 (2 vezes) e P6 (3 vezes). Percutiu P1 (27 vezes), P2 (6 vezes), P3 (7 vezes) e P5 (16 vezes). No total, fez 23 fricções e 56 batimentos. A parte mais acionada foi a P1, a menos acionada foi a P5. Não acionou as P4, P7 e P8.

3.1.5.3. Gravação em vídeo 2

Ademais, cada Aluno fez uma improvisação-resumo de tudo o que foi abordado nas aulas anteriores. O propósito foi de verificarmos se se lembravam da forma como se realizam as diferentes técnicas experimentadas. A improvisação durou 1 minuto e 30 segundos no caso do Aluno A (ver Anexo 12.8.) e 2 minutos e 15 segundos no caso do Aluno B (ver Anexo 12.7.).

O Aluno A estava sentado e realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (6) e adutores (2); nas teclas brancas (5) e cromáticos (3); longos (6) e em toda a extensão do teclado (2); em *piano* (3) e em *forte* (5); somente com a mão direita (5) e com as duas mãos simultaneamente (3); com as duas em sentido contrário (3); lentos (1), rápidos (6) e em *accelerando* (1). Não fez *glissandos*: curtos; somente com a mão esquerda; com as duas mãos na mesma direção; em *ritardando*.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (27), com a mão esquerda (18) e com as duas em simultâneo (5); diatônicos (28), pentatônicos (18) e cromáticos (4); com 5 dedos (22) e com os antebraços (28). Não fez *clusters*: com 3 e 4 dedos; com os punhos, as palmas das mãos e os cotovelos.

No que concerne o uso das técnicas do uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 27 técnicas: premido a fundo (13 vezes no total de 37 segundos) e meio pedal (3 vezes no total de 14 segundos); trémulos (1 vez no total de 3 segundos); com a realização de ruído ao premir (2 vezes) e ao levantar (2 vezes) o pedal; o levantamento gradual do pedal (7 vezes, no total de 18 segundos), o parcial (3 vezes) e o total (3 vezes). Premiu o pedal 13 vezes.

O Aluno B estava sentado e realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (14) e adutores (7); nas teclas brancas (16), nas teclas pretas (2), cromáticos (3); longos (13) e em toda a extensão do teclado (8); em *piano* (6) e em *forte* (15); somente com a mão direita (18) e com as duas mãos (3); com as duas em sentido contrário (3); lentos (1), rápidos (13), em *accelerando* (5), em *ritardando* (1) e um misto (1). Não realizou *glissandos*: curtos; somente com a mão esquerda; com as duas mãos na mesma direção.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (5) e com a mão esquerda (1); diatônicos (6); com 3 dedos (6). Não realizou *clusters*: com os dois membros ao mesmo tempo; cromáticos e pentatônicos; com 4 e 5 dedos; utilizando os punhos, as palmas das mãos, os antebraços e os cotovelos.

No que toca às técnicas relativas ao uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 40 técnicas: premido a fundo (18 vezes no total de 30 segundos) e meio pedal (1 vez no total de 0 segundos); trémulos (4 vezes no total de 11 segundos); com ruído ao premir (1 vez) e ao levantar (1 vez) o pedal; o levantamento gradual do pedal (7 vezes, no total de 16 segundos), o parcial (1 vez) e o total (12 vezes). Premiou o pedal 18 vezes. Não utilizou a técnica: meio pedal.

3.1.6. Sessão n.º 6

3.1.6.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordaram-se técnicas do *String Piano*. Numa primeira fase da reunião, foram lembradas as regras de manuseamento do interior do piano, explicou-se que as mãos deveriam lavar-se antes de tocar nas cordas, sendo que estas deveriam ser limpas depois de serem manipuladas. Explanou-se a diferença entre cordas de aço e as revestidas com fios de cobre. Foram sugeridas quatro ações para explorar as cordas: o friccionar, o bater, o beliscar e o deslizar. Nesta sessão não se podiam utilizar objetos para tocar nas cordas. A seguir, os Alunos foram convidados a explorar o instrumento.

À questão “Qual foi a técnica mais difícil?” o aluno A respondeu “bater com punhos nas cordas”, e o Aluno B, “o beliscar”.

À questão “Qual foi a técnica de que gostaram mais?” o aluno A respondeu “o deslizar sobre as cordas com as unhas com o pedal de sustentação premido”, e o aluno B, “o beliscar das cordas com o pedal de sustentação premido”.

À pergunta “Qual foi a técnica de que gostaram mais até agora?” os Alunos A e B responderam que era o piano percussivo.

3.1.6.2. Gravação em vídeo 1

Nesta sessão de gravação, os Alunos alternavam entre estarem sentados e de pé para poder adicionar o pedal de sustentação quando quisessem e o entendessem. A improvisação durou 2 minutos e 51 segundos (ver Anexo 12.11).

O Aluno A: friccionou as cordas do registo grave com as unhas da mão esquerda (46 vezes) e com as unhas da mão direita (32 vezes); deslizou sobre as cordas do registo grave com as unhas da mão esquerda (6 vezes), com os nós dos dedos da mão esquerda (5 vezes) e com as unhas da mão direita (4 vezes); bateu nas cordas do registo grave com os nós da mão esquerda (23 vezes); deslizou sobre as cordas do registo médio com as unhas da mão direita (11 vezes) e com as unhas da mão esquerda (1 vez); beliscou as cordas do registo médio com as unhas da mão esquerda (7 vezes); deslizou sobre as cordas do registo agudo com as unhas da mão direita (2 vezes). No total o aluno realizou 137 ações.

O Aluno B: friccionou as cordas do registo grave com as unhas da mão direita (8 vezes); deslizou sobre as cordas do registo grave com as unhas da mão direita (5 vezes); beliscou as cordas do registo grave com a polpa dos dedos da mão direita (17 vezes); friccionou as cordas do registo médio com as unhas da mão direita (8 vezes); deslizou sobre as cordas do registo médio com as unhas da mão direita (27 vezes) e com a polpa dos dedos da mão direita (6 vezes); bateu nas cordas do registo médio com a polpa dos dedos da mão direita (19 vezes); beliscou as cordas do registo médio com a polpa dos dedos da mão direita (2 vezes); deslizou sobre as cordas do registo agudo com as unhas da mão direita (44 vezes). No total o aluno realizou 136 ações.

3.1.6.3. Gravação em vídeo 2

Aquando da realização desta gravação, percebemos que cada Aluno fez uma improvisação-resumo de tudo o que foi abordado nas aulas. O propósito foi de relembrar a matéria e de realizar o maior número de técnicas possível. A improvisação durou 2 minutos e 18 segundos no caso do Aluno A (ver Anexo 12.10.) e 3 minutos e 53 segundos no caso do Aluno B (ver Anexo 12.9.).

O Aluno A estava sentado e realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (5) e adutores (7); nas teclas brancas (11) e cromáticos (1); curtos (4), longos (4) e em toda a

extensão do teclado (4); em *piano* (7) e em *forte* (4) e mistos (1); somente com a mão direita (11) e com as duas mãos (1); com as duas em sentido contrário (1); lentos (3), rápidos (6), em *accelerando* (1), em *ritardando* (1) e mistos (1). Não fez *glissandos*: somente com a mão esquerda; com as duas na mesma direção.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (23), com a mão esquerda (22) e com as duas em simultâneo (1); diatônicos (29), pentatônicos (13) e cromáticos (4); com 5 dedos (18), com as palmas das mãos (8), com os punhos (4) e com os antebraços (16). Não realizou *clusters*: com 3 e 4 dedos; com os cotovelos.

No que toca ao uso de técnicas de uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 22 técnicas: premido a fundo (9 vezes no total de 38 segundos), premido até $\frac{1}{4}$ (1 vez no total de 5 segundos) e meio pedal (1 vez no total de 5 segundos); trémulos (1 vez no total de 3 segundos); com ruído ao premir (5 vezes) e ao levantar (4 vezes) o pedal; levantamento gradual (3 vezes, no total de 14 segundos), parcial (1 vez) e total (7 vezes). Premiou o pedal 10 vezes.

Em relação às técnicas do *piano percussivo*, o Aluno A friccionou P2 (6 vezes), P3 (2 vezes), P4 (4 vezes), P5 (1 vez), P6 (1 vez) e P8 (3 vezes). Percutiu P5 (4 vezes). No total, fez 17 fricções e 4 batimentos. A parte mais acionada foi a P2, as menos acionadas foram a P5 e a P6. Não acionou as P1 e P7. Usou apenas a sua mão direita para segurar os objetos.

O Aluno B estava sentado e realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (11) e adutores (4); nas teclas brancas (12) e cromáticos (3); curtos (1), longos (9) e em toda a extensão do teclado (5); em *piano* (7) e em *forte* (8); somente com a mão direita (11), somente com a mão esquerda (1) e com as duas mãos (3); com as duas em sentido contrário (3); lentos (2), rápidos (11), em *accelerando* (1) e em *ritardando* (1). Não fez *glissandos* usando: as duas na mesma direção.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (30), com a esquerda (23) e com as duas em simultâneo (6); diatônicos (45), pentatônicos (13) e cromáticos (1); com 3 dedos (8), 4 dedos (14) e 5 dedos (22); com as palmas das mãos (7) e com antebraços (8). Não realizou *clusters*: com os punhos ou com os cotovelos. Muitos não resultaram porque só tocou com dois dedos.

No que toca as técnicas de uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 26 técnicas: premido a fundo (11 vezes no total de 43 segundos) e premido até $\frac{1}{4}$ (1 vez no total de 27 segundos); trémulos (2 vezes no total de 6 segundos); com ruído ao premir (3 vezes)

e ao levantar (4 vezes) o pedal; levantamento gradual (5 vezes, no total de 12 segundos) e total (7 vezes).

Em relação às técnicas do *piano percussivo*, o Aluno B friccionou P1 (6 vezes), P2 (15 vezes), P5 (8 vezes), P6 (14 vezes) e P8 (1 vez). Percutiu P2 (2 vezes) e P5 (5 vezes). No total, fez 44 fricções e 7 batimentos. A parte mais acionada foi a P2, a menos acionada foi a P8. Não acionou as P3, P4 e P7. Usou apenas a sua mão direita para segurar os objetos.

3.1.7. Sessão n.º 7

3.1.7.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordaram-se técnicas do *String Piano*. No início da sessão, foram lembradas as regras de manuseamento do interior do piano. Foram sugeridas quatro ações para explorar as cordas: o friccionar, o bater, o beliscar e o deslizar sobre elas. Nesta sessão só se poderiam realizar as ações recorrendo ao uso de vários objetos de materiais diferentes: madeira, borracha, tecido, plástico e vidro. Empregaram-se um lápis, uma borracha de apagar, luvas, uma régua de plástico e um frasco de vidro de boca estreita. Explicou-se porque não se deviam usar objetos de metal (poderiam danificar as cordas). A seguir, foi dada a oportunidade aos Alunos de explorar o instrumento através das técnicas e ações descritas. Depois desta exploração, foram colocadas algumas questões de maneira a perceber qual a receção por parte dos alunos a esta matéria.

À questão “Qual foi o material que consideraste mais interessante para friccionar as cordas?”, os alunos responderam “vidro”.

À questão “Qual foi o material que consideraste mais interessante para deslizar sobre as cordas?”, o Aluno A respondeu “vidro e plástico”; o Aluno B, “plástico”.

À pergunta “Qual foi o material mais interessante para bater nas cordas?” ambos os alunos afirmaram “plástico”.

À indagação “Qual foi a técnica de que gostaram mais até agora?”, ambos os Alunos responderam que era o piano percussivo.

3.1.7.2. Gravação em vídeo 1

Aquando da realização do momento de improvisação por parte dos Alunos, estes alternavam entre estarem sentados e de pé face ao instrumento de forma a poderem acionar o pedal de sustentação quando assim o desejassem. A improvisação durou 1 minuto e 19

segundos no caso do Aluno A e 2 minutos no caso do Aluno B (ver Anexo 12.14.). Enquanto um realizava as ações nas cordas do piano, o outro geria o uso do pedal de sustentação.

O Aluno A usou exclusiva a sua mão direita. Na sua ação friccionou as cordas do registo grave com o lápis (19 vezes), com a régua (8 vezes) e com o frasco (2 vezes); deslizou sobre as cordas do registo grave com o lápis (2 vezes), com o frasquinho (2 vezes) e com a régua (1 vez); bateu nas cordas do registo grave com a borracha da ponta do lápis (28 vezes), com a régua (15 vezes), com o lápis (11 vezes) e com o frasquinho (4 vezes); deslizou sobre as cordas do registo médio com a régua (1 vez); bateu nas cordas do registo médio com a régua (7 vezes); friccionou as cordas do registo agudo com o frasquinho (26 vezes); deslizou sobre as cordas do registo agudo com a régua (10 vezes) e com o frasquinho (1 vez); bateu nas cordas do registo agudo com a régua (11 vezes) e com o frasquinho (2 vezes). Realizou 150 ações.

O Aluno B usou, salvo 7 movimentos com o lápis na mão esquerda, apenas a sua mão direita. Nesta ação friccionou as cordas do registo grave com o fraco (29 vezes), com uma luva (18 vezes) e com o lápis (5 vezes); deslizou sobre as cordas do registo grave com o lápis (7 vezes), com a borracha da ponta do lápis (4 vezes), com o frasco (3 vezes) e com a luva (1 vez); bateu nas cordas do registo grave com a borracha da ponta do lápis (49 vezes), com o frasquinho (28 vezes), com a luva na mão (21 vezes) e com o lápis (6 vezes); deslizou sobre as cordas do registo médio com a régua (22 vezes), com o lápis (3 vezes) e com o frasco (3 vezes); bateu nas cordas do registo médio com a régua (8 vezes), com a borracha da ponta do lápis (6 vezes), com o lápis (5 vezes) e com o frasco (2 vezes); deslizou sobre as cordas do registo agudo com o lápis (9 vezes) e com o frasco (6 vezes); bateu nas cordas do registo agudo com o lápis (2 vezes). No total o aluno realizou 237 ações.

3.1.7.3. Gravação em vídeo 2

Para além do já descrito, cada Aluno fez uma improvisação-resumo de tudo o que foi abordado nas aulas anteriores. O propósito foi o de se lembrar e de realizar o maior número de técnicas possível. A improvisação durou 1 minuto e 13 segundos no caso do Aluno A (ver Anexo 12.13.) e 2 minutos e 20 segundos no caso do Aluno B (ver Anexo 12.12.). Simultaneamente, alternavam entre estarem sentados e de pé.

O Aluno A realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (3) e adutores (5); nas brancas (6) e cromáticos (2); longos (4) e curtos (4); em *piano* (3) e em *forte* (5); somente

com a mão direita (6) e com as duas mãos (2); com as duas em sentido contrário (2); lentos (2) e rápidos (6). Não produziu *glissandos*: somente com a mão esquerda; com as duas na mesma direção; em toda a extensão do teclado; em *accelerando* e/ou *ritardando*.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (11) e com a mão esquerda (10); diatônicos (5), pentatônicos (5) e cromáticos (11); com 4 dedos (1), com as palmas das mãos (4), com os punhos (7) e com os antebraços (9). Não utilizou *clusters* produzidos: com 3 e 5 dedos; com os cotovelos.

No que toca às técnicas relativas ao uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 11 técnicas: premido a fundo (5 vezes no total de 46 segundos) e premido até $\frac{1}{4}$ (1 vez no total de 4 segundos); com ruído ao premir (3 vezes) e ao levantar (1 vez) o pedal; levantamento gradual (1 vez no total de 5 segundos), parcial (1 vez) e total (4 vezes). Premiu o pedal 4 vezes. Não fez trémulos.

Em relação ao uso das diferentes técnicas do *piano percussivo*, o Aluno A friccionou P1 (7 vezes com o lápis), P2 (1 vez com o lápis), P5 (7 vezes com a luva) e P8 (15 vezes com a régua). Percutiu P8 (1 vez com a régua). Usou apenas a sua mão direita para segurar os objetos. Adicionalmente, percutiu as partes do piano que antes nunca explorara, seguindo o exemplo do Aluno B: P9 – barras de madeira na parte traseira do piano (6 vezes com a mão direita, 6 com a esquerda); P10 – a parte superior da caixa do instrumento (5 vezes com a mão direita, 4 com a esquerda); P11 – uma pega na parte traseira do piano (8 vezes com a mão direita); P12 – a parte lateral da caixa do instrumento (6 vezes com a mão direita, 1 com a esquerda); P13 – a placa de ressonância na parte traseira do piano (3 vezes com a mão direita); P14 – a parte posterior e preta da caixa do instrumento (0 vezes). No total, fez 30 fricções e 40 batimentos. A parte mais acionada foi a P8, a menos acionada foi a P2. Não acionou as P3, P4, P6, P7 e P14.

Relativamente às técnicas do *String Piano* sem a utilização de objetos, o Aluno A: deslizou sobre as cordas do registo grave com as unhas da mão (1 vez); beliscou as cordas do registo médio com as unhas da mão direita (11 vezes). Fê-lo com as luvas calçadas, uma vez que eram necessárias para realizar *glissandos* sobre as teclas para não se magoar nas mãos.

O Aluno B realizou os seguintes tipos de *glissandos*: abdutores (12) e adutores (2); nas teclas brancas (12) e cromáticos (2); longos (7), curtos (5) e em toda a extensão do teclado (2); em *piano* (6) e em *forte* (8); somente com a mão direita (12) e com as duas mãos

em simultâneo (2); com as duas em sentido contrário (2); rápidos (13) e em *ritardando* (1). Não utilizou *glissandos* realizados: somente com a mão esquerda; com as duas mãos na mesma direção; lentos; em *accelerando*.

Quanto a *clusters*, realizou os seguintes tipos: com a mão direita (5); diatônicos (5); com 3 dedos (1) e com 5 dedos (4). Não fez *clusters* utilizando: 4 dedos; os punhos, as palmas das mãos, com os antebraços ou com os cotovelos.

No que concerne o uso das técnicas relativas ao uso do pedal de sustentação, realizou as seguintes 20 técnicas: premido a fundo (8 vezes no total de 29 segundos) e meio pedal (2 vezes no total de 7 segundos); trémulos (2 vezes no total de 6 segundos); com ruído ao premir (1 vez) e ao levantar (1 vez) o pedal; levantamento gradual (3 vezes, no total de 12 segundos), o parcial (1 vez) e o total (5 vezes). Premiu o pedal 7 vezes.

Em relação às técnicas do *piano percussivo*, o Aluno A friccionou P1 (4 vezes com a régua), P2 (3 vezes com a régua) e P4 (2 vezes com a luva). Percutiu P2 (6 vezes com a régua) e P5 (8 vezes com a régua). Usou apenas a sua mão direita para segurar os objetos. Adicionalmente, percutiu as partes do piano que antes nunca explorara: P9 (3 vezes com a mão direita, 2 com a esquerda); P10 (7 vezes com a mão direita, 5 com a esquerda); P11 (18 vezes com a mão direita e 2 com a mão esquerda); P12 (9 vezes com a mão direita, 9 com a esquerda); P13 (2 vezes com a mão direita) e P14 (8 vezes com a mão direita). No total, fez 9 fricções e 79 batimentos. A parte mais acionada foi a P11, as menos acionadas foram as P4 e P13. Não acionou as P3, P6, P7 e P8.

Relativamente às técnicas do *String Piano* sem a utilização de objetos, o Aluno B não utilizou nenhuma das possibilidades.

3.1.8. Sessão n.º 8

3.1.8.1. Diário de Bordo

Esta sessão serviu de verificação dos conhecimentos veiculados nas sessões anteriores. Os Alunos puderam explorar à vontade o instrumento, fazendo-o durante quase a totalidade da sessão. Os Encarregados de Educação também manifestaram vontade em experimentar as técnicas expandidas no instrumento, tendo experimentado todas as possibilidades, com um foco especial na utilização de vidro para friccionar as cordas do instrumento no registo médio.

3.1.8.2. Gravação em vídeo

Devido a uma série de fatores, nomeadamente os meios técnicos que se encontravam disponíveis, a gravação em vídeo desta sessão não será tida em conta aquando da análise dos resultados. Foi igualmente impossível realizar a gravação de toda improvisação, pelo que se optou por gravar apenas um pequeno excerto (ver Anexo 12.15.). Nesse excerto é igualmente impossível de analisar as ações dos Alunos. Teria sido necessário haver dois dispositivos, dado que, na maioria das vezes, estavam a realizar técnicas em diferentes partes do piano em simultâneo, facto que não foi possível registar com os meios que possuíamos.

3.1.9. Sessão n.º 9

3.1.9.1. Diário de Bordo

Nesta sessão abordou-se a técnica de teclas premidas silenciosamente. É de notar que esta pareceu, tanto aos Alunos como ao autor, a mais difícil de realizar até ao momento. Na maioria das vezes, os Alunos não conseguiram premir as teclas silenciosamente.

No final da sessão foi demonstrada a técnica que iríamos abordar na sessão seguinte, pressionar cordas e ativá-las através das respetivas teclas. Os Alunos demonstraram muita vontade de aprendê-la; porém, a aula agendada para o dia 15 de maio de 2020 não pôde ter lugar devido aos constrangimentos impostos pelo confinamento causado pelo surto de COVID-19.

3.1.9.2. Gravação em vídeo

Tal como demonstra a gravação (ver Anexo 12.16.), os Alunos tiveram dificuldade na realização da técnica. Os Alunos podiam escolher as teclas que pretendiam premir. O Aluno A conseguiu fazê-lo silenciosamente precisando de 7 segundos para premir as teclas.

O Aluno B não conseguiu controlar o dedo médio da mão esquerda, pelo que ativou a tecla em que tocou de modo não silencioso. Na ação pretendida necessitou de 16 segundos para premir as teclas.

3.2. Alunos C, D e E

3.2.1. Sessão n.º 1

3.2.1.1. Inquérito por questionário

Conforme as respostas do Aluno C ao inquérito por questionário (Tabela 42), realizado no dia 14 de janeiro de 2020, verificamos que ele já experimentara algumas das técnicas expandidas do piano, nomeadamente batera na caixa da ressonância do instrumento, deslizara com os dedos sobre as teclas, tocara no teclado com o pedal de sustentação premido do início até ao fim e tocou com os cotovelos e com a mão na vertical em várias das teclas do instrumento. Gostara do som resultante e da experiência, e achara-a algo novo.

Analisando as respostas do Aluno D ao inquérito por questionário (Tabela 44), realizado no dia 14 de janeiro de 2020, verificamos que já experimentara algumas das técnicas expandidas do instrumento, nomeadamente batera na caixa da ressonância do instrumento, deslizara com os dedos sobre as teclas, tocara no teclado com o pedal de sustentação premido do início até ao fim, tocara tanto com as palmas das mãos e como com os punhos. Além disso, usara o seu queixo, os braços estendidos, a cara e até o seu animal de estimação (uma gata) para tocar no teclado. Referiu ainda que gostara do som resultante, achara a experiência engraçada.

No que concerne o Aluno E, uma análise às respostas relativas ao inquérito por questionário (Tabela 45), realizado no dia 14 de janeiro de 2020, verificamos que também já experimentara algumas das técnicas expandidas do piano, nomeadamente deslizara com os dedos sobre as teclas, tocara no teclado com o pedal de sustentação premido do início até ao fim e tocara com as palmas das mãos. Paralelamente, usara as patinhas do seu animal de estimação (um gato) para tocar no teclado. Gostara do som resultante, achara a experiência algo divertida e inovadora, gostara da reação das pessoas e parecera-lhe mais fácil que tocar de uma maneira mais tradicional e convencional.

3.2.1.2. Diário de Bordo

Primeiro, o Assistente tocou os estudos n.ºs 1-3 para cada Aluno. O Aluno C escolheu a versão A do n.º 1, *Glissando*, o Aluno D escolheu o n.º 3, *Efeitos de Pedais*. O Aluno E executou o estudo restante: o n.º 2, *Clusters*. Quando, a partir das partituras expostas, o Assistente tocou as peças, os Alunos perguntaram se eram partituras ou desenhos. O Assistente respondeu que eram as partituras e que seriam tão válidas e informativas que

outras quaisquer. Esta informação permite-nos indagar se os alunos alguma vez teriam tido contacto com partituras de natureza gráfica ou com as que contivessem elementos visuais diversos dos da notação mais convencional e presente no repertório mais comum do instrumento.

3.2.2. Sessão n.º 2

3.2.2.1. Diário de Bordo

3.2.2.1.1. Aluno C

No início da sessão, o Assistente tocou dois *glissandos*. O Aluno deveria encontrar uma diferença entre eles. Os *glissandos* teriam de ter propriedades distintas: um longo e um curto, um nas teclas brancas e o outro nas pretas etc. Assim que cada par de *glissandos* fosse tocado pelo Assistente, pediu-se ao Aluno que os reproduzisse. O Aluno gostou mais dos *glissandos* fortes, curtos, nas teclas pretas, com o pedal de sustentação premido e realizados com uma única mão.

Em seguida foi proposto ao Aluno que inventasse uma história improvisando com as técnicas que acabara de experimentar.

3.2.2.1.2. Aluno D

Primeiro, o Assistente premiu o pedal de sustentação de duas maneiras diferentes e tocou no teclado. O Aluno teve de encontrar uma diferença entre as ações propostas: com e sem o pedal, meio pedal e o premido a fundo, com e sem ruído ao premi-lo etc. Assim que cada par de *glissandos* foi executado pelo Assistente, pediu-se ao Aluno que experimentasse a técnica. Nesta ação o Aluno escolheu um intervalo que manipulou com as mãos alternadas em duas oitavas. Ao executar a ação, evidenciou algumas maneiras preferidas para o realizar: o pedal premido a fundo, fazendo ruído ao premi-lo, premi-lo logo assim que tocada uma nota curta no teclado de maneira “a apanhar” a ressonância. O aluno considerou todas as formas relativamente fáceis de executar. As formas que considerou mais difíceis de realizar foram o pedal premido a $\frac{3}{4}$ e a $\frac{1}{4}$.

Já na primeira sessão relativa às técnicas do uso do pedal de sustentação, o Aluno demonstrou um bom controlo da técnica.

3.2.2.1.3. Aluno E

Primeiro, o Assistente tocou dois *clusters* e o Aluno teve de encontrar uma diferença entre eles: um com os dedos e um com os punhos, um com as palmas das mãos e outro com os antebraços, um nas teclas brancas e outro nas teclas pretas etc. Assim que cada par de *clusters* foi tocado pelo Assistente, pediu-se ao Aluno que experimentasse. O Aluno confidenciou que gostou mais de realizar os *clusters* fortes, nas teclas pretas, tocados com as diferentes partes do corpo, menos com os dedos, e com o pedal de sustentação premido. Achou aqueles que realizou com uma só mão, nomeadamente a direita, mais fáceis que aqueles realizados com a esquerda ou mesmo com as duas mãos.

A seguir, o Aluno inventou uma história, improvisando com as técnicas que acabara de experimentar.

3.2.3. Sessão n.º 3

3.2.3.1. Diário de Bordo

3.2.3.1.1. Aluno C

Nesta sessão, abordamos o primeiro sistema do estudo n.º 1 (ver Anexo 5). O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam *glissandos*: abdutores com a mão virada para cima e adutores com o polegar. Apesar de a partitura estar na estante e o Aluno poder ver o seu grafismo, a instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

No primeiro compasso, o Aluno teve dificuldade em fazer distinção entre *glissandos* em *piano* e os em *forte*. Em geral, teve dificuldade em fazer *glissandos* sem interrupção. Isto deveu-se à força que utilizou. Como resultante, o Assistente explicou que a maneira de realizar um *glissando* deveria parecer “um ato de barrar manteiga”, não devendo ser exercida uma força em excesso. Assim que isso foi dito, o Aluno passou a executá-los muito melhor. O facto também o ajudou a fazer melhor a distinção aquando da perceção de uma intensidade associada à realização dos *glissandos*: não conseguiu realizar a técnica em *piano*, conseguiu nas dinâmicas *mezzo-forte* e *forte*.

No segundo compasso, o Aluno conseguiu realizar de forma correta todas as ações. O Aluno não produziu a técnica usando o polegar, mas sim, utilizando a mão aberta. Explicou que lhe doía aquando da sua realização usando unicamente o polegar. O mesmo aconteceu aquando do uso da mão esquerda.

No terceiro compasso, teve dificuldade no ponto de viragem do sentido do *glissando* (ascendente e descendente).

Foi prestada atenção a forma como captavam a necessidade de realizar as suspensões entre os compassos. Realçou-se a importância de não só esperar o tempo indicado, mas escutar o som enquanto se espera.

De um modo geral, o Aluno gostou da aula e encarou a nova técnica com muita naturalidade.

3.2.3.1.2. Aluno D

Nesta sessão, foi abordado o primeiro sistema do estudo nº. 3 (ver Anexo 5). O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas exploradas na sessão: como colocar o pedal corretamente, como levantá-lo gradualmente e como parar assim que ocorrer uma mudança no som. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

Para o estudo, o Aluno escolheu o intervalo de quinta dó-sol, que tocou em 3 oitavas com a mão esquerda e em 4 oitavas com a mão direita. Fê-lo articuladamente e forte.

No primeiro compasso, levantou o pedal muito devagarinho, demonstrando um bom controlo do pé direito. No segundo compasso demonstrou uma boa capacidade auditiva, parando a ação de levantar o pedal cada vez que ocorresse uma mudança no som. O Assistente ficou muito satisfeito com o facto de o Aluno conseguir fazê-lo com bastante facilidade e eficácia.

O Aluno referiu que experimentara fazer tudo em casa e que o seu piano digital permitia a realização de os efeitos sonoros que lhe eram propostos. Referiu ainda que adorou a sessão.

3.2.3.1.3. Aluno E

Nesta sessão, foi abordado o primeiro sistema do estudo nº. 2 (ver Anexo 5). O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas expandidas nele refletidas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava por parte do aluno.

O Aluno não demonstrou qualquer tipo de problemas no que concerne a realização do ritmo proposto no estudo a executar. O ritmo proposto evidencia fortes semelhanças com a canção infantil portuguesa, *O balão do João*. Enquanto tocavam, foi proposto que dissessem a letra da canção. Também não demonstrou dificuldade em realizar os *clusters*. Contudo, confundiu-se várias vezes no que concerne as mudanças de intensidade propostas ao longo da peça.

Foi abordado o primeiro sistema. O Aluno demonstrou ser muito metucioso em relação à determinação das alturas limite dos *clusters*. Imitou exatamente o que o Assistente demonstrara. Para executar os *clusters* do primeiro sistema, usou quatro dedos.

Realizou as técnicas que lhe foram propostas sem desdém, com muita atenção e vontade.

3.2.4. Sessão n.º 4

3.2.4.1. Diário de Bordo

3.2.4.1.1. Aluno C

O Aluno faltou.

3.2.4.1.2. Aluno D

Nesta sessão, foi abordado o segundo sistema do estudo n.º 3. O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas nele expostas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

De um modo geral, o aluno demonstrou um bom controlo do pedal. A técnica que se evidenciou ser a mais difícil para o Aluno foi a de dividir o pedal em 5 posições diferentes: premido a fundo, premido a $\frac{3}{4}$, meio pedal, premido a $\frac{1}{4}$ e levantado completamente. Nem sempre conseguiu fazer o efeito fantasmagórico de premir o pedal logo assim que tocada uma nota curta no teclado de forma “a apanhar” a ressonância. Ficou por ver o último sistema do estudo.

Estudou em casa e memorizou toda a informação.

3.2.4.1.3. Aluno E

Nesta sessão, foram abordados o segundo e o terceiro sistemas do estudo nº. 2. O Assistente tocou-os e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

O Aluno demonstrou uma autonomia muito grande: lembrou-se de tudo o que fizera na aula anterior, decorou as intensidades e até estudou em casa. Fez tudo tão bem que o Assistente lhe perguntou: “Estás a ler a partitura?”. O Aluno retorquiu: “Professor, eu não percebo nada do que está lá escrito”. O facto leva-nos a questionar o processo cognitivo de leitura de uma partitura face ao processo de memorização.

O Aluno gostou muito de tocar com os antebraços. Enquanto o Assistente demonstrou como se faz, de forma a não perturbar o decorrer das outras aulas em salas anexas, o Aluno não quis saber e tocou tudo muito expressivamente: os *fortes* eram *fortes*.

3.2.5. Sessão n.º 5

3.2.5.1. Diário de Bordo

3.2.5.1.1. Aluno C

Nesta sessão, foram abordados o segundo e o terceiro sistemas gráficos do estudo nº. 1. O Assistente tocou-os e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas expandidas nele expressas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava. Ficaram por abordar os últimos dois sistemas gráficos do estudo proposto.

O Assistente destacou a prestação do Aluno, pois o Aluno evidenciou grande cuidado em realizar todas as ações que lhe foram pedidas. De forma a conseguir diferenciar as dinâmicas, Assistente e Aluno propuseram uma nova forma de abordar o instrumento: em *piano* – com os dedos moles; em *forte* – dedos rijos postos na diagonal em relação à horizontalidade do teclado. O Aluno respeitou bem as pausas, prestando atenção ao resultado sonoro.

Em relação aos *glissandos* realizados nas teclas pretas, não teve dificuldade em fazê-los. Em relação aos *glissandos* curtos sem pedal, fê-los com precisão e sem dificuldade. Conseguiu manobrar o pedal consoante o que estava implícito na partitura.

3.2.5.1.2. Aluno D

Nesta sessão, foi abordado o último sistema gráfico do estudo nº. 3. O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas nele expressas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

O Aluno dedicou toda a sua atenção ao pedal, uma vez que conseguia fazer intervalos em diferentes oitavas do teclado com bastante rapidez e segurança.

No último compasso, levantou o pedal devagarinho de tal forma que se conseguiram ouvir os “wah-wah”. No compasso 6, teve uma ligeira dificuldade em conseguir o efeito pretendido nas notas mais graves. No compasso 7, não conseguiu diferenciar o suficiente meio pedal e $\frac{3}{4}$ do pedal. No compasso 8, o mais difícil de todo o estudo, tocou tão *piano* que o pedal que colocou a seguir não conseguiu apanhar a ressonância; porém, a partir da terceira oitava descendente (dó3-si3), o efeito ouviu-se melhor devido à grossura e natureza das cordas. O último compasso, o preferido do Aluno, não apresentou dificuldades; nele, trabalhou-se o levantamento do pedal com o ruído: de modo a conseguir um melhor efeito e não estragar o pedal, o Assistente sugeriu ao Aluno que levantasse o pé todo, inclusive o calcanhar.

3.2.5.1.3. Aluno E

Nesta sessão, foi abordado o último sistema gráfico do estudo nº. 2. O Assistente tocou-o e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

O Aluno só conseguiu fazer metade do sistema, devido a desafios que se colocaram em relação à coordenação.

3.2.6. Sessão n.º 6

3.2.6.1. Diário de Bordo

3.2.6.1.1. Aluno C

Nesta sessão, foram abordados o quarto e o último sistemas do estudo nº. 1. O Assistente tocou-os e explicou ao Aluno como se faziam as técnicas. A instrução ocorreu através da imitação daquilo que o Assistente demonstrava.

3.2.6.1.2. Aluna D

Nesta sessão, foram lembradas todas as técnicas abordadas nas sessões anteriores, gravando-se o estudo.

3.2.6.1.3. Aluno E

Nesta sessão, foram lembradas todas as técnicas abordadas nas sessões anteriores, gravando-se o estudo.

3.2.6.2. *Gravação em vídeo*

3.2.6.2.1. Aluno D

O Aluno fez tudo com muita precisão e rigor. Demonstrou um bom controlo do pedal tal como consta na informação presente no Diário de Bordo das aulas anteriores à gravação. Enganou-se poucas vezes ao tocar os intervalos no teclado.

3.2.6.2.2. Aluno E

O Aluno executou o estudo bastante bem, com os contrastes pedidos tal como exige a partitura. Não conseguiu reproduzir o último sistema gráfico por este ser muito difícil em termos de coordenação. Para facilitar, alterou os *clusters* que eram supostos ser feitos com os dedos para os realizados com as palmas das mãos (não respeitou o indicado na partitura). O compasso 7 foi feito com ambas as mãos em vez de o ser apenas com a mão direita. Em outro, não conseguiu reproduzir corretamente os ritmos propostos no primeiro compasso do terceiro sistema da partitura.

3.2.7. *Sessão n.º 7*

3.2.7.1. *Diário de Bordo*

3.2.7.1.1. Aluno C

Nesta sessão, foram lembradas todas as técnicas abordadas nas sessões anteriores, gravando-se o estudo.

3.2.7.1.2. Aluno D

O Aluno faltou.

3.2.7.1.3. Aluna E

Primeiro, o Assistente tirou a tampa anterior do piano e tocou os estudos n.^{os} 4-6 (ver Anexo 5) para o Aluno. Em seguida o Aluno escolheu abordar o estudo n.^o 4, *Piano Percussivo*. Neste sentido, o Assistente explicou as regras de manuseamento do interior do instrumento demonstrando as técnicas nele expostas. A ação foi seguida de uma experimentação por parte do Aluno.

3.2.7.2. Gravação em vídeo

3.2.7.2.1. Aluno C

O Aluno executou o estudo com muita segurança. No primeiro compasso, tocou sem quebras e com a técnica correta. Conseguiu distinguir, embora não completamente, as intensidades dos *glissandos*. Esperou 4 segundos na suspensão.

No segundo compasso houve mais problemas. Os *glissandos* adutores foram realizados com a mão aberta devido às razões explicadas no Diário de Bordo. O primeiro *glissando* do compasso foi tocado mais *piano* que os seguintes dois, embora na partitura seja ao contrário. Se calhar, um *glissando* mais rápido foi percebido automaticamente como sendo mais *forte* e vice-versa.

O terceiro compasso pareceu ter sido feito com facilidade, sem dificuldades na articulação entre os dois *glissandos*. No quarto compasso, não fez *ritardando*.

O terceiro sistema foi feito incorretamente: o Aluno não só não respeitou a partitura como não realizou as técnicas nela expressas de forma correta: a maneira como ele tocou não lhe permitiu fazer *glissandos* curtos; logo, pareceram mais *clusters* que *glissandos*. Igualmente, no quarto sistema, o Aluno não fez *crescendo* nem *diminuendo*.

O último sistema foi feito muito bem. O Aluno conseguiu controlar diferentes tipos de *glissandos* em simultâneo. A última suspensão foi cumprida pelo Aluno.

3.2.8. Sessão n.º 8

3.2.8.1. Diário de Bordo

3.2.8.1.1. Aluna C

O Aluno faltou.

3.2.8.1.2. Aluna D

Primeiro, o Assistente tirou a tampa anterior do piano e tocou os estudos n.ºs 4-6 para o Aluno. Em seguida o Aluno escolheu abordar o estudo n.º 6, *String Piano* (com objetos). Neste sentido, o Assistente explicou as regras de manuseamento do interior do instrumento demonstrando as técnicas nele expostas. A ação foi seguida de uma experimentação por parte do Aluno.

No início, tinha algum medo em usar o vidro, mas admirou o efeito sonoro produzido. Também gostou de beliscar as cordas do instrumento e tocar com a régua de plástico sobre elas.

3.2.8.1.3. Aluno E

Nesta sessão, foram abordadas todas as técnicas expressas ao longo do estudo n.º 4. O Aluno improvisou, tendo manifestado um especial agrado no uso do ruído produzido nas cravelhas e na barra que divide as teclas em duas metades. Improvisou com muita vontade e animo.

3.3. Entrevista final

Tal como exposto na Tabela 5, foi implementado um inquérito por entrevista final, em que se realizaram as seguintes questões:

1. Gostaste de participar no projeto?
2. Querias continuar a aprender técnicas expandidas nas tuas futuras aulas de piano?
3. O que foi mais interessante para ti do que nas aulas normais?
4. O que foi menos interessante?
5. Qual foi a tua parte preferida destas aulas?
6. O que aprendeste com elas?

7. Como é que gostas mais de aprender as técnicas expandidas: tocando da pauta, imitando aquilo que o professor demonstra, explorando as técnicas e improvisando com elas?
8. Quais foram as tuas técnicas expandidas favoritas?
9. Quais foram as técnicas de que gostaste o menos?
10. Quais foram as que achaste as mais difíceis?
11. Quais foram as que achaste as mais fáceis?

Às questões colocadas, os intervenientes responderam da forma que se explica de seguida.

3.3.1.1. Aluno A

1. Sim, adorei.
2. Sim
3. Eu achei mais interessante quando desmontávamos o piano
4. Eu gostei de tudo
5. Tocar as técnicas novas.
6. Eu aprendi que o piano não é só tocar nas teclas. Podemos fazer muitas outras coisas com utilização de diferentes materiais.
7. Explorando as técnicas.
8. Foi o *glissando* e os ruídos.
9. Eu gosto de todas
10. O pedal e o *glissando*.
11. Os *clusters* e os ruídos.

3.3.1.2. Aluno B

1. Sim.
2. Sim.
3. Foi o *glissando*.
4. Nada, gostei de tudo.
5. Aprender os ruídos.

6. Algumas técnicas, por exemplo: tocar nas cordas, ruídos, pedal, *glissando* e *clusters*.
7. Imitando aquilo que o professor demonstra e explorando as técnicas.
8. Ruídos e tocar nas cordas com o vidro.
9. Nenhuma, gostei de todas
10. Tocar nas cordas
11. *Glissando*.

3.3.1.3. Aluno C

1. Se eu puder dizer, quero dizer que gostei muito.
2. Já já já - não. Mas futuramente sim.
3. O facto de tocar muitos glissandos e achar que é uma música mais abstrata.
4. Errar as notas, ou ficar com as mãos suadas dentro das luvas.
5. Conhecer as técnicas e de utilizar as teclas pretas, ao mesmo tempo tocar num estilo diferente.
6. Qual é a função delas numa música e de que formas diferentes elas podem ser usadas.
7. Imitando aquilo que o professor demonstra porque é mais fácil de chegar ao objetivo.
8. *Glissandos*.
9. Muitos *glissandos* seguidos com o pedal porque o meu pé fica cansado.
10. Os *glissandos* que começavam fortes e acabavam piano nas teclas brancas a subir.
11. *Glissandos* nas teclas pretas a subir com a mesma dinâmica.

3.3.1.4. Aluno D

1. Sim.
2. Sim!!
3. Tocar dentro do piano, de aprender uma música diferente.
4. Nada, foi tudo interessante!
5. Tocar com o plástico nas cordas. Conhecer os martelos do piano (interior).

6. Aprendi a tocar nelas e como se deve fazer, o que se pode fazer e o que não se pode fazer.
7. Imitar o professor, porque é mais controlado. Porque o professor sabe como fazer e eu tenho medo de estragar.
8. Tocar nas cordas com a garrafa de vidro, com o plástico e com os dedos.
9. Deslizar nas teclas com a borracha do lápis.
10. De tocar com a garrafa de vidro nas cordas.
11. As técnicas com os pedais.

3.3.1.5. Aluno E

1. Sim.
2. Sim.
3. Tocar músicas dentro do piano.
4. Nada.
5. Foi aprender outros tipos de maneiras de tocar no piano.
6. Tocar com elas, tocar de diferentes maneiras, as músicas, conhecer as diferentes partes do piano.
7. Improvisar, porque é mais divertido e tem mais liberdade de expressão.
8. Com pedal e bater, nas madeiras interiores do piano carregar no pedal com força, nas cravelhas.
9. Nenhuma.
10. Fazer não era difícil. *Clusters* (antebraços).
11. Deslizar os dedos pelas teclas, bater na madeira lateral.

3.4. Análise das partituras compostas e implementadas no âmbito do projeto

3.4.1. Estudos

Os estudos escritos pelo autor da dissertação serviram de material de apoio para a implementação do projeto (ver Anexo 5). Os mesmos foram aplicados ao conjunto dos Alunos C, D e E. Inicialmente, foram pensados e compostos de forma a que alunos que iniciem a prática do instrumento pudessem ter acesso a um meio facilitador da abordagem a outros tipos de notação, nomeadamente a notação gráfica. Este tipo de notação nem sempre

é abordado nas aulas de instrumento, embora muitas vezes se empregue este tipo de notação para representar o uso e a prática das técnicas expandidas ao nível de uma partitura para piano:

Apesar do facto de, ao longo do século XX, muitos compositores terem empregado técnicas expandidas e novos tipos de notação em suas obras, a maior parte dos pianistas profissionais e dos alunos de piano, não tem uma boa noção de como eles funcionam⁶². (Ishii, 2005, p.1)

Os símbolos e as cores utilizadas foram previamente delineados de forma a poderem ser facilmente percebidos e adquiridos pelos alunos. A relação sinestética entre a cor e o som sempre fascinou o ser humano. Foram muitas as tentativas de criar uma correspondência entre as frequências das ondas luminosas e as das ondas sonoras, isto é, associar certas cores a certas notas musicais. Isaac Newton (1643-1727), Hermann von Helmholtz (1821-1894), Alexander Scriabin (1872-1915) e muitos outros, todos eles criaram os seus próprios sistemas de correspondência, que, exceto algumas coincidências, demonstram visões divergentes dos autores; logo, essa correspondência não é absoluta, mas sim individual. Nos estudos por nós compostos, as cores não representam alturas específicas. As cores utilizadas, juntamente com a forma e a posição dos símbolos, são portadoras de informação tão variada como as mãos com que se deve tocar (Estudo n.º1), a intensidade (Estudo n.º2), a parte do instrumento a ser acionada (Estudo n.º4), a parte da mão com que se deve tocar e a posição das mãos nas cordas (Estudo n.º5), os objetos com que se deve tocar (Estudo n.º6). Além disso, as cores servem para tornar as partituras mais apelativas para uma criança e para criar uma atmosfera mais lúdica. Infelizmente, devido à política do CMAC, não foi possível implementar este conjunto de peças junto dos seus alunos de forma a podermos comprovar a eficácia da sua utilização e do uso da notação gráfica ao nível do ensino do instrumento. Porém, caso haja interesse por parte dos professores de instrumento, a análise dos propósitos didáticos de cada uma das peças, pensados aquando da sua criação, poderá ajudar a melhor conseguir os objetivos pretendidos, bem como à sua implementação.

⁶² Tradução livre de: "Although many composers have employed extended piano techniques and new notational devices in their works throughout the twentieth century, most professional pianists and piano students do not have a good working knowledge of these techniques."

3.4.1.1. Estudo n.º 1 “Glissando”

A intenção do estudo é o de permitir, através da sua linguagem, notação e propósito didático, o ensino e a prática de vários tipos de *glissandos*. Cada sistema compreende três pentagramas que representam os registos grave, médio e agudo do teclado. Os *glissandos* não têm uma altura determinada em que começam, mas sim um registo aproximado tal como descrito na partitura. A velocidade com que se deve executar cada *glissando* depende da sua inclinação: quanto mais vertical o *glissando* for, mais rápido se deve executar ou vice-versa.

O estudo está dividido em 9 compassos, isto é, em 9 secções destinadas, cada uma, a superar uma dificuldade. As secções estão separadas por suspensões, cujo propósito consiste não só em dar tempo para se preparar para a secção seguinte, mas também para suscitar a escuta do resultado sonoro produzido pelo gesto musical. De forma a complementar as dificuldades não-contempladas na versão A, é aconselhável rodar a partitura e executar a versão B que funciona como um espelho, por exemplo: o primeiro compasso que aborda os três *glissandos* com a mão direita de forma ascendente, nas teclas brancas do instrumento na versão A, compreende, na versão B, três *glissandos* realizados com a mão esquerda, descendentemente, nas teclas pretas do instrumento.

A presente análise será feita tendo em conta a versão A, dado que a versão B é facilmente deduzível a partir da versão A, aplicando os comentários que acompanham a partitura.

O primeiro compasso/gesto apresenta três *glissandos* numa velocidade confortável que são iguais em todos os aspetos menos no relativo à intensidade. Com este compasso/gesto, o aluno deve aprender a técnica com que se deve tocar um *glissando* abductor, isto é, com as unhas dos dedos (exceto o polegar) num ângulo adequado e, ao mesmo tempo, conseguir a intensidade e a velocidade exigidos. Igualmente, deve aprender a controlar a força que exerce sobre as teclas de modo a conseguir alternar facilmente entre *glissandos* em *piano* e *glissandos* em *forte*.

O segundo compasso/gesto permite ao aluno aprender a tocar *glissandos* adutores com o polegar, tanto com a mão direita, como com a esquerda. Também, o aluno deve aprender a controlar a pressão exercida sobre as teclas de modo a executar *glissandos* em qualquer velocidade.

No terceiro compasso/gesto, o autor propõe duas dificuldades: a primeira consiste em conseguir controlar, em simultâneo, um *glissando* abdutor e um adutor; a segunda consiste em conseguir alternar entre os dois sem produzir quebras.

O quarto compasso/gesto aborda a realização de *glissandos* utilizando unicamente as teclas pretas do instrumento. Aqui, o ângulo entre a mão e as teclas deve ser ainda menor do que no caso do *glissando* executado unicamente nas teclas brancas. O facto deve-se à distância que existe entre as teclas pretas que, por um lado, é mais propícia para criar quebras entre as notas do *glissando*, e, por outro, faz com que seja mais fácil magoar os dedos. Posto isto, é aconselhável tocar ou com as costas das mãos, ou com a parte da palma da mão que se encontra perto do pulso. A outra dificuldade presente neste compasso/gesto é a de conseguir acelerar e abrandar gradualmente o gesto.

No quinto compasso pode parecer difícil executar os *glissandos* que o autor propõe: *glissandos* curtos. Porém, a técnica de execução dos *glissandos* adutores varia de acordo com o registo em que se toca com uma determinada mão. Ao passo que a mão esquerda pode perfeitamente continuar a fazer *glissandos* com o polegar, fazê-lo com a direita causa desconforto e é pouco natural, uma vez que exige uma viragem pouco natural da mão. Consequentemente, uma possibilidade para a sua realização é o de o fazer como se fosse um *glissando* abdutor, ou seja, com as unhas dos dedos da mão virada na direção de realização dos *glissandos*. Neste caso, a palma da mão ficará paralelamente ao teclado com as falanges da mão criando um ângulo reto.

O sexto compasso apresenta um *glissando* com as duas mãos em sentido contrário. A maior dificuldade que aqui é proposta é a de fazer com que os *glissandos* executados sejam iguais e uniformes.

O sétimo compasso aborda as mudanças de intensidades durante a execução de um *glissando*. Estas mudanças podem ser tanto uniformes como em *ritardando* ou *accelerando*. Em jeito de exemplo podemos referir que o primeiro *glissando* deste compasso/gesto, por exemplo, poderia ser trabalhado da seguinte forma: primeiro, tocá-lo uniforme trabalhando o *crescendo*; logo, tocar sem alterações dinâmicas, mas em *ritardando*; a seguir, tentar juntar os dois aspetos.

O oitavo compasso/gesto apresenta um *glissando* mais longo e vários curtos em simultâneo. A dificuldade que aqui o autor explora é a de coordenação, isto é, conseguir

fazer um *glissando* fluído e uniforme na mão esquerda e, ao mesmo tempo, vários curtos na mão direita, ações que exigem várias posições no teclado.

O nono compasso trabalha os *glissandos* cruzados, primeiro realizados numa velocidade confortável, depois mais rápidos e, a seguir, os exageradamente lentos. Todos os três devem ser tocados numa dinâmica *piano*.

3.4.1.2. Estudo n.º 2 “Clusters”

O propósito do estudo é o de ensinar a tocar vários tipos de *clusters*. O esqueleto rítmico está baseado na canção infantil portuguesa, *O balão do João*. Assim, a criança não tem de se preocupar com esse aspeto. Os *clusters* não têm alturas determinadas que os limitem, mas sim um registo aproximado tal como escrito na partitura. A *clusters* tocados com diferentes partes dos membros superiores correspondem diferentes formas geométricas.

Nos compassos 1-2, as mãos tocam alternadamente, em *forte*. A principal dificuldade desta ação está no facto de eliminar a individualidade dos dedos e o intérprete/aluno ter de tocar com eles como se fossem um só (uma unidade), isto é, ao mesmo tempo e com a mesma força/pressão.

Os compassos 3-4 exigem um pulso flexível e livre para poder realizar movimentos que podemos designar como parecidos a saltos de pedras na água. Acresce o facto de terem de ser realizados numa dinâmica *piano*. Os compassos 5-8 são um espelho dos compassos 1-4.

Verificamos que aquando da sua criação o autor teve alguns cuidados. Neste sentido podemos referir como exemplo o caso dos compassos 9-10. Neste fragmento, é preciso ter cuidado para não executar os *clusters* com as palmas das mãos. Para o conseguir fazer com os dedos, é necessário manter as mãos sobre a extremidade das teclas pretas e fazer movimentos de pulsos mantendo os dedos rijos e imóveis.

Nos compassos 11-12, a dificuldade encontra-se no facto de os *clusters* serem realizados em registos diferentes do instrumento. O aluno deve sentir que, nos agudos, para conseguir a mesma intensidade que nos graves, é preciso aplicar menos força.

Os compassos 13-16 exigem não só o movimento do pulso para baixo e para cima, mas também o deslocamento das mãos do exterior do teclado para a sua parte média. Os compassos 15-16 abordam, também, e pela primeira vez, a execução simultânea de ambas as mãos.

Os compassos 17-20 têm como propósito ensinar a controlar a força exercida sobre as teclas ao tocar com os punhos (ou palmas das mãos).

Os compassos 21-24 permitem o estudo dos *clusters* realizados com os antebraços.

Os compassos 25-32 exigem uma boa coordenação de movimentos, abordando todos os tipos de *clusters* presentes na peça.

3.4.1.3. Estudo n.º 3 “Efeitos de Pedais”

O propósito do estudo é o de ensinar a tocar vários tipos de técnicas do pedal de sustentação. No último compasso é ainda adicionado o pedal abafador, (caso esteja disponível no piano em que for executado, nomeadamente o piano vertical). Um sistema consiste em três pentagramas que representam os registos grave, médio e agudo do teclado. De forma a que o intérprete/aluno foque totalmente a sua atenção na ação e manipulação do pedal, o discurso proposto ao nível do teclado foi simplificado. Neste sentido, o aluno tem unicamente de escolher um intervalo que repete do início até ao fim do estudo em sete oitavas diferentes conforme proposto na partitura. Em todos os compassos, salvo o último, esse intervalo tem de ser tocado numa dinâmica *forte*, com articulação ativa, de forma a criar um terreno propício à audição dos efeitos que o pedal realiza quando manipulado pelo intérprete.

Ao longo do primeiro compasso o autor demonstra como os sete intervalos soarão sem o pedal e, a seguir, com o pedal premido a fundo. O desafio seguinte é o de levantar o pedal gradualmente prestando atenção às alterações que ocorrem no som.

O segundo compasso é parecido com o primeiro, só que aqui o aluno tem de parar de levantar o pedal cada vez que ocorrer uma mudança no som e esperar um pouco antes de prosseguir.

O terceiro compasso pretende demonstrar como a execução de um mesmo elemento sonoro com o pedal de sustentação premido a fundo, a $\frac{3}{4}$, a meio e a $\frac{1}{4}$ afetam o som em diferentes oitavas do instrumento.

O quarto compasso requer uma boa coordenação entre os movimentos das mãos e do pé. O pé tem de premir o pedal um instante depois do intérprete realizar o levantamento das mãos das teclas. Aqui, o timing é crucial: se o pedal for premido um pouco mais cedo, o efeito fica igual a quando o pedal é premido normalmente; se for premido um pouco mais tarde, pode já não apanhar a vibração das cordas.

O último compasso pretende demonstrar o efeito do pedal abafador. Além disso, o pedal de sustentação tem de ser premido com ruído, o que faz esse ruído ressoar, se for feito bem. No final, é preciso levantar o pedal com o ruído do pedal bater ligeiramente no teto da cavidade em que é inserido.

3.4.1.4. Estudo n.º 4 “Piano Percussivo”

O propósito do estudo é o de ensinar a execução de vários tipos de técnicas do *piano percussivo*. Neste estudo, que tem 12 secções, há dois tipos de movimentos: fricções e batimentos. Cada símbolo sugere visualmente um tipo de movimento. Cada movimento, antes de prosseguir para o seguinte, pode ser feito um número indiferenciado de vezes. Não deve haver pausas entre os movimentos. Apenas o pode haver entre as secções. A ordem dos movimentos em toda a peça é a mesma que na secção 12. Para a realização do estudo o intérprete pode optar por utilizar tanto objetos como não de forma a conseguir diferentes sonoridades.

3.4.1.5. Estudos n.ºs 5-6 “String Piano”

O propósito do estudo é o de ensinar a tocar vários tipos de técnicas do *String Piano*. Neste estudo há 19 blocos, a partir dos quais o aluno pode criar a sua própria forma musical.

As linhas cinzentas expressas no pentagrama superior representam a parte das cordas em que se devem realizar os movimentos indicados nos pentagramas médio e inferior, que, por sua vez, em conjunto com o espaço entre eles, representam os registos do instrumento. A linha inferior representa a parte logo acima dos abafadores, a linha superior representa a parte logo abaixo da ponte. Quando a linha está escrita por cima do pentagrama, isto quer dizer que se deve tocar na parte das cordas entre a ponte e as cravelhas. Respetivamente, as linhas cinzentas, ao longo dos compassos 10-11, representam as alterações entre as posições acima explicadas.

Ao contrário do estudo n.º 4 que aborda o friccionar e o bater, os estudos n.ºs 5-6 abordam o deslizar e o beliscar, salvo o expesso nos compassos 10-11 do estudo n.º 6 que exige o friccionar ao longo de uma corda com um objeto de vidro.

O estudo n.º 5 não contempla as indicações em verde, enquanto o n.º 6 contempla todas as cores.

O propósito dos blocos construtores deste estudo é o de dar oportunidade ao aluno de conhecer e experimentar tocar uma peça que tenha uma forma móvel, aberta, uma

tipologia de forma bastante frequente na música erudita do período pós-guerra e que exige que o intérprete assuma o papel de coautor da obra.

3.4.2. *Composições dos Alunos A e B*

Para a abordagem das técnicas expandidas com os Alunos A e B, optou-se por não utilizar qualquer tipo de notação neste processo. Porém, já durante o confinamento, foi-lhes pedido que compusessem uma pequena peça, com a dimensão máxima de uma página A4, onde expressassem um conjunto de técnicas expandidas, inventando uma notação que, no entender deles, pudesse representar as técnicas abordadas em todas as sessões. Adicionalmente, foi pedido que o fizessem de forma que outras pessoas, se olhassem para a notação, pudessem perceber o seu significado.

O Aluno A optou pela notação gráfica sem nunca ter tido contacto com ela antes (ver Anexo 6.1.). As diferentes técnicas são representadas por símbolos e traços de diferentes formas. As partes do instrumento em que se devem tocar também usam de desenhos diversos. O Aluno A utilizou a notação tradicional apenas numa parte para representar alturas específicas. Inicialmente, não tinha pensado em criar uma legenda para explicar significado de cada símbolo. Mais tarde, depois de saber que o Aluno B o tinha feito, criou essas legendas.

O Aluno B criou um sistema de notação distinto ao do Aluno A (ver Anexo 6.2.). Em vez de desenhar gestos e partes do instrumento, empregou traços minimalistas juntamente com algarismos e nomes das notas para expressar as suas ideias. Igualmente, utilizou a notação tradicional apenas numa parte para representar alturas específicas tocadas de maneira tradicional. Pensou logo na importância de criar uma legenda explanatória.

3.4.3. *Peças encomendadas aos compositores*

Tal como consta no Guião de Estruturação de Peças (Anexo 1), cada dos nove compositores teve de compor uma peça baseada nas técnicas expandidas que lhe foram atribuídas. De uma forma geral, as suas composições, pelo seu nível elevado de dificuldade, não se enquadram no grau a que se destinam, o que impediu a sua aplicação no presente Projeto Educativo. Porém, as peças podem e devem ser executadas nos graus mais

avançados, uma vez que conjugam diversos propósitos técnicos com conteúdos musicais de grande imaginação e poesia.

3.4.3.1. *Peças mais fáceis*

As peças deste grupo são possíveis de ser tocadas por um aluno do 1.º grau.

3.4.3.1.1. “Nebulosa rosa” de Diogo Santos

A peça é sucinta, mas concentrada (ver Anexo 2.3.). O material presente nas mãos é acessível a um aluno do 1.º grau e está exposto de forma metódica e visualmente clara. A peça pode ser tocada tanto num piano de cauda como num piano vertical. Com esta peça, um aluno pode chegar a conhecer a maior parte das técnicas expandidas do pedal de sustentação, nomeadamente, pedal percutido (ao premir e ao levantar), pedal premido parcialmente e levantamento gradual do pedal. Além da notação tradicional, a peça aborda outros tipos de notação, nomeadamente, a representação gráfica das técnicas do pedal, comentários textuais, notação indeterminada.

3.4.3.2. *Peças de dificuldade intermédia*

As peças deste grupo são possíveis de ser tocadas por um aluno do 3.º Ciclo (3.º-5.º graus).

3.4.3.2.1. “Epitáfio de Seikilos ou Um olhar sobre a brevidade da vida” de Miguel Vasconcelos

Esta peça poderia perfeitamente entrar no grupo das peças mais fáceis se não contivesse a secção em compasso 6/8, onde o aluno se confronta com uma textura polifónica e com a execução de notas dobradas (ver Anexo 2.5.). De resto, tudo é acessível para um aluno do 1.º grau. A escrita é clara e pouco densa. O aluno não precisa de se preocupar muito com coordenação das mãos. A peça pode ser tocada tanto num piano de cauda como num piano vertical, se este último possui o pedal *sostenuto*.

Com esta peça um aluno pode aprender a premir teclas silenciosamente tanto com a mão esquerda como com a direita. Além disso, pode conhecer outras técnicas expandidas e

como elas complementam a técnica das teclas premidas silenciosamente, nomeadamente, *glissandos* sobre as cordas com a polpa dos dedos e com as unhas.

3.4.3.2.2. “Descomplexificação” de Tiago Matos

A presente peça faz uso de um conjunto de notação determinada e da meio determinada. Não tem um tempo definido pelo autor, pelo que o aluno pode escolher um tempo confortável. A maior dificuldade está na parte da notação. Uma vez percebido o que significa cada símbolo, a peça já não apresenta dificuldades insuperáveis.

A peça é bastante clara, com uma escrita metódica. Com ela um aluno pode aprender a tocar vários tipos de *glissandos*, tanto nas teclas brancas, como nas teclas pretas, do ponto de vista dinâmico, mais sonoros ou mais silenciosos, mais lentos ou mais rápidos, ou, ainda, em *accelerando*. Além dos *glissandos*, o aluno tem contacto com outras técnicas expandidas, como a percussão com um lápis numa parte do piano, ou o pressionar as teclas silenciosamente. O aluno também aprende a lidar com notação não determinada.

3.4.3.2.3. “Estudo de clusters à minha maneira” de Carla de Oliveira

A peça é bastante extensa (ver Anexo 2.2.). Exige que um aluno tenha uma leitura desenvolvida, uma vez que não só contempla alturas definidas nas extremidades do piano, mas também contem muitos pormenores e indicações. Quanto à exequibilidade, é preciso que um aluno tenha uma desenvoltura física, uma vez que a peça exige tocar nos extremos agudos enquanto se sustém um *cluster* de antebraço nos extremos graves. Além disso, um aluno tem de ser capaz de realizar repetições rápidas de oitavas. A peça pode ser tocada tanto num piano de cauda como num piano vertical.

Com esta peça um aluno pode chegar a conhecer uma grande variedade de *clusters*, tais como: os diatónicos, pentatónicos e cromáticos; os realizados com diferentes partes dos braços (com nós dos dedos, com dedos esticados, com palmas abertas, com palmas onduladas, com antebraços); *micro-clusters* (um dedo a tocar em várias notas), *cluster-tremulo*, *cluster-glissando*, *cluster* pressionado silenciosamente.

3.4.3.3. Peças mais difíceis

As peças deste grupo são possíveis de ser tocadas por um aluno do Curso Complementar.

3.4.3.3.1. “Exp.1 para interior do piano” de Lucas Xerxes

A presente peça faz uso de um conjunto de notação determinada e indeterminada (ver Anexo 2.6.). Esse aspeto torna mais difícil a abordagem da peça devido à escassez de explicações no início da partitura, pelo que o intérprete tem de colmatar essas lacunas com a sua própria imaginação e/ou interpretação da notação. Além disso, um aluno tem de ser fisicamente preparado para conseguir abarcar a extensão da caixa. A peça só pode ser tocada num piano de cauda, uma vez que exige aflorar zonas de uma corda às quais não se tem acesso num piano vertical.

Com esta peça um aluno pode aprender a tirar harmónicos nas cordas, percuti-las com a polpa dos dedos e deslizar sobre as cordas com as unhas.

3.4.3.3.2. “Rio Tinto” de Alexandre Roboredo

A presente peça faz uso de um conjunto de notação determinada e indeterminada (ver Anexo 2.4.). Esse aspeto torna mais difícil a abordagem da peça devido à escassez de explicações no início da partitura, pelo que o intérprete tem de colmatar essas lacunas com a sua própria imaginação ou interpretação da notação. Por exemplo: logo o primeiro compasso não apresenta nenhuma informação acerca de como devem ser ativadas as notas antes de abafadas; no segundo compasso cabe ao intérprete decidir a velocidade do *glissando* etc. A peça exige uma marcação prévia das cordas, uma vez que seria muito difícil de encontrar essas cordas a tempo durante a execução. A peça pode ser tocada tanto num piano de cauda como num piano vertical.

Com esta peça um aluno pode familiarizar-se com técnicas de abafamento das cordas ao mesmo tempo que ativadas através do teclado para alterar o timbre. Esse abafamento varia em termos de pressão sobre a corda e pode ser feito tanto com a polpa dos dedos como com as unhas. Infelizmente o autor não explora o abafamento manual das cordas depois de tocadas. Além disso, o autor emprega uma outra técnica expandida, nomeadamente o *glissando* com as unhas sobre as cordas.

3.4.3.3.3. “Tenções vulcânicas” de Rui Lima

A presente peça faz uso de um conjunto de notação determinada e indeterminada (ver Anexo 2.8.). O autor disponibiliza uma legenda em que explica ao pormenor o significado de cada símbolo. A peça apresenta dificuldades ao nível de leitura. Um sistema consiste em quatro pentagramas que representam, cada uma, um membro superior ou inferior. Além disso, os símbolos visualmente são bastante parecidos e facilmente confundíveis.

Quanto ao aspeto cinético, cada membro tem uma parte relativamente independente e exige um bom sentido rítmico e boa coordenação. Muitas vezes, os membros realizam simultaneamente gestos de características diferentes: um em *mezzo-forte* e o outro em *forte*, um a fazer um gesto horizontal e o outro um vertical, um a fazer um gesto curto e o outro um longo, um a marcar tempos e o outro em fazer percussões em contratempo etc.

Com esta peça um aluno pode aprender a usar os seus pés e diversas partes das suas mãos para deslizar ou percutir variadas partes de um piano vertical ou de um piano de cauda.

3.4.3.3.4. “Bosque à Chuva” de Marta Domingues

Esta peça é escrita para ser executada num piano de cauda com *layout* específico, o que pode problematizar a sua aplicação (ver Anexo 2.7.). Quanto aos materiais exigidos, são todos de fácil acesso menos as baquetas *Superball*. Apesar de ser curta, a peça é muito detalhada e caleidoscópica, isto é, movimentos de diferentes tipos e com materiais diferentes podem ir alternando muito depressa. Mesmo que cada movimento em si não seja difícil, o facto de coexistirem torna a peça imediatamente mais difícil.

Com esta peça um aluno pode chegar a conhecer como diferentes objetos alteram o timbre do piano em função do material de que são feitos, do tipo de ação que realizam e como podem ser representados numa partitura por meio de uma notação gráfica.

3.4.3.3.5. “Vira do Minho” de Gustavo Gonçalves

Esta peça tanto pode ser tocada num piano de cauda como num piano vertical. É uma espécie de variação sobre o tema da homónima canção tradicional portuguesa. A peça exige uma marcação prévia das cordas, uma vez que seria muito difícil de encontrar essas cordas a tempo durante a execução, especialmente quando é preciso aflorar harmónicos específicos nessas cordas antes de serem tocadas. Para isso, o intérprete tem de saber de cor a parte da

mão esquerda. O facto de harmónicos nem sempre serem os de quinta perfeita faz com que seja mais difícil acertar os nodos determinados.

4. Apresentação de resultados

Neste capítulo refletimos sobre a informação recolhida através de um conjunto de inquéritos seja por questionário, seja por entrevista, complementando-a com os dados obtidos através da análise dos documentos e gravações apresentada na Secção 3 da Parte 1 deste nosso relatório. A nossa reflexão encontra-se estruturada a partir das questões colocadas, algumas delas incluídas na elaboração do Diário de Bordo relativo à implementação do projeto.

4.1. Questão 1

No seu entender, prevê que exista um conjunto de técnicas expandidas, ao nível da execução do piano, que se possam considerar como mais difíceis, ou, pelo contrário, mais fáceis, de serem realizadas pelos iniciantes do instrumento?

4.1.1. *Inquéritos por questionários e entrevistas*

É de notar que não há unanimidade acerca do exposto na questão. Os entrevistados não conseguiram realizar uma comparação no que concerne o nível de dificuldade das técnicas expandidas quando implementadas ao nível da iniciação do piano, relativamente ao conjunto das técnicas ditas tradicionais (ou convencionais), em termos da sua dificuldade de realização.

Há músicos que acham que “a música contemporânea (com técnicas expandidas) está associada a uma maior complexidade técnica e, portanto, inacessível para os níveis de ensino mais básicos” (Anexo 7.2., entrevista com Carla de Oliveira). Aliás, no entender de alguns dos entrevistados, “a maioria dos instrumentistas considera este tipo de música muito exigente ao nível técnico. E, muitas vezes, este medo é transmitido pelos professores, como, por exemplo, me foi transmitido a mim durante toda a minha formação” (Anexo 7.3., entrevista com Diogo Santos). Destas afirmações, discorremos que para uma primeira abordagem das técnicas expandidas, seja já necessário que haja “maturidade técnica e interpretativa” (Anexo 7.9., entrevista com Gustavo Gonçalves).

Denotamos ainda que existem opiniões polares às acima mencionadas. As técnicas expandidas, comparativamente com as tradicionais, são “de mais fácil aprendizagem” (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves). Ademais, “o universo dinâmico é mais rico e presente logo numa fase inicial comparativamente com o processo tradicional”; em outro,

são da opinião que “as capacidades dinâmicas, tímbricas e de domínio dos vários registos é mais imediata” (Anexo 7.16., entrevista com Álvaro Teixeira Lopes).

No que concerne os alunos inquiridos, na sua opinião (de 50% dos alunos que responderam ao inquérito por questionário, os que já experimentaram as técnicas aquando do dia da resposta ao inquérito), as técnicas expandidas são mais fáceis de tocar que as tradicionais.

No que concerne a sua prática, os inquiridos referem que as técnicas que se pretendem ensinar devem ser as “que se coadunem com a fisicalidade do aluno” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis): “Não se pode pedir a uma criança de 6 anos para abafar uma corda ao mesmo tempo que pressiona uma tecla e mantém um pedal em baixo...” (Anexo 7.21., entrevista com Amílcar Vasques-Dias).

4.1.2. *Diário de Bordo e entrevista final com os Alunos A-E*

Conforme as respostas do Aluno A, foi elaborada a seguinte tabela, em que as técnicas expandidas abordadas nas sessões estão classificadas segundo o seu nível de dificuldade:

Tabela 13 - Classificação das Técnicas Expandidas segundo o seu nível de dificuldade (Aluno A)

1. Clusters (fáceis)		
Mais fáceis		Mais difíceis
Com 3 dedos Diatónicos Com punhos, palmas e antebraços	Pentatónicos	Com 4 e 5 dedos Cromáticos Dedilhados
1. Piano Percussivo (fáceis)		
2. Teclas premidas silenciosamente (intermédias)		
2. String Piano (intermédias)		
3. Glissando (difíceis)		
Mais fáceis		Mais difíceis
Abdutores Nas teclas brancas Compridos Em <i>piano</i> Em <i>accelerando</i> Com uma mão Com as duas mãos na mesma direção Lentos		Adutores Nas teclas pretas (os mais difíceis) Curtos Em <i>forte</i> Em <i>ritardando</i> Com as duas mãos Com as duas mãos no sentido contrário Rápidos

3. Técnicas do pedal de sustentação (difíceis)	
Mais fáceis	Mais difíceis
Premido a fundo Tirar normalmente Com ruído ao premir ou levantar o pedal	Premido parcialmente Tirar gradualmente Trémulos

Conforme as respostas do Aluno B, foi elaborada a seguinte tabela, em que as técnicas expandidas abordadas nas sessões estão classificadas segundo o seu nível de dificuldade:

Tabela 14 - Classificação das Técnicas Expandidas segundo o seu nível de dificuldade (Aluno B)

1. Glissando (fáceis)		
Mais fáceis		Mais difíceis
Abdutores Nas teclas brancas Compridos Em <i>piano</i> Em <i>accelerando</i> Com uma mão Com as duas mãos na mesma direção Lentos e rápidos Com a mão direita		Adutores Nas teclas pretas Curtos Em <i>forte</i> Em <i>ritardando</i> Com as duas mãos Com as duas mãos no sentido contrário (os mais difíceis) Com a mão esquerda
2. Clusters (intermédias)		
Mais fáceis		Mais difíceis
Com 3 dedos Diatónicos Com punhos, palmas e antebraços	Pentatónicos	Com 4 e 5 dedos Cromáticos Dedilhados
2. Piano Percussivo (intermédias)		
2. Teclas premidas silenciosamente (intermédias)		
3. String Piano (difíceis)		
Mais fáceis		Mais difíceis
Premido a fundo Tirar normalmente ou gradualmente Com ruído ao premir ou levantar o pedal Trémulos		Premido parcialmente

Analisando o exposto pelos alunos verificamos que os Alunos A e B não estão de acordo quanto à classificação do nível de dificuldade das técnicas expostas e apreendidas,

embora dentro de cada tipologia (*glissandos*, *clusters* e técnicas do pedal) haja uma conformidade maior.

Os Alunos C-E, apesar de terem um número de sessões quase igual aos Alunos A e B, não conseguiram abordar um número tão alargado de técnicas, pelo que não considerámos ser necessário haver uma tabela de comparação. Contudo conseguimos afirmar que:

O Aluno C considerou que os *glissandos* que começavam numa dinâmica *forte* e acabavam numa dinâmica *piano*, realizados nas teclas brancas de forma ascendente ser uma técnica mais difícil que os *glissandos* realizados nas teclas pretas de forma ascendente e com uma mesma dinâmica. Afirma: “os *glissandos* que começavam fortes e acabavam *piano* nas teclas brancas a subir” são mais difíceis que “*glissandos* nas teclas pretas a subir com a mesma dinâmica”.

O Aluno D considerou a técnica “de tocar com a garrafa de vidro nas cordas” mais difícil que “as técnicas com os pedais”.

O Aluno E considerou a realização de “*clusters* de antebraços” a técnica mais difícil, e o “deslizar os dedos pelas teclas [piano percussivo], bater na madeira lateral” como as técnicas mais fáceis de se realizar.

4.1.3. Gravação em vídeo, Alunos A e B

Tendo em conta os dados extraídos das gravações em vídeo das improvisações realizadas nas Sessões 2-7, o Aluno A realizou 763 técnicas expandidas (TE) dentro de 817 segundos, isto é, 13 minutos e 37 segundos; o Aluno B realizou 927 técnicas expandidas dentro de 1089 segundos, isto é, 18 minutos e 9 segundos.

Logo, o aluno A realizou 0,934 diferentes TE por segundo, o aluno B realizou 0,851 diferentes TE por segundo. Logo o Aluno A, dentro do tempo que teve, realizou 10,97% mais TE que o Aluno B.

4.1.3.1. Aluno A

Tabela 15 – Taxa de frequência de execução das Técnicas Expandidas (Aluno A)

Técnicas	Gravação								
	1	2a	3a	4	5a	6	7a	8	9a
<i>Glissandos</i>	0,36		0,22		0,09		0,08		0,11
<i>Clusters</i>		1,06	0,28		0,55		0,33		0,29

Técnicas do pedal			0,21		0,3		0,16		0,15
Piano Percussivo				0,57			0,15		0,96
String Piano (sem objetos)						0,8			0,16
String Piano (com objetos)								1,9	

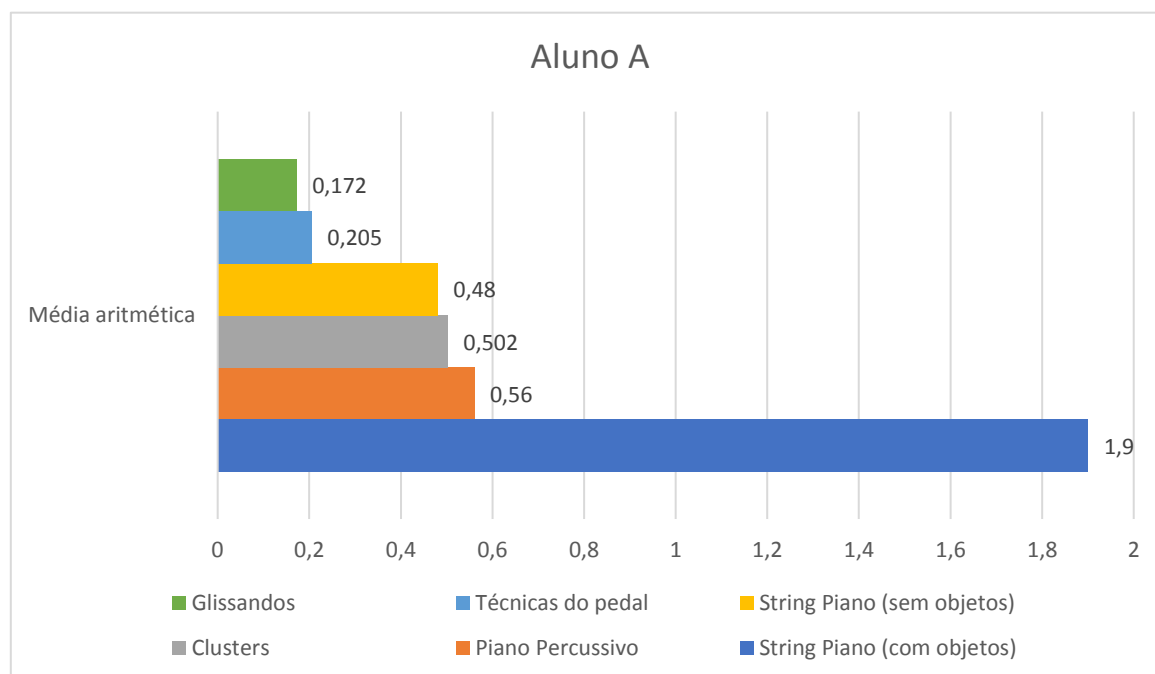


Gráfico 1 - Média aritmética das Técnicas Expandidas (Aluno A)

O Gráfico 1 demonstra que *glissandos* e técnicas do pedal foram o menos frequentes, ao passo que as do *String Piano* (com objetos) foram o mais. Atendendo ao facto de os *glissandos*, juntamente com as técnicas do *piano percussivo*, serem as técnicas expandidas preferidas do Aluno A (ver Secção 3.3.1.1. da Parte 1), a média não corresponde às preferências.

4.1.3.1.1. Glissando

No total, o Aluno A realizou 64 *glissandos*, o que constitui 8,39% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de *glissandos*, por ordem decrescente de importância: 1) com a mão esquerda só; em *diminuendo*; nas teclas pretas; em *ritardando*; com as duas mãos na mesma direção; em *accelerando*; em *crescendo*; 2) cromáticos; na toda a extensão do teclado; lentos; 3) com as duas mãos sentido contrário; compridos. Estes tipos de *glissandos*

foram os que receberam menos atenção por parte do Aluno A. Aliás, mesmo que não signifiquem que sejam menos preferidos ou menos fáceis para o Aluno A, não surgiram ou surgiram muito pouco no momento de improvisação, o que significa que são menos interiorizados e assimilados.

As técnicas do primeiro grupo de importância constituíram 0-10% de todos os *glissandos* feitos; as do segundo 10-20%; as do terceiro 20-40%. As que constituíram mais que 40% encontram-se interiorizadas o suficiente.

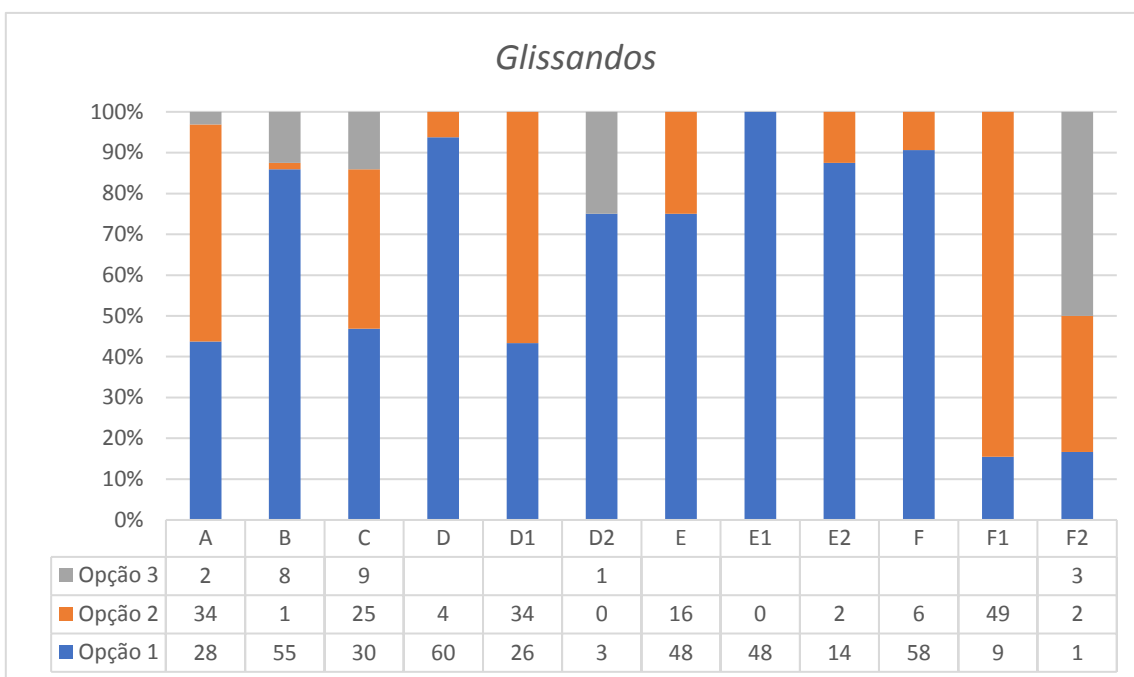


Gráfico 2 - *Glissandos* (Aluno A)

Tabela 16 - Legenda da Figura 3 e da Figura 10

Colunas	Opção		
	1	2	3
A	Abdutores	Adutores	Mistos
B	Nas brancas	Nas pretas	Cromáticos
C	Curtos	Compridos	Na toda a extensão do teclado
D (Intensidade)	Homogéneos	Heterogéneos	
D1(Homogéneos)	Em <i>piano</i>	Em <i>forte</i>	
D2(Heterogéneos)	Em <i>crescendo</i>	Em <i>diminuendo</i>	Mistos
E	Com uma mão	Com as 2 mãos	
E1 (1 mão)	Com a direita	Com a esquerda	
E2(2 mãos)	No sentido contrário	Na mesma direção	
F (Velocidade)	Homogéneos	Heterogéneos	

F1(Homogêneos)	Lentos	Rápidos	
F2(Heterogêneos)	Em <i>ritardando</i>	Em <i>accelerando</i>	Mistos

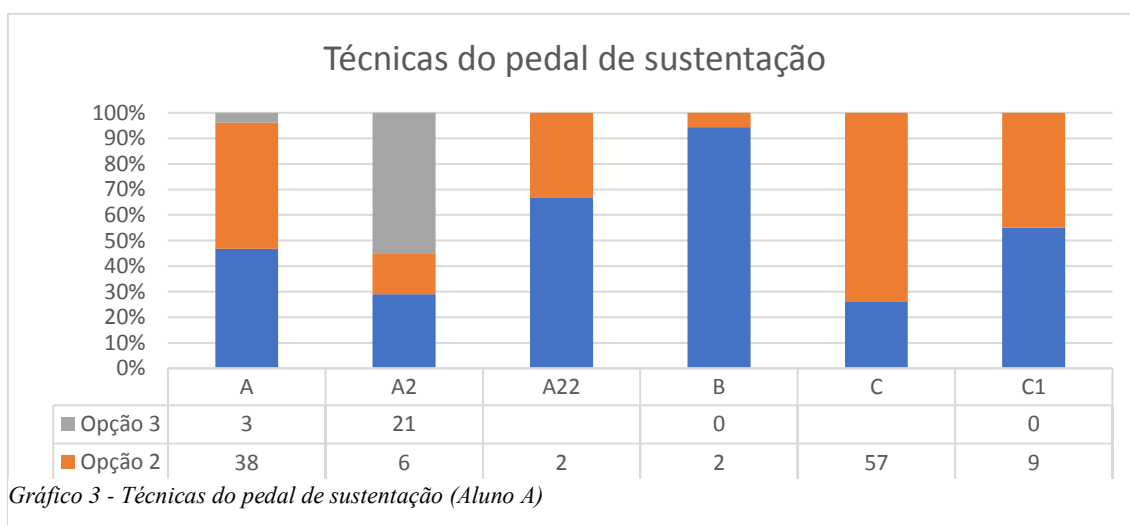
4.1.3.1.2. Técnicas de uso do pedal

No total, o Aluno A realizou 77 técnicas de uso do pedal de sustentação, o que constitui 10,09% de todas as TE por ele realizadas.

No nosso entender, se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos das técnicas do pedal de sustentação, por ordem decrescente de importância: 1) premido logo assim que tocada uma nota curta no teclado para apanhar a ressonância; pedal premido a $\frac{1}{4}$ e a $\frac{3}{4}$; trêmulos do pedal; meio pedal; pedal levantado parcialmente; 2) com ruído ao levantar o pedal; com ruído ao premir o pedal; pedal levantado gradualmente.

Tabela 17 – Tabela explicativa aos Gráficos 3 e 10

Colunas	Opção		
	1	2	3
A	Premido	Levantado	Trémulo
A2 (levantado)	Gradualmente	Parcialmente	Totalmente
A22 (levantado parcialmente)	Até meio pedal	Outros (a $\frac{1}{4}$ e a $\frac{3}{4}$)	
B	A fundo	Meio pedal	Outros (a $\frac{1}{4}$ e a $\frac{3}{4}$)
C	Com efeitos especiais	Sem efeitos especiais	
C1	Com ruído ao premir	Com ruído ao levantar	Premido logo assim que tocada uma nota curta no teclado para apanhar a ressonância



4.1.3.1.3. String Piano (sem objetos)

No total, o Aluno A realizou 149 técnicas do *String Piano* sem objetos, o que constitui 19,53% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos das técnicas do *String Piano* sem objetos, por ordem decrescente de importância: 1) tocar com a polpa dos dedos; explorar o registo agudo; beliscar; 2) deslizar; explorar o registo médio; bater; tocar com outras partes das mãos (nós dos dedos, palmas etc.).

Tabela 18 - Tabela explicativa aos Gráficos 4 e 12

Colunas	Opção			
	1	2	3	4
A	Registo grave	Médio	Agudo	
B	Com unhas	Com a polpa dos dedos	Com outra parte	
C	Mão direita	Mão esquerda		
D	Bater	Beliscar	Deslizar	Friccionar

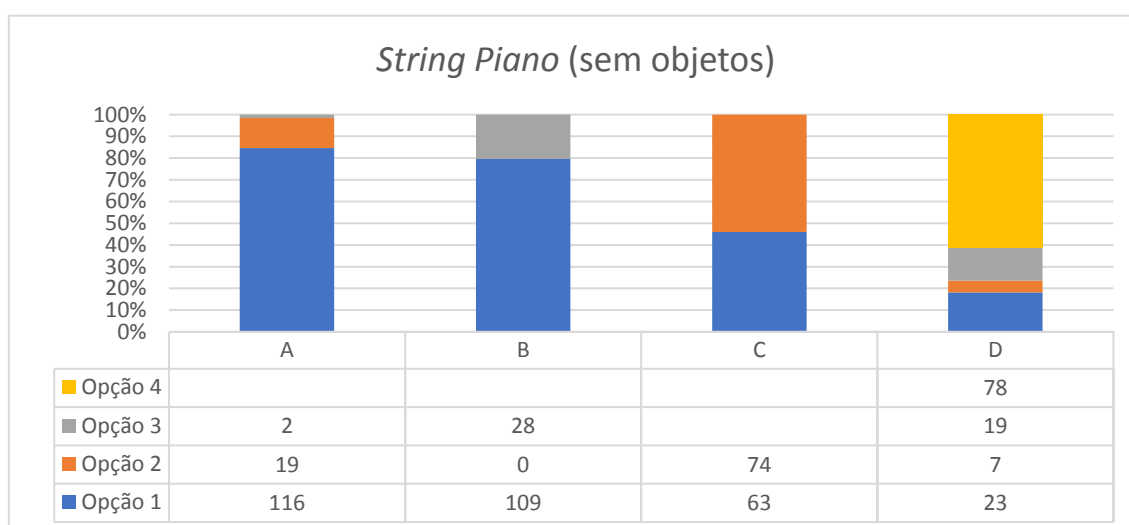


Gráfico 4 - String Piano sem objetos (Aluno A)

4.1.3.1.4. Clusters

No total, o Aluno A realizou 172 *clusters*, o que constitui 22,54% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de *clusters*, por ordem decrescente de importância: 1) com

cotovelos; com 4 dedos; com 3 dedos; 2) com as 2 mãos em simultâneo; com punhos; cromáticos; com palmas; 3) com 5 dedos; pentatônicos; com antebraços.

Tabela 19 - Tabela explicativa aos Gráficos 5 e 11

Colunas	Opção			
	1	2	3	4
A	Com a mão direita	Com a mão esquerda	Com as duas em simultâneo	
B	Diatônicos	Pentatônicos	Cromáticos	
C	Com dedos	Com outras partes		
C1 (com dedos)	Com 3	Com 4	Com 5	
C2 (com outras partes)	Com palmas	Com punhos	Com antebraços	Com cotovelos



Gráfico 5 - Clusters (Aluno A)

4.1.3.1.5. Piano percussivo

No total, o Aluno A realizou 151 técnicas do *piano percussivo*, o que constitui 19,79% de todas as TE por ele realizadas. Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de técnicas do *piano percussivo*, por ordem decrescente de importância: 1) percutir as P1, P2, P3, P4, P6 e P14; friccionar as P7, P9, P10, P11, P12, P13 e P14; percutir as P8, P13 e P5; friccionar as P4, P6 e P1; percutir as P12 e P11; friccionar a P5; percutir as P10, P7 e P9; friccionar as P3 e P2. 2) friccionar a P8.

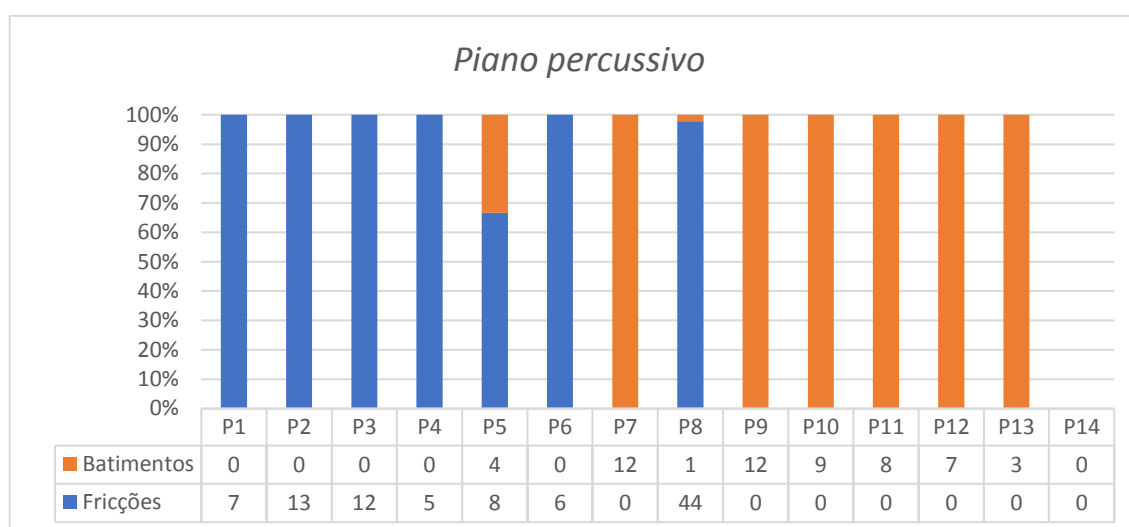


Gráfico 6 - Piano percussivo (Aluno A)

4.1.3.1.6. String Piano (com objetos)

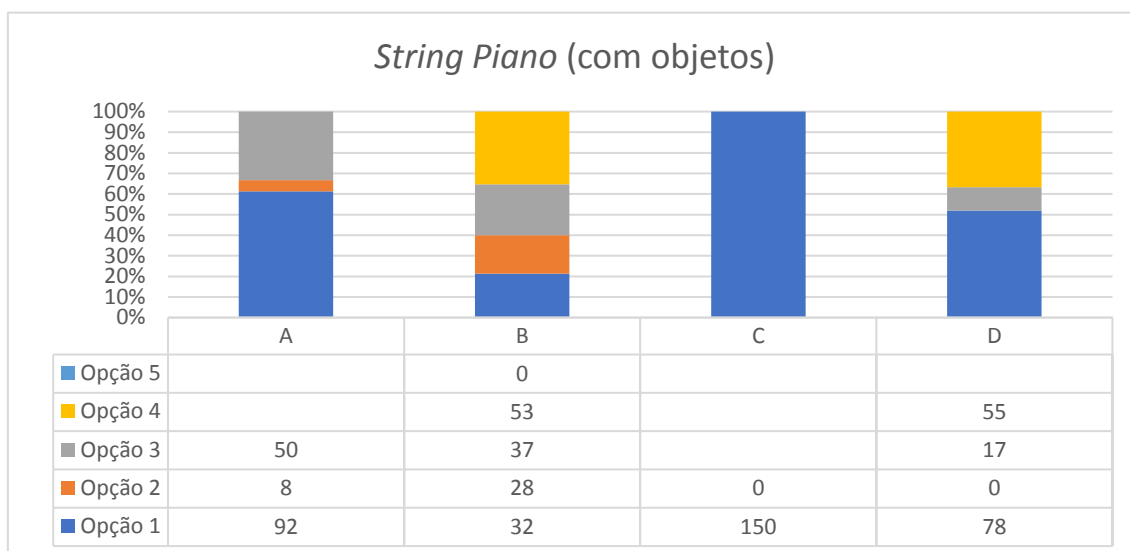
No total, o Aluno A realizou 150 técnicas do *String Piano* com objetos, o que constitui 19,66% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos das técnicas do *String Piano* com objetos, por ordem decrescente de importância: 1) usar a mão esquerda para segurar objetos; beliscar; explorar o registo médio; 2) deslizar; empregar objetos de borracha; 3) empregar objetos de madeira; empregar objetos de vidro; explorar o registo agudo; empregar objetos de plástico; friccionar.

Tabela 20 - Tabela explicativa aos Gráficos 7 e 14

Colunas	Opção				
	1	2	3	4	5

A	Registo grave	Médio	Agudo		
B	Madeira	Borracha	Vidro	Plástico	Tecido
C	Mão direita	Mão esquerda			
D	Bater	Beliscar	Deslizar	Friccionar	

Gráfico 7 - *String Piano sem objetos (Aluno A)*

4.1.3.2. Aluno B

Tabela 21 - Taxa de frequência de execução das Técnicas Expandidas (Aluno B)

Técnicas	Gravação								
	1	2a	3a	4	5a	6	7a	8	9a
<i>Glissandos</i>	0,36		0,2		0,15		0,06		0,1
<i>Clusters</i>		0,87	0,34		0,04		0,25		0,03
Técnicas do pedal			0,26		0,3		0,11		0,14
<i>Piano Percussivo</i>				0,75			0,22		0,63
<i>String Piano (sem objetos)</i>						0,79			0
<i>String Piano (com objetos)</i>								1,97	

O gráfico 8 demonstra que *glissandos* e técnicas do pedal foram o menos frequentes, ao passo que as do *String Piano (com objetos)* foram o mais. Atendendo ao facto de as

técnicas do *String Piano* (com objetos), juntamente com as técnicas do *piano percussivo*, serem as técnicas expandidas preferidas do Aluno B (ver Entrevista final), a média corresponde às suas preferências. Provavelmente, se as aulas tivessem continuado, as técnicas com uma média menor deveriam ter recebido mais atenção na sala de aula.

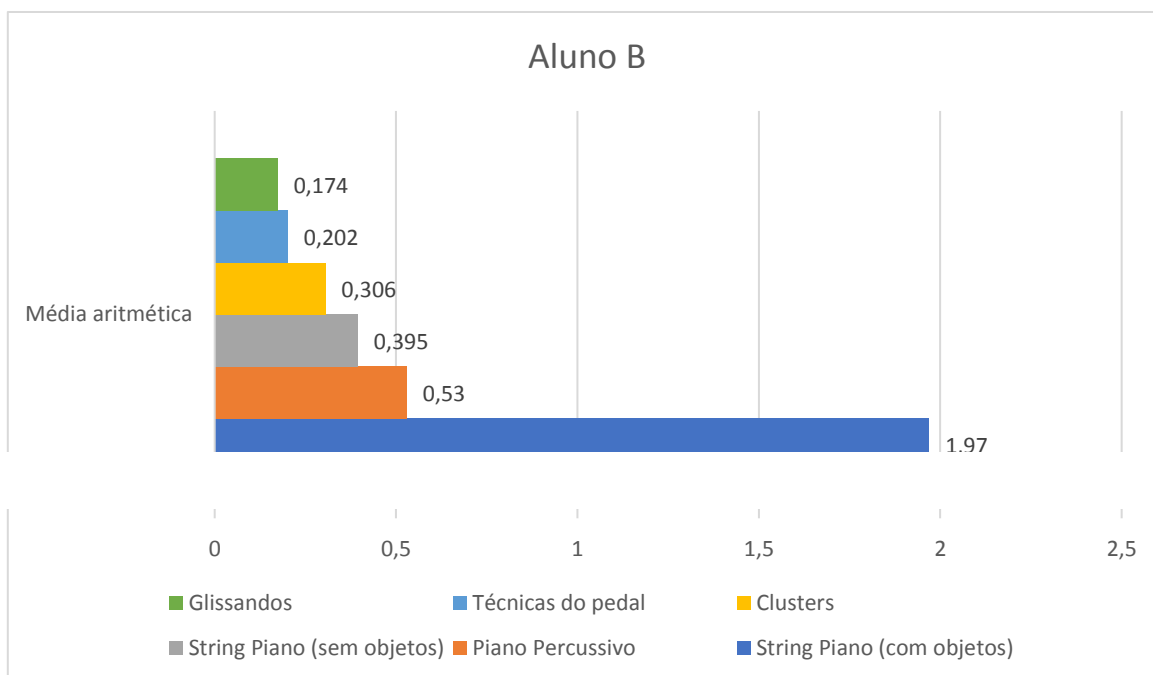


Gráfico 8 - Média aritmética das Técnicas Expandidas (Aluno B)

4.1.3.2.1. Glissando

No total, o Aluno A realizou 84 *glissandos*, o que constitui 9,06% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de *glissandos*, por ordem decrescente de importância: 1) em *diminuendo*; com as duas mãos na mesma direção; em *crescendo*; com a mão esquerda só; nas teclas pretas; lentos; em *ritardando* em *accelerando*; 2) cromáticos; com as duas mãos sentido contrário; 3); adutores; curtos; na toda a extensão do teclado; em *piano*. Estes tipos de *glissandos* foram os que receberam menos atenção por parte do Aluno A. Aliás, mesmo que não signifiquem que sejam menos preferidos ou menos fáceis para o Aluno A, não

surgiram ou surgiram muito pouco no momento de improvisação, o que significa que são menos interiorizados e assimilados.

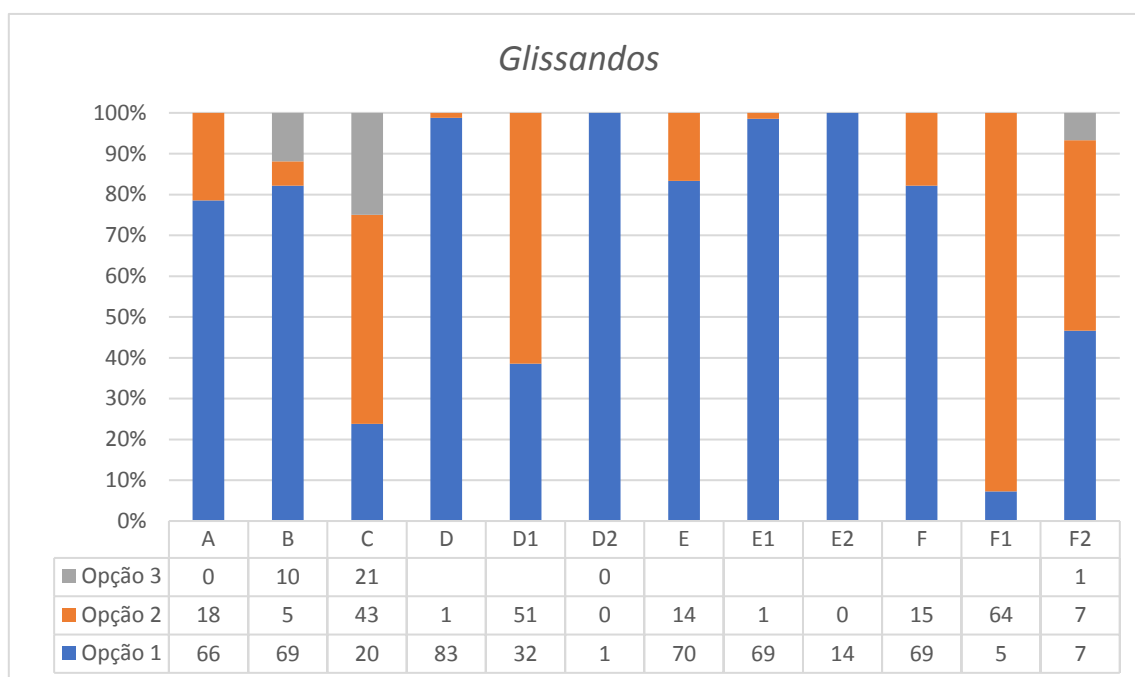


Gráfico 9 - Glissandos (Aluno B)

4.1.3.2.2. Técnicas de uso do pedal

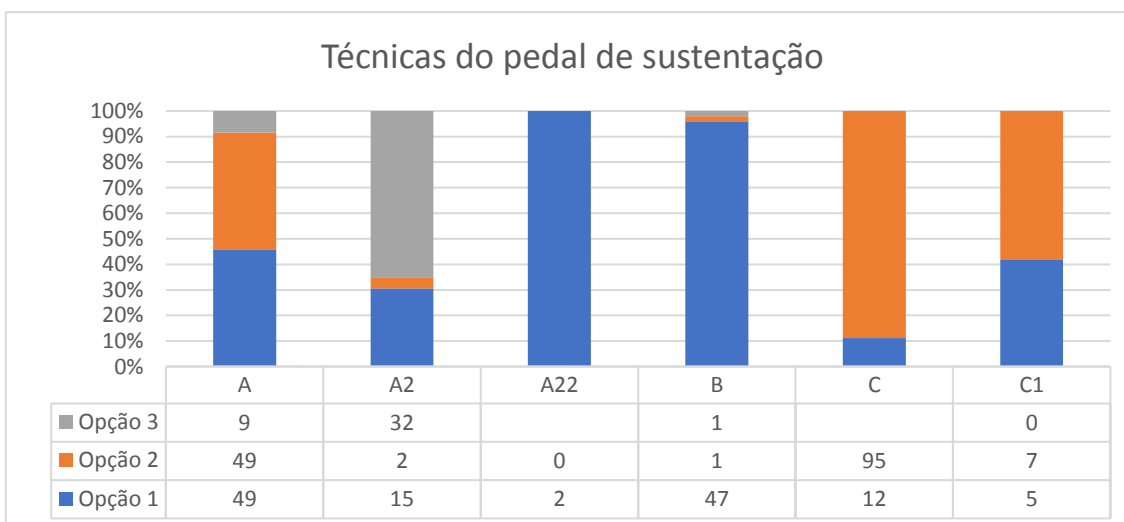


Gráfico 10 - Técnicas do pedal de sustentação (Aluno B)

No total, o Aluno A realizou 107 técnicas de uso do pedal de sustentação, o que constitui 11,54% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de técnicas de uso pedal de sustentação, por ordem decrescente de importância: 1) premido logo assim que tocada uma nota curta no teclado para apanhar a ressonância; pedal premido a $\frac{1}{4}$ e a $\frac{3}{4}$; pedal levantado parcialmente; meio pedal; com ruído ao premir o pedal; com ruído ao levantar o pedal; trémulos do pedal; 2) pedal levantado gradualmente.

4.1.3.2.3. Clusters

No total, o Aluno A realizou 145 *clusters*, o que constitui 15,64% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de *clusters*, por ordem decrescente de importância: 1) com cotovelos; cromáticos; com punhos; 2) com antebraços; com 3 dedos; pentatônicos; com palmas; com 5 dedos; 2) com a mão esquerda só; com as 2 mãos em simultâneo; com 4 dedos.



Gráfico 11 - Clusters (Aluno B)

4.1.3.2.4. String Piano (sem objetos)

No total, o Aluno A realizou 136 técnicas do *String Piano* sem objetos, o que constitui 14,67% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de técnicas do *String Piano* (sem objetos), por ordem decrescente de importância: 1) tocar com a mão esquerda; tocar com outras partes das mãos (nós dos dedos, palmas etc.); 2) friccionar; bater; beliscar; 3) explorar o registo grave; explorar o registo agudo; tocar com a polpa dos dedos.

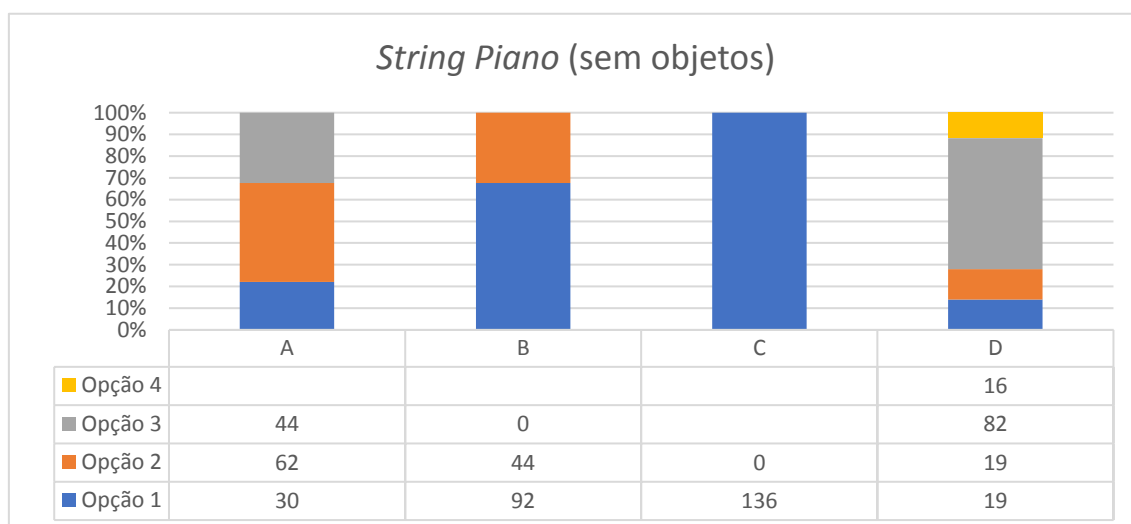


Gráfico 12 - *String Piano* sem objetos (Aluno B)

4.1.3.2.5. Piano percussivo

No total, o Aluno A realizou 218 técnicas do *piano percussivo*, o que constitui 23,52% de todas as TE por ele realizadas. Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de técnicas de *piano percussivo*, por ordem decrescente de importância: 1) percutir as P4, P6, P7 e P8; friccionar as P7, P9, P10, P11, P12, P13 e P14; friccionar as P8 e P4; percutir a P13; friccionar a P3; percutir as P9, P3 e P14; friccionar a P5; percutir as P10 e P2; friccionar as P1 e P6; percutir as P12 e P11; 2) percutir a P1; friccionar a P2; percutir a P5.



Gráfico 13 - Piano percussivo (Aluno B)

4.1.3.2.6. String Piano (com objetos)

No total, o Aluno A realizou 237 técnicas do *String Piano* com objetos, o que constitui 25,57% de todas as TE por ele realizadas.

Se o Aluno A continuar a aprender as técnicas expandidas, ele deveria dedicar mais tempo aos seguintes tipos de técnicas do *String Piano* (com objetos), por ordem decrescente de importância: 1) beliscar; usar a mão esquerda para segurar objetos; explorar o registo agudo; 2) empregar objetos de plástico; empregar objetos de madeira; empregar objetos de tecido; 3) explorar o registo médio; friccionar; deslizar; empregar objetos de borracha; empregar objetos de vidro.

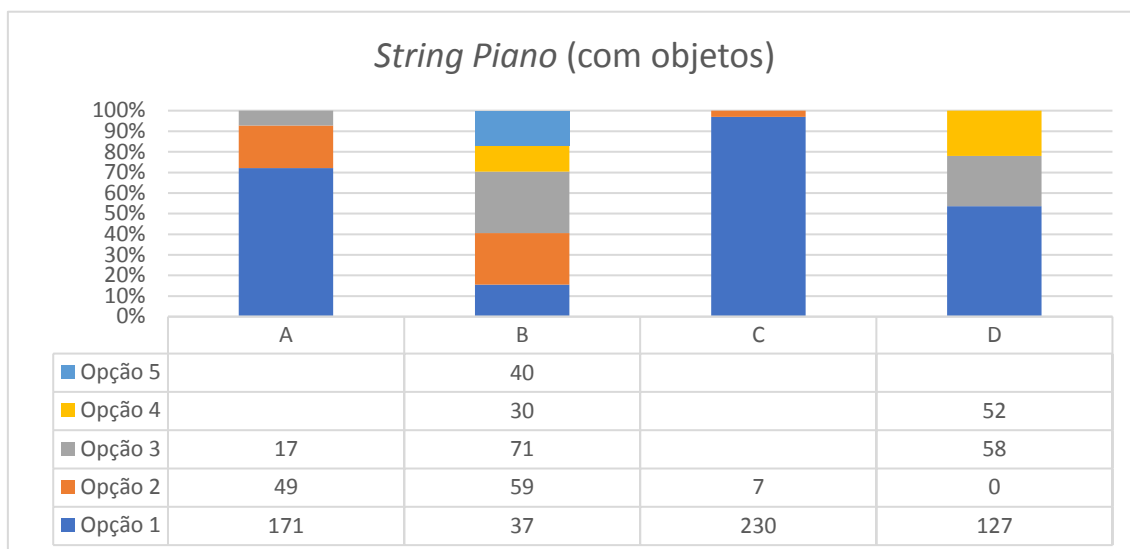


Gráfico 14 - String Piano com objetos (Aluno B)

4.1.4. Gravação em vídeo, Alunos C, D e E

Devido à impossibilidade de levar ao cabo a implementação do projeto, devido ao suto de Covid-19, cada Aluno conseguiu executar de forma correta e sistematizada apenas um grupo de técnicas expandidas inicialmente previsto na planificação do nosso projeto.

O Aluno C, que abordou os *glissandos*, teve dificuldade com os realizados numa dinâmica *piano*, em *ritardando*, aqueles realizados utilizando uma dinâmica evolutiva *diminuendo* e/ou *crescendo*, os de reduzidas dimensões e aqueles realizados numa velocidade menos intensa, ou seja, lentos. Neste sentido, prevemos que estes deveriam receber mais atenção nas suas futuras sessões e/ou aulas onde se implementem técnicas expandidas.

O Aluno D, que abordou as técnicas de uso do pedal de sustentação, não teve grandes dificuldades com nenhuma das técnicas expostas e concretizadas. Porém, poderia dedicar mais atenção à técnica do pedal premido logo assim que tocada uma nota curta no teclado para “apanhar” a ressonância.

O Aluno E, que abordou os *clusters*, teve dificuldade com as dedilhações e com a coordenação entre diferentes tipos de *clusters*.

4.2. Questão 2

Considera que existe repertório pedagógico no que concerne o uso e a aplicação das técnicas expandidas do piano? Será ele suficiente?

O repertório que aborda o uso de técnicas expandidas não se pode comparar com o tradicional em termos de dimensão e hierarquia:

Acresce o facto de o piano ser um instrumento para o qual foi escrito um repertório tradicional/histórico (de Beethoven a Ligeti, passando por Chopin, Brahms, Debussy, Ravel, entre tantos outros) de uma qualidade tão transcendente e de uma escala tão colossal, que todo o repertório experimental já escrito e, provavelmente, todo o que está por escrever, onde se inserem tais tecnologias estendidas, está condenado à palidez e/ou à irrelevância. (Anexo 7.18., entrevista com Eurico Carrapatoso)

Quanto ao repertório didático onde se encontram aplicadas e descritas as técnicas expandidas, os inquiridos referem que ou quase não existe, ou é insuficiente (Anexo 7, entrevistas com Evgueni Zoudilkine, Jaime Reis, Vânia Santos, Ana Telles, Carla de Oliveira e Miguel Vasconcelos). Em outro, referem o facto de muitas vezes ser desconhecido pela maioria dos professores (Anexo 7, entrevistas com Jaime Reis, Teresa Raminhos, Álvaro Teixeira Lopes, António Luís Silva, Vânia Santos, Ana Telles, Carla de Oliveira, Marta Domingues e Diogo Santos) ou, até, por eles desvalorizado (Anexo 7, entrevistas com Sérgio Brito, Ana Telles e Carla de Oliveira). Por isso, “é necessário motivar os compositores a compor obras didáticas com utilização das técnicas estendidas. E não só motivar os alunos, mas também os compositores já conhecidos” (Anexo 7.22., ver entrevista com Evgueni Zoudilkine).

Para o presente projeto, nove jovens compositores portugueses contribuíram com as suas peças, que têm um propósito didático e visam colmatar essa lacuna mencionada por muitos dos entrevistados. Dos nove compositores, apenas três já utilizaram técnicas expandidas ao nível da sua escrita para o piano. Os compositores decidiram participar por motivos diversos: a maioria considerou que esta seria uma oportunidade muito interessante para aceitar um desafio que antes nunca tiveram, mostrando-se ainda um meio de os fazer refletir e crescer profissionalmente (Anexo 7, entrevistas com Tiago Matos, Miguel Vasconcelos, Rui Lima e Gustavo Gonçalves); outros sentiram a importância e necessidade pedagógica deste tipo de abordagens criativas, performativas e compositivas (Anexo 7, ver entrevistas com Diogo Santos, Alexandre Roboredo e Marta Domingues); houve ainda

aqueles que o fizeram para enriquecer a música contemporânea portuguesa (Anexo 7.2., entrevista com Carla de Oliveira), ou por o terem achado interessante o projeto (Anexo 7.6., entrevista com Lucas Xerxes). Os maiores desafios com que os compositores se confrontaram foram, e na sua ótica: a dificuldade em criar uma peça interessante, mas ao mesmo tempo pedagogicamente adequada (Anexo 7, ver entrevistas com Diogo Santos, Miguel Vasconcelos, Rui Lima, Tiago Matos, Marta Domingues e Gustavo Gonçalves); a dificuldade em expressar as ideias através da notação (Anexo 7, ver entrevistas com Rui Lima e Alexandre Roboredo); o facto de não ter o instrumento para experimentar as ideias (Anexo 7.6., ver entrevista com Lucas Xerxes); e ainda falta de tempo para compor (Anexo 7.2., ver entrevista com Carla de Oliveira).

4.3. Questão 3

Deveriam as técnicas expandidas ser incluídas nos programas oficiais do ensino de piano?

Da análise dos inquéritos realizados verificamos que os inquiridos referem várias razões por que as técnicas expandidas não se encontram contempladas nos programas oficiais da disciplina de piano. De entre elas mostram-se: a falta de formação dos professores a nível técnico e, sobretudo, musical (Anexo 7, entrevistas com Fausto Neves, Teresa Raminhos, Álvaro Teixeira Lopes, Jaime Reis, Tiago Matos, Diogo Santos, Alexandre Roboredo e Rui Lima); o desconhecimento do repertório (Anexo 7, entrevistas com Vânia Santos, Fausto Neves, Ana Telles, Amílcar Vasques-Dias, Carla de Oliveira e Marta Domingues); o facto de as técnicas expandidas não serem valorizadas pelos programadores e pelos concursos de piano (Anexo 7, entrevistas com Amílcar Vasques-Dias, Ana Telles, António Chagas Rosa, Diogo Santos e Jaime Reis); o facto de os programas não serem atualizados desde há muito tempo (Anexo 7, entrevistas com Teresa Raminhos, Fausto Neves, Evgueni Zoudilkine, Vânia Santos); a falta de recursos didáticos (Anexo 7, entrevistas com Ana Telles, Evgueni Zoudilkine, Carla de Oliveira e Miguel Vasconcelos); o preconceito (Anexo 7, entrevistas com Fausto Neves, Ana Telles e Marta Domingues); o não ser prioritário (Anexo 7, entrevistas com Sérgio Brito e Bruno Rua); e ainda a ausência de uma reflexão institucional conjunta sobre a questão (Anexo 7, entrevistas com Álvaro Teixeira Lopes e Bruno Rua). No seu entender, mostra-se necessário que as técnicas

expandidas comecem a ser contempladas nos programas de piano? 77% dos entrevistados responderam que sim, 14% que não e 9% não responderam à questão.

Conforme opina Sérgio Brito, as técnicas expandidas “devem ser utilizadas por pianistas com carreira feita e que optem por um repertório menos convencional que as utilize” (Anexo 7.10.). Não deve ser corrigido porque “o que há a "corrigir" num arquétipo emocional?” (Anexo 7.19., entrevista com António Chagas Rosa).

Na opinião de Amílcar Vasques-Dias, “é necessária a correção da mentalidade dos professores e das instituições” (Anexo 7.21.), uma vez que “o mundo da música precisa de mais mentes abertas” (Anexo 7.1., entrevista com Tiago Matos). “Complementar o ensino tradicional com a introdução deste tipo de técnicas e repertório seria desejável, entre outros aspetos igualmente importantes” (Anexo 7.15., entrevista com Vânia Santos), visto que a exploração sonora e física do piano “pode ajudar a melhorar a própria técnica tradicional, assim como o relacionamento sonoro do aluno com o instrumento” (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves). Aliás, “para que não se prorogue apenas o que existe, a inovação em todas as áreas é fundamental” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis), dado que “toda a história é feita de ruturas, não de acomodações (Anexo 7.7., entrevista com Marta Domingues).

Assim como hoje não aceitamos que nenhum estudante seja analfabeto ou não desenvolva o mínimo de competências em termos de literacia digital, também não deveríamos achar normal que um estudante de piano não soubesse (nem quisesse saber) utilizar um conjunto de técnicas que tem vindo a desenvolver-se desde pelo menos há cem anos a esta parte. (Anexo 7.17., entrevista com Ana Telles)

4.4. Questão 4

Deveriam estas técnicas ser abordadas nas aulas desde o início da aprendizagem? Se sim, de que forma?

4.4.1. Entrevistas

45% dos entrevistados considera que as técnicas expandidas devem começar a ser ensinadas logo na iniciação musical ou até mesmo antes para serem melhor e mais naturalmente aceites (Anexo 7, entrevistas com Teresa Raminhos, Vânia Santos, Bruno Rua, Ana Telles, António Chagas Rosa, Diogo Santos, Carla de Oliveira, Marta Domingues,

Alexandre Roboredo e Miguel Vasconcelos). 23% dos entrevistados acredita que isso depende de cada criança e tem a ver com fisicalidade do aluno (Anexo 7, entrevistas com Álvaro Teixeira Lopes, Jaime Reis, Amílcar Vasques-Dias, Lucas Xerxes e Tiago Matos). 14% dos entrevistados pensa que a partir dos 12-14 anos de idade (Anexo 7, entrevistas com Evgueni Zoudilkine, Rui Lima e Gustavo Gonçalves). 4,5% dos entrevistados pensa que “em qualquer idade/nível, desde que a sua utilização se sinta necessária para a obra em curso” (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves). Outros 4,5% dos entrevistados acha que a partir do secundário (Anexo 7.11., entrevista com António Luís Silva). Há ainda 4,5% que crê que as técnicas expandidas não devem ser abordadas até que as técnicas tradicionais não sejam dominadas (Anexo 7.10., entrevista com Sérgio Brito). Os restantes 4,5% não acham que essas técnicas devam ser abordadas sequer (Anexo 7.18., entrevista com Eurico Carrapatoso).

4.4.2. *Inquérito por questionário*

Qual será a opinião dos alunos acerca disso?

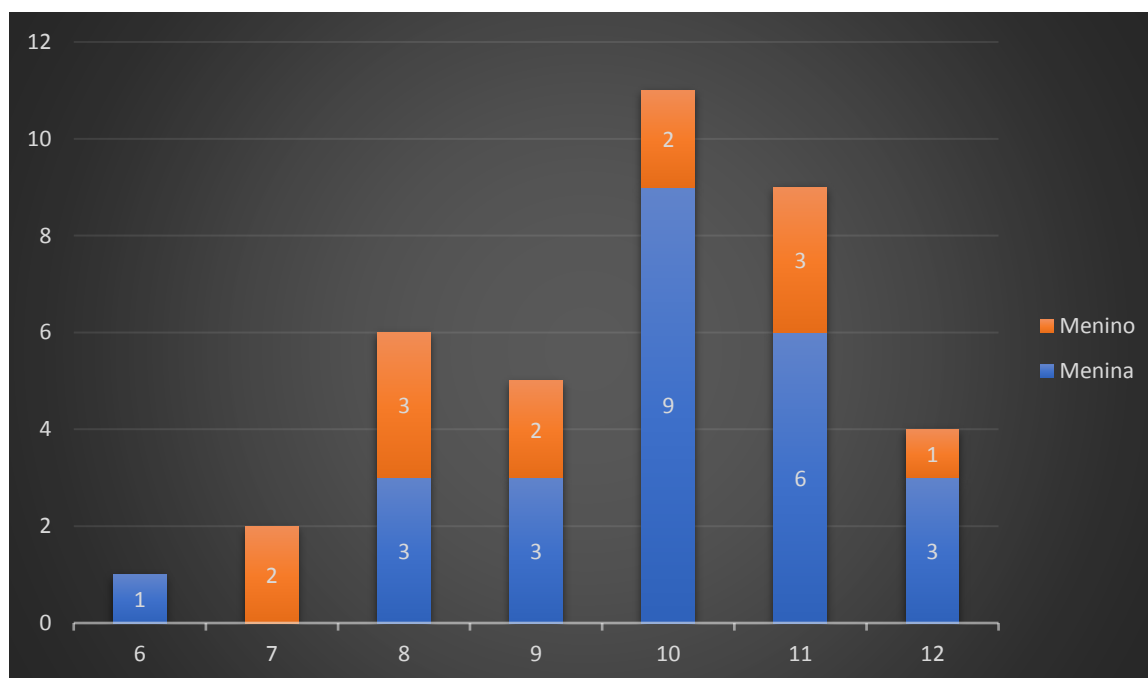


Gráfico 15 - Participantes do Inquérito (Idade e género)

Os 38 alunos que responderam ao inquérito por questionário tinham idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. No que concerne o género, 65,79% eram meninas e 34,21% meninos.

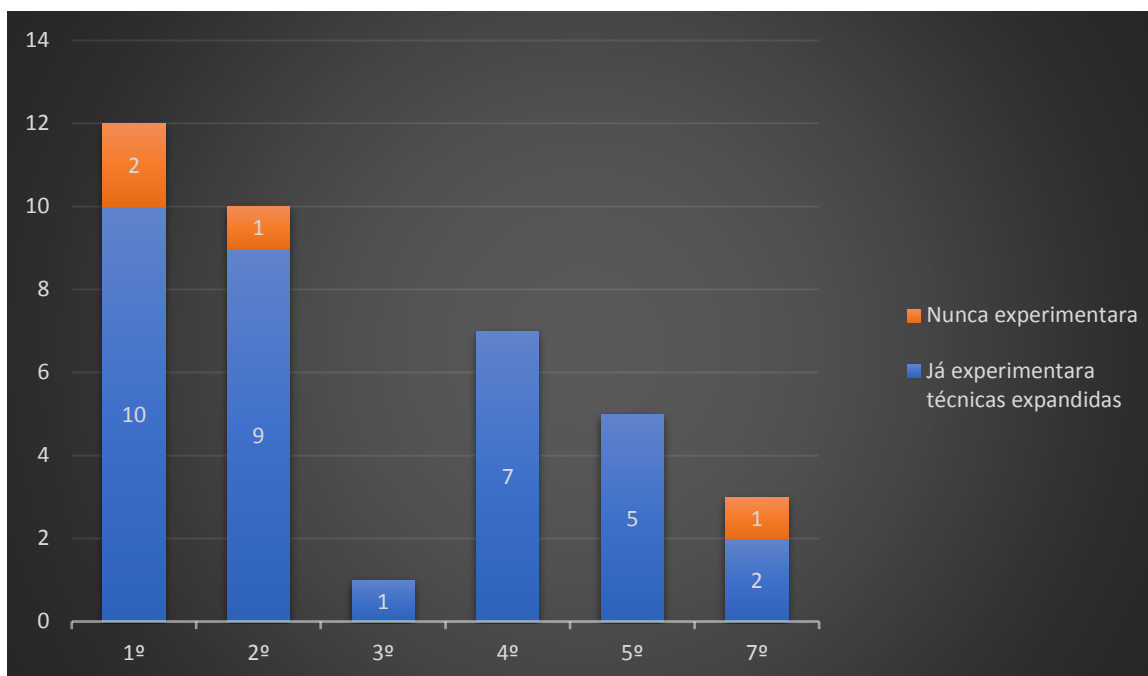


Gráfico 16 - Se já experimentaram as Técnicas Expandidas antes do inquérito

Aquando da resposta aos inquéritos, somente 10,53% dos participantes nunca experimentaram técnicas expandidas, um que tocava piano desde havia 7 anos, um que tocava piano desde havia 2 anos, e 2 cujo ano letivo de 2019/2020 era o primeiro ano a tocar piano. Porém, daqueles que nunca o experimentaram, 100% manifestou a sua vontade de o fazer, as seguintes técnicas em particular: deslizar sobre as teclas (100%); tocar com os punhos (75%), tocar nas cordas com vários objetos (75%), deslizar sobre as cordas (75%), tocar dentro do piano (75%); bater na caixa do instrumento (50%), tocar com o pedal premido do início até ao fim (50%), tocar com as palmas (50%) e tocar com os antebraços (25%). Na opinião deles, o som ficaria interessante (75%), isso seria algo novo (75%), seria divertido (75%), o som ficaria bonito (50%), tocar assim era mais fácil que de maneira tradicional (25%); ainda 25% gostariam de ver a reação das pessoas.

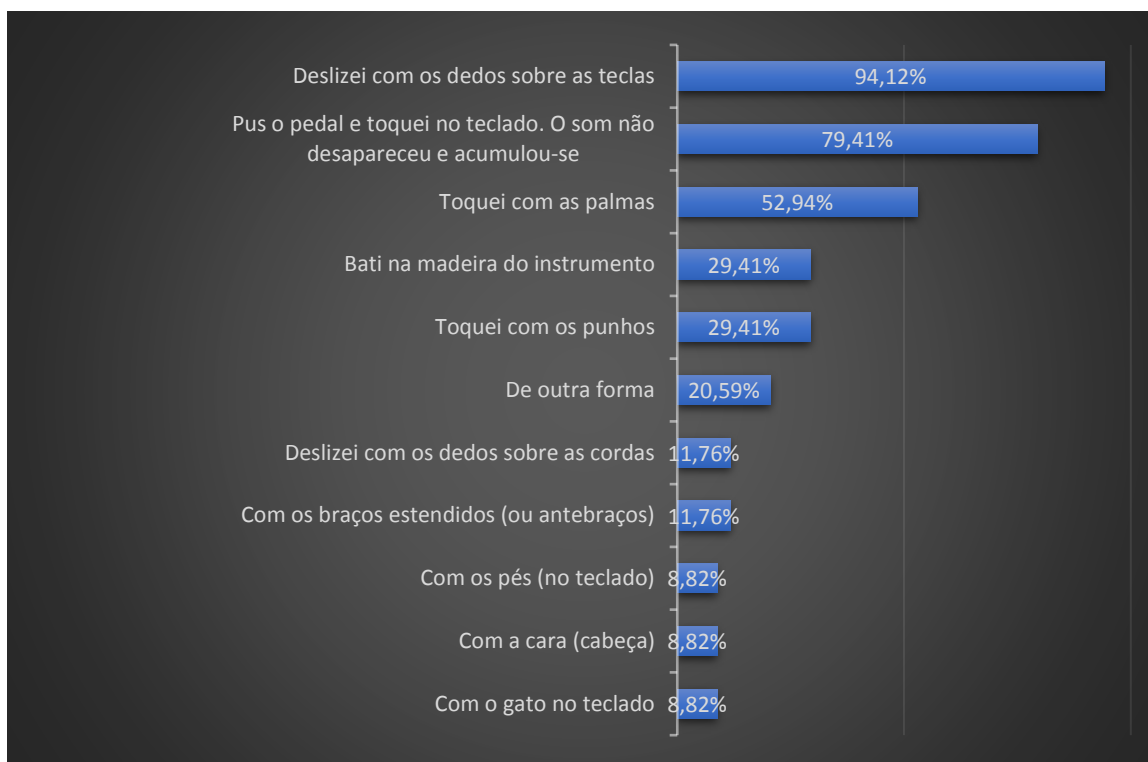


Gráfico 17 - As técnicas que já experimentaram

Os restantes 89,47% experimentaram 11 técnicas expandidas diferentes, sendo as mais populares o *glissando* no teclado, o pedal de sustentação premido do início até ao fim, *clusters* com realizados com as palmas e com os punhos das mãos, e ainda a percussão da caixa do instrumento. Destes alunos, 96,06% gostaram da experiência e 2,94% não. Quem não gostara, fizera-o “com os dedos todos juntos ao mesmo tempo” e magoara-se ao fazê-lo; achara que o som resultante era feio e que podia ter estragado o piano porque estava a bater no instrumento. Os que gostaram acharam o seguinte:

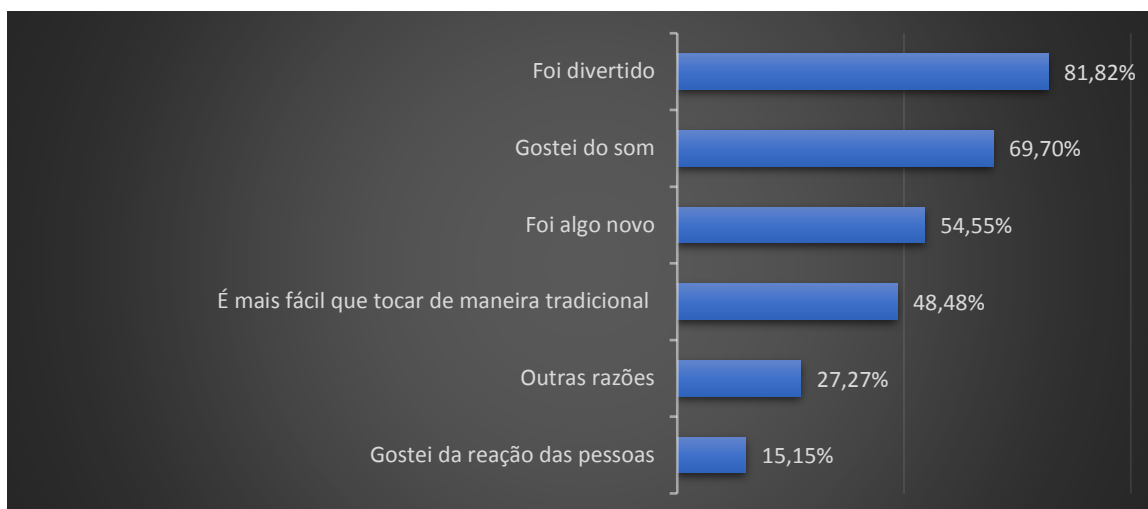


Gráfico 18 - Razões por que gostaram das técnicas

81,58% dos participantes acharam que o seu professor de piano lhes deixaria tocar as técnicas expandidas em contexto de sala de aula. Os restantes 18,42% disseram que não porque:

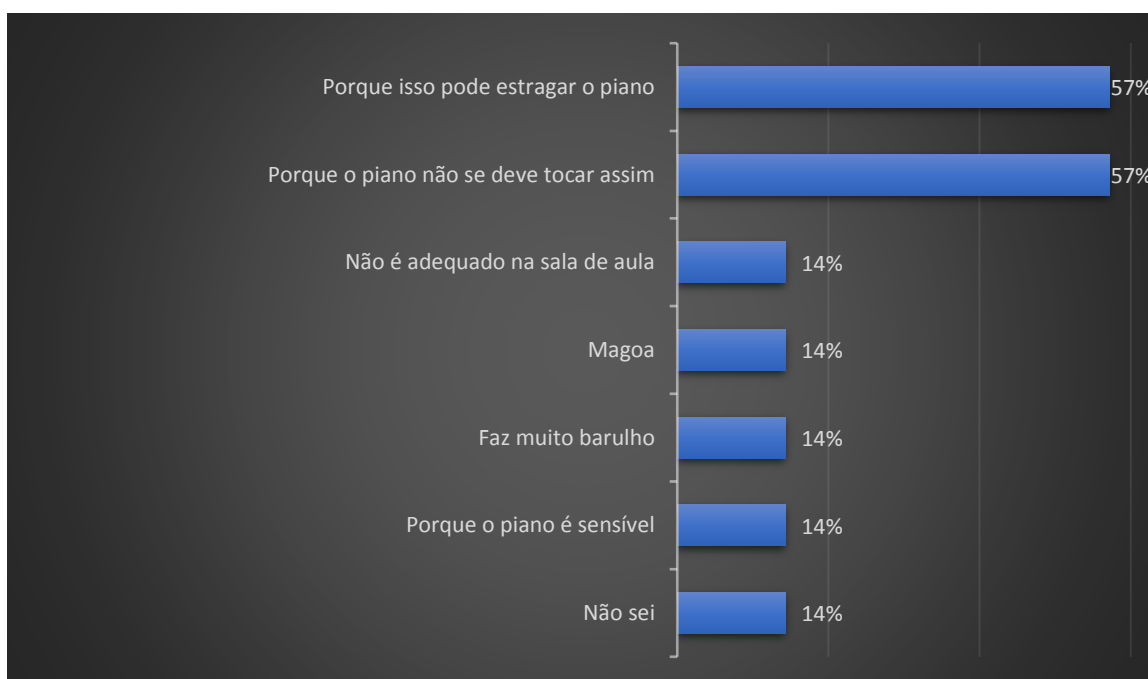


Gráfico 19 - Razões por que não gostaram

Além disso, 97,37% dos participantes gostaria de tocar na sala de aula outros estilos de música além do clássico. Deles, 65% queria abordar peças com técnicas expandidas.

4.4.3. *Entrevista final com os Alunos A-E*

Todos os alunos referiram que gostaram de participar no projeto e que queriam continuar a abordar as técnicas expandidas em futuras aulas de piano.

Ao nível das inquirições realizadas iniciaremos agora uma análise sobre os resultados obtidos.

4.5. Questão 5

Será possível abordar as técnicas expandidas sem ter acesso a um piano de cauda?

Pela análise dos resultados verificamos que uma das razões por que não se abordam de forma mais frequente as técnicas expandidas ao nível das aulas de instrumento é o facto de não haver, ao nível das instituições de ensino, um acesso regular a um piano de cauda: “Um dos motivos é o facto de raramente os alunos terem aulas em pianos de cauda” (Anexo 7.15., entrevista com Vânia Santos); “Falta de piano de concerto nas salas de aula” (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves).

Quanto ao estudo quotidiano, o problema passa a ser o de, na maior parte dos casos, os alunos terem acesso a unicamente instrumentos - pianos - digitais: “por não terem acesso a pianos verticais ou de cauda no seu estudo diário” (Anexo 7.13., entrevista com Teresa Raminhos); “há a dificuldade natural da ausência de uma ferramenta de estudo em casa (piano digital, na maioria dos casos)” (Anexo 7.14., entrevista com Bruno Rua), “num teclado eletrónico – não [não se podem praticar técnicas expandidas], visto que é outro instrumento” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis).

Porém, quase todos dos 34 alunos que já experimentaram as técnicas expandidas antes de responder ao inquérito fizeram-no num piano digital. Segundo informações fornecidas pelos seus encarregados de educação, os Alunos A e B, praticavam de forma constante e precisa as técnicas expandidas em casa. Contudo somente abordavam aquelas passíveis de se fazer num piano digital. É incrível que alguns modelos dos pianos digitais permitem realizar as técnicas de uso do pedal de sustentação, nomeadamente as gradações do pedal e o seu levantamento gradual; harmónicos no teclado e teclas premidas silenciosamente. Este foi o caso do Aluno D (ver secção 3.2.3.1.2.). Obviamente, *glissandos* e *clusters* são possíveis de ser feitos num teclado qualquer.

Quanto ao uso de um piano vertical, verificamos que neste modelo de instrumento “a maioria das técnicas, especialmente no contexto didático, são perfeitamente passíveis de se tocar” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis). Para isso, “às vezes, tem de ser retirado o tampo harmónico e feitos outros ajustes” (*Ibidem*). Durante a implementação deste Projeto Educativo, os Alunos A-E abordaram as técnicas expandidas num piano vertical, sem ter acesso a um piano de cauda.

4.6. Questão 6

Qual, no seu entender, se revela a forma mais eficaz de aprender as técnicas expandidas no início da aprendizagem do piano?

O assunto é bastante complexo, uma vez que o recurso à notação durante o processo de ensino das técnicas expandidas pode tanto enriquecer a experiência, como dificultar o processo. Assim, “a criança pura e simplesmente tem dificuldade em ler” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis), o que pode mitigar a abordagem dessas técnicas. Além disso, visto que “a escrita destas técnicas é inconsistente e não tem uma escrita generalizada” (Anexo 7.11., entrevista com António Luís Silva), o foco na “repetição técnica de novos gestos até uma interiorização musical” (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves) pode trazer mais benefícios que o foco na sua notação que sofre alterações de peça em peça. É importante “que uma criança aprenda as coisas ao ouvido” porque, além de ter dificuldade em ler, muitas vezes a tem em “tocar sem partitura” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis).

Por outro lado, as técnicas expandidas podem “motivar vivências musicais não tradicionais a nível de escrita e auditiva” (Anexo 7.16., entrevista com Álvaro Teixeira Lopes), pelo que é importante que não se exclua a componente escrita desse processo e que uma criança tenha contacto com outros tipos de notação, nomeadamente a gráfica. “O uso de uma notação gráfica pode tornar o processo mais lúdico” (Anexo 7.20., entrevista com Jaime Reis), o que é crucial para manter o interesse de uma criança.

Também, “pode ser útil se, talvez, acompanhada de exercícios de composição, ou seja, as crianças criarem as suas próprias formas de notação, composições e músicas” (*Ibidem*). A experiência realizada com os Alunos A e B demonstrou que eles optaram pela

notação gráfica juntamente com a realização de uma legenda sem saber que estas são muito utilizadas na representação das técnicas expandidas.

É de notar que os Alunos A e B, durante a implementação do projeto, não aprenderam as técnicas expandidas com recurso a qualquer forma de notação. Durante a entrevista final, o Aluno A respondeu que preferia aprender as técnicas explorando-as. O Aluno B preferiu aprender “imitando aquilo que o professor demonstra e explorando as técnicas” (secção 3.3.1.2.).

Os Alunos C, D e E viram as partituras dos estudos que aprendiam, mas duvidaram de que fossem verdadeiras partituras (secção 3.2.1.2.). Durante uma das aulas, o Aluno E tocou tão bem que o Assistente perguntou se estava a ler a partitura, ao que o Aluno respondeu: “Professor, eu não percebo nada do que está lá escrito” (secção 3.2.4.1.3.). Quanto à sua maneira preferida de aprender as técnicas expandidas, os Alunos C, D e E responderam de maneiras distintas, mas nenhum optou por focar o uso numa notação.

Em 9 sessões, os Alunos A e B aprenderam, cada um, 7 tipos de técnicas expandidas diferentes. Fizeram-no através de uma exploração guiada e por meio de improvisação. Apesar de não terem obtido conhecimentos aprofundados sobre cada uma das técnicas e de não as terem aperfeiçoado, conheceram um vasto leque de diferentes maneiras de abordar e tocar o instrumento de forma a produzir e de sonoridades que resultam dessas maneiras.

Em 8 sessões, os Alunos C, D e E aprenderam, cada um, 1 tipo de técnica expandida com muitas variações dentro dele. Fizeram-no através da imitação daquilo que o Assistente lhes demonstrava, de forma a dominar uma peça em forma de estudo. Conseguiram trabalhar ao pormenor, dentro do limite de tempo dedicado, diferentes variações de uma técnica, mas não tiveram tempo para experimentar ainda outras técnicas expandidas.

5. Conclusão

5.1. Discussão dos resultados obtidos

No que concerne a questão se existem um conjunto de técnicas expandidas que se possam considerar de mais fácil compreensão e prática por parte de um aluno de iniciação do piano, somos a referir, depois do estudo implementado, que não é fácil de responder à questão. O nível de dificuldade, de compreensão e de realização de uma determinada técnica por parte de um aluno de iniciação ao instrumento depende prioritariamente de si, das suas características físicas e emocionais, bem como do seu grau de motivação face à tarefa que se lhe propõe realizar e à prática que tem de efetivar. Da implementação do nosso projeto, percebemos que existem técnicas que exigem que o aluno tenha uma certa desenvoltura física (e.g. técnicas do pedal de sustentação em simultâneo com as do *String Piano*), ou uma preparação teórica (e.g. harmónicos no teclado). Existe, contudo, um conjunto de técnicas mais imediatas (e.g. *piano percussivo*) e as que requerem um nível de estudo e prática mais consistente e adequado (e.g. técnicas do pedal ou *glissando*). Existe um conjunto de formas de manipulação do instrumento, condicente à prática de um número significativo de técnicas que podem ser realizadas em qualquer teclado (e.g. *clusters* e *glissando*) e as que necessitam de um piano acústico (e.g. *piano percussivo* ou *String Piano*) ou, até, de um piano de cauda (e.g. harmónicos nas cordas). Há técnicas que só precisam de que se abra o tampo (e.g. teclas premidas silenciosamente, harmónicos no teclado ou *clusters*) e as que precisam de uma preparação prévia que envolve uma busca dos materiais necessários à preparação do instrumento (e.g. *String Piano* com objetos ou piano preparado). Aliás, quanto mais variáveis o aluno tem de controlar quando executa uma técnica, mais difícil ela se torna, por exemplo: um *glissando* abdutor nas teclas brancas com a mão direita em *mezzo-forte* será sempre mais fácil que esse mesmo *glissando* em *accelerando* e *diminuendo* simultaneamente e quando realizado com as duas mãos na mesma direção.

Em outro, percebemos que, relativamente ao repertório do instrumento de cariz pedagógico, vocacionado para os níveis de iniciação ao piano, ele existe já, mas mostra-se insuficiente, pouco conhecido e/ou valorizado pelos docentes de piano. No nosso entender, e fruto de uma reflexão sobre os dados obtidos através das diversas ferramentas metodológicas, revela-se necessário que haja mais peças para todos os níveis de ensino de forma a que a sua prática se generalize a todos os níveis de ensino.

Do conjunto das reflexões e inquirições realizadas sobre a questão se deveriam ou não as técnicas expandidas ser incluídas nos programas oficiais do ensino do instrumento, verificamos que, e fruto das reflexões propostas, a resposta é afirmativa. Sem dúvida que a sua inclusão se mostra necessária e pertinente. Em outro, a literatura o fundamenta. Ao nível dos resultados obtidos aquando da implementação do nosso projeto, verificamos que 77% dos entrevistados veem nisso uma necessidade, ao passo que 65% dos alunos gostariam de abordar as técnicas expandidas nas suas aulas de piano.

A maior parte dos inquiridos, 45% dos entrevistados, acredita que as aulas de instrumento deveriam incluir a prática de uma exploração e manipulação mais efetiva do instrumento. Esta ação passaria pela prática das técnicas expandidas de modo a que os alunos posicionem a sua reflexão no som, na sonoridade, e nas modificações obtidas pelas diferentes ações realizadas. Na fase em que são formadas as preferências dos alunos, é necessário que eles conheçam e percebam que existem outras formas legítimas de interagir com um piano (ou qualquer outro instrumento na realidade). A importância e pertinência da introdução das técnicas expandidas nesta fase da sua formação não está no facto de, no nosso entender, o aluno as ter de dominar, nem na intenção de que elas substituam as técnicas e o repertório tradicionais. A importância e pertinência da sua introdução encontra-se na necessidade de que os alunos, ao sair das instituições de ensino, não tenham preconceitos face à sua prática e realização. O facto de os alunos abordarem as técnicas expandidas ao nível da iniciação do piano não significa que se tornarão intérpretes de música contemporânea erudita, significa sim que terão uma possibilidade acrescida de o ser e de apreciar esse tipo de música. Significa ainda que, se se tornarem professores de piano, terão uma maior probabilidade de estarem abertos a este tipo de técnicas, repertórios, passando essa abertura, formação e intenção aos seus alunos.

Como ficou demonstrado neste nosso projeto, não é necessário que haja um instrumento com características especiais, neste caso um piano de cauda, ou peças e partituras de peças musicais que se encontrem baseadas nas técnicas expandidas. A abordagem deste tipo de técnicas pode ser realizada de forma lúdica e informal, não depreciando, contudo, a exigência formativa, científica e técnica que as mesmas impõem.

Da análise dos resultados depreende-se que a forma mais eficaz de aprender as técnicas expandidas no início da aprendizagem de um instrumento, neste caso o piano, depende daquilo que se pretende obter enquanto docentes e investigadores. A aprendizagem

pode ser feita em forma de uma improvisação guiada, ou o professor pode criar as suas próprias peças. Para os alunos conhecerem as técnicas de forma mais ampla e rápida, e de forma a ganharem gosto pela sua prática, basta que a aprendizagem seja feita através da sua exploração e improvisação. Para trabalhar os seus aspetos técnicos mais aprofundadamente, podem ser criados estudos baseados nelas exclusivamente. Não é obrigatório recorrer à notação, uma vez que ela pode mitigar o processo. Como a maioria das técnicas expandidas não exige possuir uma motricidade fina muito desenvolvida, elas podem motivar a criança e demonstrar-lhe que é capaz de se expressar ao piano e de criar sonoridades interessantes logo na primeira fase da sua aprendizagem. E isso tudo de uma forma mais imediata que com as técnicas tradicionais.

5.2. Limitações

Devido à pandemia do COVID-19, foi impossível concluir a componente prática deste Projeto Educativo, pelo que os dados recolhidos se encontram incompletos. Foi impossível de perceber qual seria a reação dos Alunos A-E à implementação das restantes técnicas expandidas. Os dados, não só da componente prática, mas das entrevistas e dos inquéritos, foram bastante reduzidos; logo, é duvidosa a possibilidade de generalização dos resultados. Contudo, eles mostram uma evidência que positiva a nossa intenção de projeto.

5.3. Sugestões

Como não há duas pessoas iguais, de forma a perceber quais são as técnicas que apresentam um maior grau de dificuldade para um determinado aluno e que, por isso, necessitam de um maior nível de atenção por parte deste aquando do seu estudo e aprendizagem, pode e deve ser feito sempre um diagnóstico (tal como exemplificado na secção 4.1.3. do presente relatório). No nosso entender, para fazer um diagnóstico desta natureza que se revele o mais preciso possível, cada técnica deve ser isolada de modo a que os dados obtidos não sejam alterados por qualquer outro dos outros fatores de viés. O facto possibilitará perceber se, face aos constrangimentos vividos, se a técnica é difícil em si, ou se na realidade serão outros fatores que a tornam de difícil compreensão, aquisição e implementação.

A análise das partituras exposta na secção 3.4.3. do presente relatório demonstrou que os compositores, muitas vezes, não têm noção daquilo que alunos de diferentes instrumentos, inscritos em diferentes graus de ensino, realmente são capazes de fazer, bem como dos conteúdos expressos a nível dos programas oficiais de ensino de modo a criar em função de uma necessidade aí expressa. Daí que não se mostrem à vontade para compor peças que tenham propósitos didáticos face a propostas que lhe sejam dirigidas. De qualquer das formas, essas iniciativas deveriam ser estimuladas. Os compositores, tanto os mais jovens, como aqueles possuidores de uma competência, experiência e carreira de renome, deveriam compor mais peças com os fins didáticos. Por sua vez, essas peças deveriam ser aplicadas nos conservatórios de forma a alargar os repertórios e de forma a que haja um *feedback* da parte de docentes e alunos e, caso for necessário, se procedam a alterações às peças construídas para que as mesmas possam ser executadas por qualquer aluno do nível a que essa peça se destina.

Da implementação do nosso projeto verificamos que as técnicas expandidas podem ser abordadas esporadicamente no decorrer do ano letivo, nos últimos 10-15 minutos da aula, de forma lúdica e cativante, para que o aluno saia da sala de aula motivado e com vontade de continuar a estudar e a frequentar as aulas de piano. Afirmamos isto não só depois dos dados obtidos aquando da implementação deste projeto, mas apoiados na experiência de pedagogos de renome. Como afirma Fausto Neves, as técnicas expandidas devem ser implementadas e veiculadas ao nível do ensino do piano porque “os alunos adoram” executar essas técnicas (Anexo 7.12., entrevista com Fausto Neves).

Provavelmente, em investigações futuras poderíamos conseguir uma amostra que permitisse fazer generalizações. Igualmente, os métodos adotados e as peças conseguidas poderiam ter uma sua aplicação em contexto de sala de aula, de forma a perceber a sua eficácia num contexto real, facto que fruto do surto pandémico verificado, não podemos testar na integra.

Parte 2

Relatório de Prática de Ensino

Introdução

Esta segunda parte do documento reflete o trabalho realizado ao nível da componente Prática de Ensino, doravante designada de Estágio, realizada no Conservatório de Música de Águeda no ano letivo de 2019/2020. Encontra-se dividida em 6 secções principais que abordam: (1) o contexto da instituição de acolhimento no que toca à sua história e ao meio envolvente, à oferta educativa e à estrutura organizacional, bem como às estratégias e aos objetivos do Conservatório; (2) o funcionamento da Disciplina de Piano ao nível dos objetivos, estratégias, conteúdos programáticos e matrizes de avaliação; (3) o perfil dos alunos, cujas aulas foram assistidas ou dadas pelo estagiário, bem como o perfil pedagógico e artístico do Orientador Cooperante; (4) as planificações juntamente com os relatórios das aulas assistidas e intervencionadas; (5) a planificação e realização das atividades extracurriculares; (6) uma reflexão do estagiário sobre o seu percurso na instituição de acolhimento.

Por forma a garantir o anonimato dos alunos, estes serão referenciados como Aluno 1 (3.º grau), Aluno 2 (3.º grau), Aluno 3 (Iniciação 4), Aluno 4 (Iniciação 2) e Aluno 5 (7.º grau). Todas as aulas assistidas dos Alunos 1-5 foram devidamente relatadas. Para cada um dos Alunos 2 e 5, ao longo do ano letivo de 2019/2020, foram elaborados 8 planos de aula.

O final do 2.º e todo o 3.º Períodos foram condicionados pela pandemia do COVID-19, pelo que o 3.º Período decorreu à distância, tendo implicado várias alterações ao nível do ensino-aprendizagem.

1. Contextualização da Instituição de Acolhimento

1.1. O Conservatório de Música de Águeda

O Conservatório de Música de Águeda (doravante designado por CMA) é uma Escola do Ensino Artístico Especializado de Música, da rede do ensino particular e cooperativo, provida de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Neste momento, dispõe de 29 professores e 250 alunos⁶³.

1.2. História e o meio envolvente

O CMA foi formado como associação por escritura de 27 de janeiro de 1995 publicada em Diário da República a 22 de junho de 1996. Já no seu primeiro ano letivo de 1994/1995 foi frequentada por aproximadamente 120 alunos (Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.3).

O Conservatório tem a sua localização na cidade de Águeda, união das freguesias de Águeda e Borralha, concelho de Águeda (Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.4).

A Rede Escolar Pública de Ensino do Concelho de Águeda, relativa ao 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário, engloba o Agrupamento de Escolas de Águeda, Agrupamento de Escolas de Águeda Sul, Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga e a Escola Secundária Adolfo Portela. Abrange todos os níveis de ensino: desde o pré-escolar, passando pelo ensino profissional, até ao ensino superior (Conservatório de Música de Águeda, 2018, pp.7-8).

Na área cultural, o concelho de Águeda apresenta um grande número de associações culturais: 6 bandas filarmónicas, 10 coros e orfeões, 4 orquestras e tunas e 17 grupos folclóricos e etnográficos, entre outras. O Município disponibiliza auditórios para serem usadas para iniciativas culturais, nomeadamente o do Centro de Artes de Águeda que, além de ter capacidade para cerca de 600 lugares, possui também de um espaço para atividades pedagógicas, um café-concerto, uma zona de exposições e uma livraria (Conservatório de Música de Águeda, 2018, pp.8-10).

⁶³http://www.conservatoriodeagueda.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=26 recuperado em 31 de maio de 2020

1.3. Oferta educativa

O CMA oferece cursos de diversos instrumentos, nomeadamente: acordeão, bateria/percussão, canto/técnica vocal, clarinete, contrabaixo, guitarra, fagote, flauta transversal, formação musical (iniciação musical), oboé, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba/eufónio, viola d'arco, violino e violoncelo.

Além da oferta educativa, o CMA organiza todos os anos diversos eventos que enriquecem o ambiente cultural da escola e do conselho. De entre eles destacamos diversas: audições temáticas, cursos de aperfeiçoamento técnico, cursos livres, concerto de professores e convidados, concertos didáticos, concertos pedagógicos, concertos pelos alunos e musicais.

De modo a dinamizar o ambiente escolar, realizam-se ainda:

- sessões de experimentação de instrumentos destinados a alunos do primeiro ciclo do ensino básico que vêm de fora;
- intercâmbios com outras escolas de música e entre classes de professores ou de instrumentos,
- masterclasses com professores reconhecidos no meio musical;
- os estágios de orquestra que terminam com um concerto, possibilitando a aquisição de competências performativas;
- Concertos de Aniversário anuais no domingo mais próximo do dia do aniversário do Conservatório.

O ensino nele ministrado contempla quatro regimes de funcionamento, privilegiando o regime do ensino articulado:

- **Curso de Iniciação:** dirige-se a alunos a partir dos 6 anos de idade que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico;
- **Regime Articulado:** destinada aos alunos do Curso Básico e do Complementar (Secundário) que frequentem qualquer das escolas que possuem um protocolo com o Conservatório. O estabelecimento do CMA é destinado à componente de formação técnica-artística, sendo a da formação geral realizada no estabelecimento de ensino regular;
- **Regime Supletivo:** contempla o Curso Básico e o Secundário. É oferecida a alunos independentemente das habilitações que possuam ou de a escola, privada ou pública,

que frequentam ter um protocolo com o CMA. As disciplinas contempladas são de índole precisamente musical, sendo dadas nos estabelecimentos de ensino artístico especializado;

- **Cursos Livres:** dirigidos a pessoas de qualquer idade que queiram aprender música. Neste regime, não é possível obter uma certificação oficial dos estudos.

Cada aluno usufrui de 45 minutos de aula de instrumento por semana, exceto os alunos do regime articulado do Curso Complementar, que tem direito a 90 minutos.

1.4. Protocolos

Os protocolos estabelecidos, de acordo com o seu Projeto Educativo 2018/2021, são os seguintes:

- Escola Básica 2,3 Fernando Caldeira (Agrupamento de Escolas de Águeda);
- Escola Secundária Marques de Castilho e Escola Básica 2,3 Prof. Artur Nunes Vidal (Agrupamento de Escolas de Águeda Sul);
- Escola Secundária Adolfo Portela e Escola Básica 2,3 de Valongo do Vouga (Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga);
- Instituto Duarte de Lemos (Trofa);
- Escola Básica 2,3 de São João de Loure (Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha);
- Escola Básica e Secundária de Anadia (Agrupamento de Escolas de Anadia);
- Colégio Nossa Senhora da Assunção (Anadia);
- Colégio Português (Aveiro).

Habitualmente, os alunos do CMA participam em atividades organizadas por estas instituições.

1.5. Estrutura organizacional

O CMA é uma associação sem fins lucrativos de utilidade pública. Os seus Órgãos Sociais são formados por associados, eleitos por mandatos de três anos. A sua estrutura organizacional está constituída e dividida da seguinte forma conforme consta no projeto educativo do Conservatório:

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

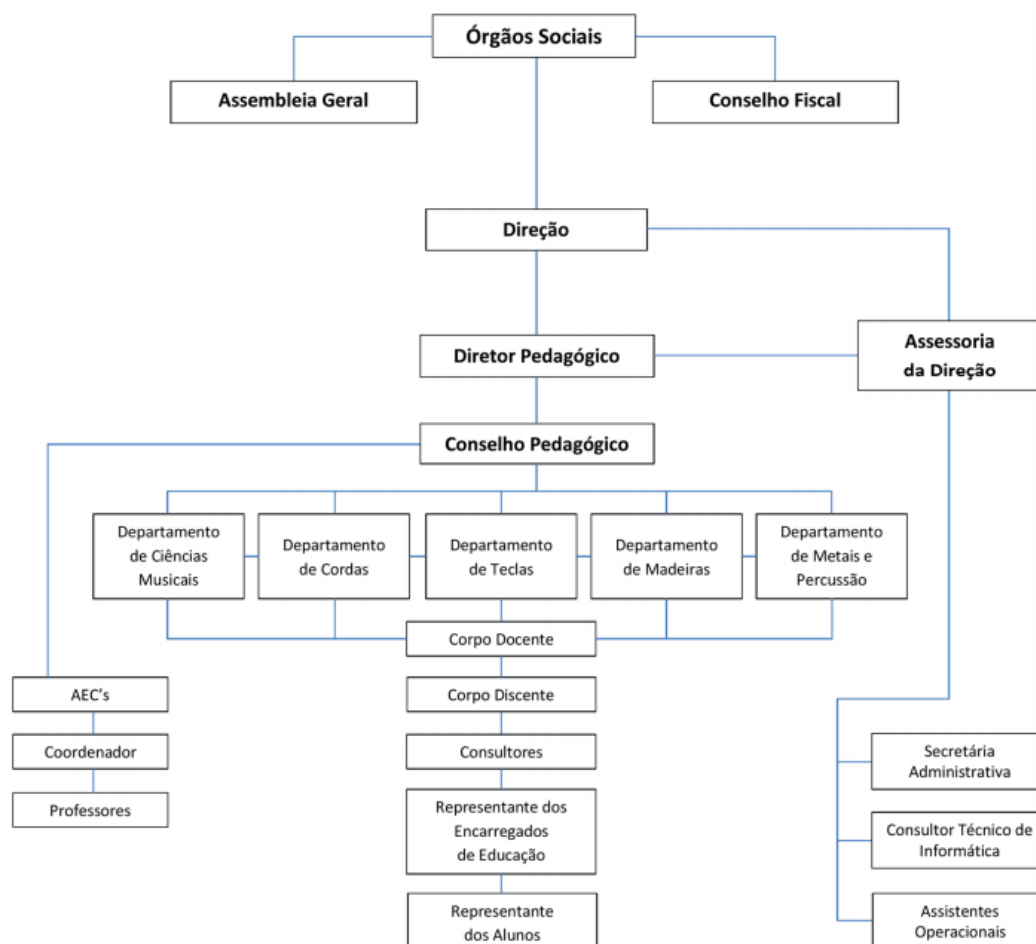


Figura 3 - Estrutura organizacional do Conservatório (Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.11)

1.6. Instalações e equipamentos

A sua sede situa-se na Casa do Adro, com autorização definitiva de funcionamento n.º 4550, de 11 de agosto de 1998. Os espaços do CMA estão divididos conforme o fim a que se destinam:

Tabela 22 - Instalações e equipamentos do CMA

Atividades de ensino e formativas	Receção	Espaços administrativos e pedagógicos	Áreas sociais
<ul style="list-style-type: none"> 9 salas de aulas individuais de instrumento; 	<ul style="list-style-type: none"> Portaria/Hall. 	<ul style="list-style-type: none"> Secretaria; Reprografia; 	<ul style="list-style-type: none"> Espaço de convívio com

<ul style="list-style-type: none"> • 3 salas de aulas coletivas; • 1 sala para aulas de Percussão e Classes de Conjunto; • Biblioteca/Mediateca; • Auditório. 		<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete da Direção Pedagógica; • Sala de Reuniões. 	bar e meios audiovisuais.
---	--	--	---------------------------

O CMA dispõe ainda de espaços sanitários, uma sala de arquivo e várias salas e compartimentos de arrumos. Todas as salas de aula estão equipadas com piano (acústico vertical ou digital de boa qualidade), quadro branco pautado magnético, secretária, mesas e cadeiras. As referidas salas estão insonorizadas e acusticamente tratadas.

O auditório encontra-se no rés-do-chão, tem capacidade para 80 lugares e um palco de 6x5 metros, equipado com um piano acústico de meia cauda. Este espaço é utilizado não só para a realização de audições e pequenos concertos, mas também, sempre que necessário, para aulas das classes de conjunto ou instrumento.

O CMA ainda dispõe de instalações secundárias que estão a cerca de 40 metros do edifício principal e têm uma sala para as aulas de percussão e classes de conjunto. Também, para realização de concertos de maior dimensão, o Conservatório recorre a espaços exteriores.

Quanto a equipamentos, a escola oferece instrumentos para uso pelos alunos de forma gratuita, sistemas de reprodução de áudio nas salas de aulas coletivas, sistemas de reprodução de áudio portáteis, um videoprojetor e uma tela de projeção, Internet *wifi* em todo o edifício.

Devido à necessidade de restaurar a Casa do Adro, o CMA durante o ano letivo de 2019/2020 foi acolhido pela Incubadora Cultural de Águeda, um espaço de produção artística e cultural onde normalmente se desenvolvem ações de carácter pedagógico e formativo destinado a todos os públicos.

1.7. Objetivos e estratégias

Tal como consta no seu Projeto Educativo, o CMA define os seguintes objetivos:

- *Promover a qualidade do ensino artístico especializado da música, apostando num corpo docente especializado e qualificado;*
- *Proporcionar condições de trabalho que motivem os alunos;*
- *Consciencializar os encarregados de educação para o papel que desempenham no processo educativo;*

- *Proporcionar à comunidade educativa atividades extracurriculares que contribuam para o enriquecimento artístico-cultural;*
- *Continuar a envolver a comunidade educativa na realização e execução do Plano Anual de Atividades;*
- *Respeitar a individualidade de cada aluno, potenciando as suas capacidades criativas e respeitando a sua personalidade;*
- *Dinamizar artisticamente os espaços comuns, nomeadamente a zona de convívio/bar e biblioteca/mediateca;*
- *Educar a capacidade de partilha no trabalho de conjunto;*
- *Proporcionar a aquisição de valores estéticos que contribuam para o sentido crítico, analítico e criativo do aluno;*
- *Promover a transversalidade interdisciplinar;*
- *Projetar a Escola na comunidade como elemento interveniente e transformador da sociedade;*
- *Desenvolver na comunidade educativa o espírito de comunidade, solidariedade, liberdade, integração no meio, responsabilidade e de promoção de valores humanos. Objetiva-se assim a formação integral do ser humano, que deverá estar preparado para a inovação na sua vida privada e profissional.*

(Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.15)

Estes podem ser conseguidos ao adotar as subseqüentes estratégias:

- *Estimular aptidões específicas, desenvolvendo a autoestima, a autoconfiança e a realização do ser em detrimento do ter;*
- *Incrementar atividades que mobilizem professores e alunos para a fruição dos valores artísticos;*
- *Incentivar o aluno à audição de concertos, recitais e meios audiovisuais, cultivando o gosto pela música erudita;*
- *Realizar audições que contribuam para uma maior ligação entre os professores e os encarregados de educação de forma a incutir uma maior responsabilidade destes no aproveitamento dos alunos;*
- *Proporcionar contactos, intercâmbios e visitas de estudo aos alunos de modo a partilhar experiências de trabalho;*
- *Promover projetos comuns com algumas instituições do concelho;*
- *Fomentar novas opções no ensino da música, direcionadas para as novas tendências musicais;*
- *Organizar e incentivar a participação de alunos e professores em Masterclasses e Workshops como experiência de assimilação e troca de informações estético musicais e como fomentadores de aprendizagem avançada e motivadora;*
- *Incutir o espírito de iniciativa e o desenvolvimento da criatividade;*
- *Difundir no meio envolvente a oferta de instrumentos lecionados por parte do Conservatório, tendo em vista a sensibilização de potenciais alunos em idade de iniciação ou que pretendam ingressar no ensino básico, direcionando-os para instrumentos menos procurados;*

- *Apoiar propostas de alunos e de todos os intervenientes na comunidade educativa, quando consideradas relevantes, de forma a incrementar a dinamização cultural do Conservatório;*
- *Promover a interação entre o Conservatório e o meio no qual este se insere;*
- *Facilitar a participação dos professores e do pessoal não docente em atividades de formação contínua, de modo a melhorar a qualidade do seu desempenho profissional;*
- *Impulsionar reuniões com os encarregados de educação, no sentido de os esclarecer sobre as diversas áreas de aprendizagem, critérios de avaliação adotados e a forma de colaborarem com a escola no desenvolvimento integral dos seus educandos;*
- *Continuar a promover anualmente o “Concerto de Aniversário” contando com a participação de alunos e professores;*
- *Promover a valorização e humanização dos espaços educativos;*
- *Estabelecer parcerias com escolas do ensino regular procurando direcionar novos alunos para o regime de ensino articulado.*

(Conservatório de Música de Águeda, 2018, p.16)

1.8. Conclusão

O CMA, apesar de ser um estabelecimento de ensino relativamente recente, exerce uma função indispensável na região onde se insere - Águeda -, no que toca à propagação de música e atividade artística. Participa ativamente na vida cultural do município, colaborando com um grande leque de associações, agrupamentos e instituições culturais, nomeadamente bandas filarmónicas, coros e orquestras, entre outras.

Oferece 19 cursos estreitamente ligados à área da música, em 4 regimes de funcionamento, organizando, promovendo e dinamizando de forma constante diversos eventos culturais. Possui protocolos com 10 instituições de ensino, nos termos de colaboração e entreajuda.

Quanto à sua organização, tem uma estrutura bem definida cujo modelo de funcionamento se encontra regulado respeitando três documentos base que são atualizados e alterados sempre que necessário: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Critérios de Avaliação.

As instalações são devidamente equiparadas e de fácil acesso, uma vez que se encontram no centro da cidade. Neste momento, devido à restauração da Casa do Adro, todo o funcionamento do CMA está a decorrer nas instalações da Incubadora Cultural de Águeda. O Conservatório tem os objetivos claramente delimitados, bem como as estratégias para os alcançar. Possui ainda um sítio na Internet, cujo objetivo principal é fornecer toda a

informação necessária acerca do seu funcionamento, história, contactos e novidades a quem interessar.

2. Contextualização da Disciplina de Instrumento: Piano

2.1. Introdução

Atualmente, a disciplina de Piano é ministrada por dois professores: Sérgio Paulo Ribeiro de Brito e Teresa Paula Mendes de Almeida Raminhos. No início de cada ano letivo, é-lhes solicitada a revisão e/ou atualização dos programas da disciplina no que concerne os objetivos, as competências, as estratégias, os conteúdos, as matrizes e critérios de avaliação, por cada grau de escolaridade. Toda a informação se espelha num conjunto de documentação: Planificação anual da disciplina de Iniciação de Piano (1.º, 2.º, 3.º e 4.º Anos Preparatórios), Planificação anual da disciplina de Piano (Cursos Básico e Complementar), Matrizes das Provas de Frequência de Piano e Critérios de Avaliação da Disciplina de Piano.

Nesta secção expor-se-á apenas a informação relevante aos níveis de ensino dos alunos selecionados no âmbito da formação de Estágio, dos alunos cujas aulas foram assistidas e/ou ministradas pelo aluno em estágio.

2.2. Objetivos

Os objetivos encontram-se descritos nas Matrizes das Provas de Frequência de Piano e são os mesmos para todos os graus de escolaridade, exceto a Iniciação:

- *Dominar tecnicamente escalas, respetivos arpejos com inversões e escalas cromáticas;*
- *Interpretar estudos de diferentes dificuldades técnicas;*
- *Interpretar obras de diferentes compositores, obedecendo às características das épocas, estilos e autores.*

(Conservatório de Música de Águeda, 2019a)

2.3. Competências

As competências estão pormenorizadamente expostas em Planificação anual da disciplina de Iniciação de Piano e dividem-se em técnicas e expressivas.

No que concerne as competências técnicas, elas abrangem:

- *Conhecimento do instrumento e das suas diferentes partes, internas e externas;*
- *Adoção de uma posição correta ao piano, isenta de vícios e relaxada, favorecendo a ação do braço, antebraço, mãos e dedos e, em última análise, permitindo um bom relacionamento do corpo com o instrumento;*
- *Ter noção de que é necessário sempre uma correta articulação de dedos e utilização das dedilhações apropriadas;*
- *Desenvolvimento a nível técnico, que permita uma boa coordenação e independência das duas mãos;*
- *Compreensão da relação entre o peso aplicado pelo conjunto braço-antebraço-mãos- dedos na emissão de som e respetiva dinâmica e timbre produzidos;*
- *Entendimento da noção de pulsação constante como essencial na execução de uma peça;*
- *Ter capacidade de ler de igual forma e com destreza nas duas claves (sol e fá);*
- *Desenvolvimento da capacidade de memorização.*

No que concerne as competências expressivas:

- *O aluno deve criar, com as ferramentas que lhe são fornecidas, uma interpretação própria e adequada estilisticamente à peça;*
- *Obter prazer ao tocar, seja na aula, fora da aula ou em eventos;*
- *Alcançar a sonoridade, timbre e paleta sonora ajustada a cada peça, assim como o fraseio, musicalidade e unidade global da obra;*
- *Reconhecer que durante a performance é importante ter a atitude e imagem adequada, sabendo controlar e gerir o nervosismo. A capacidade de executar a(s) peça(s) de memória é também relevante.*

(Conservatório de Música de Águeda, 2019b, p.2)

Os alunos inscritos nos Cursos Básico e Complementar têm, além das supramencionadas, ainda outras competências por adquirir:

No que concerne as competências técnicas, acresce:

- *Ter capacidade de ler de igual forma e com destreza nas duas claves (sol e fá) em obras a serem trabalhadas ou em leituras à primeira vista;*

- *Conhecimento de diferentes géneros musicais, formas e estruturas musicais possíveis e sua aplicação;*
- *Compreensão da técnica do pedal e suas diferentes utilizações.*

No que concerne as competências expressivas:

- *A execução deve ser feita com clareza, correção, segurança e velocidade adequada;*
- *A independência digital e clareza polifónica são dois requisitos importantes a este nível;*

(Conservatório de Música de Águeda, 2019c, p.2.)

2.4. Estratégias

Expostas nos mesmos documentos - as Planificações-, diferem apenas num ponto, a extensão das escalas (uma e duas oitavas para a Iniciação; duas e quatro oitavas para os Cursos Básico e Complementar):

- *Exercícios de 5 dedos variados, em movimento direto e contrário;*
- *Exercícios inventados com variedades rítmicas;*
- *Exercícios fáceis de pulso, antebraço e braço;*
- *Exercícios de diferentes tipos de articulação: staccato, legato e portato;*
- *Exercícios fáceis com notas dobradas;*
- *Saltos na extensão do teclado;*
- *Exercícios feitos sobre acordes maiores e menores em várias posições;*
- *Exercícios para a passagem do polegar;*
- *Escalas na extensão de duas e quatro oitavas;*
- *Abordar obras de diferentes períodos, para um maior conhecimento estilístico;*
- *Simular situações de performance na aula, pedindo ao aluno que toque de cor e várias obras em sequência;*
- *Incitar o aluno a tocar em audições;*
- *Aconselhar audições de cd's e vídeos por vários pianistas de renome das obras a serem trabalhadas.*

(Conservatório de Música de Águeda, 2019c, p.3.)

2.5. Conteúdos programáticos

Os conteúdos são aqueles adotados pelos programas oficiais.

Iniciação:

2.º ano preparatório (7 anos)

- 6 pequenas peças.

4.º ano preparatório (9 anos)

- 2 escalas maiores, arpejos no estado fundamental e escalas cromática, na extensão de uma oitava;
- 6 exercícios ou 2 estudo;
- 1 estudo (nível 1.º grau);
- 6 peças ou 3 peças (nível 1.º grau).

O programa pode ser escolhido entre:

Métodos adotados

- *Fritz, Emonts – “The European Piano Method”*
- *Kirkby – Mason, Barbara – “First Álbum (Parts 1, 2, 3)”*
- *Kreader, Barbara / Kern, Fred / Keveren, Philip / Rejino, Mona – “Piano Lessons”*
- *Lopes, Álvaro Teixeira / Dotsenko, Vitali – “Manual de Piano”*
- *Thompson’s, John – “Easiest Piano Course”*
- *...e outros similares*

Exercícios de técnica

- *Burnam, Edna-Mae – “A Dozen Day”*
- *Hanon – “O Pianista Virtuoso”*

Estudos

- *Bradley*
- *Czerny op. 599*
- *Hervé, Charles / Pouillard, Jacqueline – 101 Premières Etudes – Ed. Lemoine*
- *...e outros similares*

Peças a duas mãos

- *Bradley, Dorothy – “First Classics I”*
- *Bartók, Bela – Mikrokosmos I e II ; Peças para as crianças I e II*
- *Freitas, Frederico – Livro de Maria Frederica*
- *Kodaly, Zoltan – “Children’s Dances”*
- *Kabalevsky – 24 Peças para crianças op. 39*
- *Lefébure, Yvonne – “Le Petit Classique” – (ed. Salabert)*
- *Mozart, Leopold – (ed. Schott 3718 e 3772)*
- *Mozart, W. A. – Álbum 6 anos*
- *Tansman, A. – Álbuns para crianças (volumes I e II)*
- *Viagens...peças didáticas para piano (coord. Álvaro T. Lopes e edição UA)*

Peças a quatro mãos

- *Martin, Charles – “L’ ABC du 4 mains”*
- *... e outras similares*

Sonatinas

- *Early English Sonatinas – Ed. Alec Rowley*
- *... e outras similares*

(Conservatório de Música de Águeda, 2019c, p.3.)

3.º grau

- 6 escalas de bemóis maiores e homónimas menores harmónicas, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito maior e menor com inversões e escala cromática, na extensão de quatro oitavas.
- 3 estudos de Czerny op. 849 e/ou Heller op. 45, e/ou Czerny op. 299;
- 2 peças de Bach: “23 Peças Fáceis” e/ou Invenções a duas vozes;
- 1 andamento de Sonatina ou Sonata (nível 3.º grau);
- 2 peças, sendo uma delas obrigatoriamente de autor português.

7.º grau

- 3 estudos de Clementi, Moszkowski ou Chopin
- 1 Prelúdio e Fuga de J.S. Bach (do Cravo Bem Temperado)
- 1 andamento de Sonata de 8.º grau ou concerto
- 2 peças de compositores diferentes

2.6. Matrizes de avaliação

Ao nível das matrizes de avaliação verificamos que o aluno será avaliado seguindo os critérios abaixo expostos.

Iniciação:

- Mau (0 – 19%)
- Insuficiente (20 – 49%)
- Suficiente (50 – 69%)
- Bom (70 – 89%)
- Muito Bom (90 – 100%)

3.º grau

1.ª prova: 1 escala (0 – 10%); 1 estudo (0 – 25%); 1 peça de Bach (0 – 35%); 1 peça (0 – 30%)

2.ª prova: 1 escala (0 – 10%); 1 estudo (0 – 25%); 1 sonatina ou sonata (0 – 35%); 1 peça (0 – 30%)

3.ª prova: 1 escala (0 – 10%); 1 estudo (0 – 25%); 1 peça de Bach (0 – 35%); 1 peça escolhida pelo aluno do programa anual (0 – 30%)

7.ª grau

1.ª prova: 1 estudo (0 – 3 valores); 1 prelúdio de Bach (0 – 6 valores); 1 andamento de sonata (0 – 7 valores); 1 peça (0 – 4 valores)

2.ª prova: 1 estudo (0 – 4 valores); 1 fuga de Bach (0 – 9 valores); 1 peça (0 – 7 valores)

3.ª prova: 1 estudo (0 – 9 valores); 1 prelúdio e fuga de Bach (0 – 11 valores)

2.7. Critérios de avaliação de disciplina de Piano

Ao estudar os critérios de avaliação de disciplina de Piano, disponíveis no sítio do CMA, foi realizada uma compilação dos critérios relativos a todos os ciclos do ensino. Ao analisar as informações constantes, é possível deduzir que quanto mais avançado é o aluno,

mais importantes são, para efeitos de avaliação, as suas competências artísticas, críticas e interpretativas. As ponderações de avaliação encontram-se designadas utilizando as siglas PB - ponderação básico; PS - ponderação secundário.

Em relação à avaliação final, esta é quantitativa para todos os ciclos, salvo a Iniciação Musical, e tem um peso de 30% no 1º período, 30% no 2º e 40% no 3º:

Tabela 23 - Avaliação final da Disciplina de Piano (Conservatório de Música de Águeda, Disciplina de Piano, Critérios de Avaliação)

Nível	Escala
Iniciação	F (fraco) = 0-19% NS (não satisfaz) = 20-49% S (satisfaz) = 50-69% SB (satisfaz bem) = 70-89% EX (excelente) = 90-100%
2º e 3º Ciclos	Nível 1 = 0-19% Nível 2 = 20-44% Nível 3 = 45-69% Nível 4 = 70-89% Nível 5 = 90-100%
Curso complementar (Secundário)	0-20 valores

Além disso, no final do 2º, 5º e 8º graus, os alunos têm obrigatoriamente de realizar uma prova de avaliação global que tem um peso de 30% na avaliação final. Esta prova é avaliada por um júri constituído por três professores.

Tabela 24 - Critérios de avaliação (Conservatório de Música de Águeda, Disciplina de Piano, Critérios de Avaliação)

Critérios de avaliação			
Domínio da Avaliação	Critérios de Avaliação	Instrumentos Indicadores de Avaliação	Ponderação

Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Secundário • Coordenação psico-motora • Sentido de pulsação e rigor rítmico • Correção da dedilhação/digitação • Capacidade e fluência de leitura • Capacidade de fraseado • Realização de diferentes articulações e dinâmicas • Capacidade de memorização • Curso básico • Capacidade e fluência de leitura • Qualidade de som e sua projeção • Compreensão da técnica do pedal e das suas diferentes utilizações • Capacidade de compreensão e adequação estilística 	Participação e desempenho das tarefas pedagógicas propostas	PB 35% PS 30%	A V A L I A Ç Ã O	PB 60% PS 50%
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Interesse e empenho • Atitude na sala de aula e concentração • Presença e organização do material • Método e qualidade do estudo individual • Cumprimento das tarefas atribuídas • Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares • Participação nas atividades promovidas pela escola 	Observação direta	PB 25% PS 20%	C O N T Í N U A	

Performativos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuso secundário • Sentido de fraseado • Realização de diferentes articulações e dinâmicas • Fluência, agilidade e segurança na execução • Capacidade de concentração e memorização • Uso correto do pedal • Capacidade de interpretar obras de vários compositores, atendendo ao estilo e época • Comunicabilidade e personalidade musical • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los • Desenvolvimento do espírito crítico construtivo • Postura em palco e em apresentações públicas • Uso de indumentária apropriada • Curso Básico • Uso correto do pedal • Capacidade de interpretar obras de vários compositores, atendendo ao estilo e época • Comunicabilidade e personalidade musical • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los • Desenvolvimento do espírito crítico construtivo • Postura em palco e em apresentações públicas • Uso de indumentária apropriada 	Provas de Frequência	PB 20 %	P E R I Ó D I C A	PB 40 %
		Audições	PS 25 %		PS 50 %

3. Caracterização dos Alunos e do Orientador Cooperante

O presente capítulo visa descrever o perfil musical, comportamental e escolar, bem como a relação pedagógica que cada aluno estabelece com o seu professor. A informação exposta deriva, por um lado, das observações diretas do estagiário e, por outro, dos dados que lhe foram apresentados pelo orientador coadjuvante.

3.1. Aluno 1

O Aluno 1 frequentava o 3.º grau do Ensino Articulado, tendo iniciado a sua formação no Conservatório de Música de Águeda. Era aluno do Orientador Cooperante desde o 1.º grau, tendo tido dois anos de iniciação com outra professora. Tinha um piano digital em casa. Não tinha na família qualquer membro que fosse músico, o que também não contribuía para o ambiente musical propiciador.

Era um aluno com um certo potencial, mas que demonstrava algumas dificuldades, nomeadamente a nível de autonomia e empenho. Apesar de gostar de tocar piano, não o estudava suficientemente, pois queria resultados imediatos sem ter de trabalhar para isso. Tinha falta de peso ao tocar no teclado, o que se devia ao tipo de piano que o aluno costumava tocar, isto é, um piano digital sem função de peso. Tinha falta de alguns conhecimentos teóricos musicais, o que lhe impedia identificar os acidentes no teclado, construir escalas corretamente e ler na clave de fá. Era bastante fraco tanto a nível técnico como expressivo, devido a uma falta de exposição multifacetada à música, isto é, não lia sobre ela, não ouvia gravações nem frequentava concertos. Podia mascar um chiclete durante uma aula de instrumento.

Teve um 3 (0-5) no final do 1.º Período, como um voto de confiança por parte do professor. Porém, como não se esforçou durante o 2.º Período, teve um 2. Aquando da terminação do Estágio, o 3.º Período ainda não tinha terminado. Face à postura do aluno durante o 3.º Período, o professor pensou manter o 2.

3.2. Aluno 2

O Aluno 2 frequentava o 3.º grau do Ensino Articulado, tendo iniciado a sua formação no Conservatório de Música de Águeda com o segundo ano da Iniciação na classe

do Orientador Cooperante. Tinha um piano digital em casa. A relação pedagógica com o seu professor estava baseada no respeito mútuo.

Era um aluno interessado e, maioritariamente, trabalhador. Tinha uma sensibilidade musical, mas, na maioria das vezes, não a conseguia demonstrar devido a uma falta de desenvoltura da técnica pianística. O seu estudo em casa era de natureza quantitativa e não qualitativa, isto é, o aluno não estudava com concentração e consciência. Tinha falta de peso ao tocar no teclado, o que se devia ao tipo de piano que o aluno costumava tocar, isto é, um piano digital sem função de peso. Quanto à expressividade, esta muitas vezes era de natureza intuitiva, dado que o aluno, além das aulas de piano, não tinha outros estímulos musicais externos, isto é, não costumava ouvir gravações nem frequentar diversos eventos musicais extracurriculares. De um modo geral, era um aluno muito instável: havia aulas tanto muito boas como medíocres ou até péssimas.

Teve um 4 (0-5) no final do 1.º Período, tendo o professor pensado em dar-lhe um 3 por o aluno não ter trabalhado muito. Felizmente, percebeu a lição e esforçou-se bastante para conseguir, no final do 2.º Período, um 5. Aquando da terminação do Estágio, o 3.º Período ainda não tinha terminado. Face à postura do aluno durante o 3.º Período, que era bastante instável, o professor hesitou entre um 4 e um 5.

3.3. Aluno 3

O Aluno 3 frequentava o 4.º ano preparatório da Iniciação, sendo esse o seu primeiro ano a tocar piano. Tinha um teclado sintetizador em casa com uma extensão abreviada do teclado. A relação pedagógica com o professor estava assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua.

Era muito ativo, curioso e empenhado. Gostava de estudar e fazia-o respeitando as indicações do professor. Progredia rapidamente e tinha interesse pela música no geral, captando logo toda a informação lhe dada pelo professor. Demonstrava um bom peso a tocar, apesar de estar tenso na parte superior dos braços e de alquebrar as costas. Poderia prometer um grande futuro enquanto pianista.

Recebeu como classificação excelente em todos os Períodos letivos.

3.4. Aluno 4

O Aluno 4 frequentava o 2.º ano preparatório da Iniciação, sendo esse o seu segundo ano a tocar piano. Tinha um teclado sintetizador em casa com uma extensão abreviada do teclado. A relação pedagógica com o professor estava assente no respeito mútuo e de aprendizagem contínua.

Era tímido e reservado, quase não falava durante as aulas. Tinha dedos fracos e esticados, mas numa boa posição. Não conseguia atingir o chão, pelo que ficava sentado na parte posterior do banco. Tinha um repertório fácil, o que dificultava a avaliação do estudo realizado em casa.

Em todos os Períodos letivos obteve excelente, como forma de o motivar para a prática e o estudo do instrumento.

3.5. Aluno 5

O Aluno 5 frequentava o 7.º grau do Ensino Supletivo, tendo começado a sua formação musical no Conservatório de Música de Águeda com o segundo ano da Iniciação na classe do Orientador Cooperante. Tinha um piano acústico *Yamaha* em casa. Não queria seguir música, mas gostava muito do processo de tocar piano.

Era um aluno reservado, racional, mas pouco musical e expressivo. Regularmente estudava em casa, trabalhando quase exclusivamente o aspeto técnico das obras. Tinha os pulsos demasiado em cima e os dedos afunilados que lhe dificultavam uma posição confortável no teclado. Recebia poucos estímulos musicais externos o que dificultava o trabalho na interpretação, por ele, de obras que envolvessem afetos e emoções.

Recebeu um 16 (0-20) no final do 1.º Período, tendo não concordado com a nota, uma vez que na escola tinha quase exclusivamente 20 em todas as disciplinas. No final do 2.º Período baixou para um 15, por ter faltado muitas vezes. Aquando da terminação do Estágio, o 3.º Período ainda não tinha terminado. Face à postura do aluno durante o 3.º Período, que tinha melhorado bastante em comparação com os primeiros dois, o professor disse que o aluno tinha um 16 garantido, mas era provável que, se mantivesse a postura, poderia ter um 17.

3.6. Orientador Cooperante

O professor mantinha-se sempre bem-educado e preocupado com os seus alunos. Começava todas as aulas com uma pequena conversa para perceber se estava tudo bem com eles. Ao mesmo tempo, era bastante exigente, tentando ensinar ao aluno tudo o que conhecia e tentando aproveitar ao máximo os 45 minutos semanais disponibilizados para a aula de cada um dos seus alunos. Todos os seus apontamentos eram anotados ou na partitura ou no caderno, para que o aluno não se esquecesse deles.

O professor não só transmitia os seus conhecimentos musicais, mas tentava ainda que os seus alunos melhorassem enquanto pessoas e que desenvolvessem boas maneiras, por exemplo, bater à porta antes de entrar na sala, cumprimentar o professor e os pares ao entrar na sala, falar um bom português, tentando suprimir as palavras parasitas, avisar com antecedência, ser pontual etc.

Sendo um excelente músico e pianista, demonstrava sempre as peças aos alunos, tocando-as para eles, muitas vezes à primeira vista. Possuindo um ouvido absoluto, identificava sempre as notas erradas sem olhar para a partitura ou para as mãos do aluno.

Quando o aluno já tinha o texto montado e estava pronto para trabalhar a parte expressiva das peças, o professor evocava imagens ou conceitos de outras áreas para estimular a imaginação do aluno. Dos únicos pontos fracos, é possível destacar o seguinte: tendo o professor sido um aluno de piano que quase não tinha dificuldades técnicas e não precisava, por isso, de procurar astúcias de como as superar, algumas vezes não conseguia explicar bem e encontrar uma solução exata de como trabalhar um determinado sítio para que o aluno ultrapassasse uma determinada dificuldade técnica. Também, não costumava trabalhar com o metrónomo nas suas aulas, apesar de os alunos demonstrarem muita desigualdade ao nível rítmico e de pulsação.

4. Planificação e relatórios das aulas intervencionadas

Nesta secção apenas ficarão expostas as planificações e os relatórios das aulas intervencionadas. Os das aulas assistidas podem ser consultadas no Anexo 11.

4.1. Aluno 2

Tabela 25 - Planificação e relatório (Aluno 2, 1.ª aula intervencionada)

8.ª aula (dada pelo estagiário)		05/11/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Si bemol maior (ascendente e descendente na extensão de 4 oitavas, arpejo no estado fundamental e suas inversões); • Escala de Si bemol menor (harmónica) (ascendente e descendente na extensão de 4 oitavas, arpejo no estado fundamental e suas inversões); • Escala cromática de Si (ascendente e descendente na extensão de 4 oitavas) 	Tocar as escalas com o ritmo uniforme; Tocar as escalas com os dedos corretos; Tocar as escalas sem movimentos desnecessários	Trabalhar as escalas muito devagar, na “câmara lenta”; Utilizar o metrónomo para encontrar o andamento em que o aluno consegue controlar tudo	Piano Banco Partituras Metrónomo Lápis
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino 	Tocar a terceira página da peça com as mãos juntas	Ler as mãos separadas Juntar as mãos	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.849 n.º 11 de Carl Czerny 	Tocar com as mãos juntas	Trabalhar as mãos separadas Juntar as mãos	
<ul style="list-style-type: none"> • Minueto em si menor de 23 <i>Peças Fáceis</i> de J.S. Bach 	Perceber o contorno das linhas melódicas	Tocar (o estagiário) a mão esquerda e o aluno a mão direita (e vice-versa), de tal forma que o aluno preste atenção à voz que ele não toca no momento, e que desenvolva o sentido polifónico	
Relatório			
<p>Os objetivos da aula não foram alcançados. Como foi a primeira aula dada por ele, o estagiário geriu mal o tempo da aula e permitiu-se demasiada familiaridade para com o aluno, estando muito rígido e exigente e não pondo o aluno em à-vontade. Além disso, o aluno não tinha estudado em casa; logo, na aula foi feita a leitura e a correção do texto e não a parte planeada. Os únicos itens que foram conseguidos assim como consta na planificação foram as escalas. O estagiário tentou implementar o uso do metrónomo como uma ferramenta de estudo; porém, os alunos não estavam habituados e não costumavam utilizá-lo nem na sala de aula, nem em casa.</p>			

Como foi apontado pelo orientador, o estagiário tinha posto definido demasiados objetivos a alcançar numa aula de 45 minutos.

Tabela 26 - Planificação e relatório (Aluno 2, 2.ª aula intervencionada)

12.ª aula (dada pelo estagiário)		03/12/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a sintaxe da peça (a função das frases na macroestrutura, os pontos de chegada etc.), tendo-a em conta aquando da interpretação. • Na primeira secção, conseguir tocar a melodia em notas dobradas <i>legato</i>, destacando a voz superior. • Conduzir melhor a linha do baixo (criar uma frase maior, sem realçar cada nota) • Não morder o último tempo nos “suspiros” da mão esquerda na primeira secção 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o contorno das linhas melódicas em ambas as mãos. • Procurar soluções interessantes de diferenciar trechos iguais (tentativa-erro) • Trabalhar, ao mesmo tempo, uma voz em <i>legato</i> e outra em <i>staccato</i>. Alternar. • Tocar mais rapidamente a linha do baixo (sem acordes) para perceber a linha melódica. Tocá-la em <i>legato</i>, enquanto a mão direita toca os acordes. • Acrescentar palavras como “Pedro” aos “suspiros” para ajudarem a sentir a acentuação correta 	Piano Banco Partituras Metrónomo Lápis
Relatório			
<p>Os objetivos da aula foram alcançados. O estagiário, depois dos conselhos lhe dados pelo orientador, demonstrou mais simpatia e começou a aula com um breve diálogo, de forma a ganhar uma boa disposição do aluno. Acresce que o aluno estudou em casa e se demonstrou interessado pelos aspetos apontados pelo estagiário, experimentando os métodos propostos pelo último e até conseguindo melhorar. O orientador aprovou a aula, mencionando uma grande melhoria pedagógica de uma aula para a outra.</p>			

Tabela 27 - Planificação e relatório (Aluno 2, 3.ª aula intervencionada)

14.ª aula (dada pelo estagiário)		17/12/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais

<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Mi bemol maior, menor harmónica e cromática • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar a escala mais rápida, ativa e ergonomicamente • Decifrar o texto corretamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar os movimentos na passagem do polegar • Trabalhar com o metrónomo: encontrar o tempo em que se possa controlar tudo; ir aumentando a velocidade pouco a pouco • Tocar com mais peso e com dedos ativos • Deixar ao aluno tocar e intervir cada vez que fizer um erro, colocando-lhe questões 	Piano Banco Partituras Metrónomo Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. O aluno estudou em casa e esforçou-se para conseguir melhorar aspetos apontados pelo estagiário.			

Tabela 28 - Planificação e relatório (Aluno 2, 4.ª aula intervencionada)

17.ª aula (dada pelo estagiário, assistida pelo seu Orientador Científico)		21/01/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Mi bemol maior, menor harmónica e cromática • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller • Sonata em Dó Maior HOB n.º 10 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar a escala mais rápida, ativa e ergonomicamente • Tocar com o ritmo uniforme e com os dedos ativos • Conduzir a linha melódica • Decifrar o texto corretamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar os movimentos na passagem do polegar • Trabalhar com o metrónomo: encontrar o tempo em que se possa controlar tudo; ir aumentando a velocidade pouco a pouco • Tocar com mais peso e com dedos ativos • Fazer exercícios de reagrupamento das figuras rítmicas, tocar em <i>staccato</i> forte e pianíssimo • Pensar não compasso por compasso, mas por linhas. Perceber o contorno da melodia e o ponto da chegada e trabalhá-los • Deixar ao aluno tocar e intervir cada vez que fizer um erro, colocando-lhe questões 	Piano de cauda Banco Partituras Metrónomo Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados parcialmente, uma vez que o aluno não tinha estudado muito em casa por causa de ter estado doente. Além disso, a aula foi assistida pelo Orientador Científico do estagiário, o que também condicionou o estado de ânimo tanto do aluno, quanto do estagiário.			

Como observou o Orientador Científico, o estagiário, dando a aula de pé, teve uma posição muito ativa que lhe permitisse detetar problemas na postura corporal e má utilização do banco. Infelizmente, não corrigiu a posição do aluno que estava sentado demasiadamente atrás no banco. O estagiário perdeu algumas oportunidades de explicar ao aluno os dois tipos de passagem de polegar, o princípio teórico fundamental de aumento da velocidade através da diminuição do número de gestos, e as noções básicas da forma sonata.

Tabela 29 - Planificação e relatório (Aluno 2, 5.ª aula intervencionada)

19.ª aula (dada pelo estagiário)		04/02/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Lá bemol maior, menor harmónica e cromática • <i>Dança do Urso de Botelho Leitão</i> • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar a escala mais rápida, ativa e ergonomicamente • Executar a peça, demonstrando a especificidade da valsa e o aspeto cómico (um urso a dançar) • Diferenciar os planos sonoros • Tocar com o ritmo uniforme e com os dedos ativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar os movimentos na passagem do polegar • Trabalhar com o metrónomo: encontrar o tempo em que se possa controlar tudo; ir aumentando a velocidade pouco a pouco • Tocar com mais peso e com dedos ativos • Utilizar pontos de referência (1os dedos ao mesmo tempo nas escalas no dó e no dó bemol) • Aligeirar o 2º e o 3º tempo, a não ser que na partitura seja especificado o contrário • Trabalhar a articulação do acompanhamento e da melodia, das notas prolongadas e mais curtas. • Encontrar os pontos mais importantes das frases melódicas • Fazer exercícios de reagrupamento das figuras rítmicas, tocar em <i>staccato</i> forte e pianíssimo 	Piano Banco Partituras Metrónomo Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados parcialmente, uma vez que o aluno não tinha estudado em casa. Foi conseguido tudo menos o estudo, que esteve pior que na aula anterior. Foi feita uma revisão do texto.			

Tabela 30 - Planificação e relatório (Aluno 2, 6.ª aula intervencionada)

21.ª aula (dada pelo estagiário)		18/02/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais

<ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller • Sonata em Dó Maior HOB n.º 10 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever o texto e retificar os erros • Tocar de uma maneira mais interessante e rica do ponto de vista interpretativo e estilístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar ao aluno tocar e intervir cada vez que fizer um erro, colocando-lhe questões • Evocar epítetos, metáforas e comparações. • Prover frases musicais de textos que ajudassem a conduzir frases e respeitar tempos fortes e fracos, e também respirações. • Demonstrar, tocando para o aluno • Fazer comparações com timbres de outros instrumentos 	Piano Banco Partituras Metronomo Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram conseguidos. O aluno demonstrou um grande interesse pela parte interpretativa da sonata. Porém, o estagiário foi alertado pelo orientador: o texto ainda não estava bem sabido e não se deveria trabalhar a parte interpretativa sem o aluno ter o texto interiorizado.			

Tabela 31 - Planificação e relatório (Aluno 2, 7.ª aula intervencionada)

27.ª aula (dada pelo estagiário, assistida pelo seu Orientador Científico) (à distância)		21/04/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Mi maior, menor harmónica e cromática • Dança do Urso de Botelho Leitão 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar a escala mais rápida, ativa e ergonomicamente • Adequar a sua execução e a interpretação à temática da peça • Tocar num andamento adequado, com a articulação apropriada e com o pedal conforme as indicações do compositor 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar os movimentos na passagem do polegar • Tocar com mais peso e com dedos ativos • Abordar a questão histórica das danças de ursos enquanto um entretenimento popular, mas do ponto de vista do urso • Andante – fazer analogias com o andamento de um urso • Explicar as questões técnicas de como se devem tocar o <i>staccato</i>, o <i>legato</i> e o <i>portato</i>. 	Piano digital Parede Banco Partituras 4 computadores 2 telemóveis Zoom
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. O aluno empenhou-se e fez tudo o que lhe foi pedido. O estagiário também teve um discurso coerente, interessante e calmo, pondo o aluno em boa disposição. Como observou o Orientador Científico, o estagiário deu uma aula muito melhor que a primeira, levantando uma questão muito importante – as danças de ursos -, a questão que muitos desconhecem, mas que é abordada por muitos compositores, especialmente do início do século XX.			

Tabela 32 - Planificação e relatório (Aluno 2, 8.ª aula intervencionada)

30.ª aula (dada pelo estagiário) (à distância)		12/05/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar ritmicamente uniformemente Tocar até ao fim 	<ul style="list-style-type: none"> Pensar em semicolcheias Estudar com o metrônomo a bater em semicolcheias Rever a junção da última página da invenção Adicionar as dedilhações na partitura Concertar as notas erradas 	Piano digital Parede Banco Partituras 4 computadores 2 telemóveis Zoom
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. O aluno empenhou-se e fez tudo o que lhe foi pedido. Porém, como não tinha estudado antes das aulas seguintes, tocou nessas aulas pior que nesta.			

4.2. Aluno 5

Tabela 33 - Planificação e relatório (Aluno 5, 1.ª aula intervencionada)

8.ª aula (dada pelo estagiário)		05/11/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> Prelúdio em ré menor do 1.º caderno do Cravo Bem Temperado de J.S. Bach 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir realçar e conduzir a melodia da mão esquerda Ouvir e demonstrar durante a performance a polifonia “escondida” que se encontra na mão direita 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar (o estagiário) a mão esquerda e o aluno a mão direita (e vice-versa), de tal forma que o aluno preste atenção à voz que ele não toca no momento, e que desenvolva o sentido polifónico Tocar só a mão direita, realçando, de cada vez, uma das três semicolcheias, de modo a ouvir o conjunto de três vozes que se encontra na mão direita 	Piano Banco Partituras Metrônomo Lápis
<ul style="list-style-type: none"> Prelúdio n.º 1 de Luís de Freitas Branco 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir tocar os compassos 19-30 sem parar e sentindo uma longa frase 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar mãos separadas Ajudar o aluno a encontrar uma dedilhação mais confortável Trabalhar a condução da frase na mão direita 	
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados; porém, na aula seguinte o aluno voltou a fazer quase tudo como era antes da aula com o estagiário. O orientador gostou da aula. Apenas realçou a importância de dar oportunidade aos alunos tocarem do início até ao fim antes de intervir no processo.			

Tabela 34 - Planificação e relatório (Aluno 5, 2.ª aula intervencionada)

12.ª aula (dada pelo estagiário)		03/12/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio n.º 1 de Luís de Freitas Branco 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar mais interessante a parte interpretativa • Na segunda secção, conseguir tocar a melodia dobrada na mão direita em <i>legato</i>, destacando a voz superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na terceira página, demonstrar a diferença entre fá# e fá(natural) ao fazer um pouco de <i>rubato</i> • Exagerar as intensidades no fim (cresc. ---> sub.p.) • Acabar, fazendo um <i>fade out</i>, e não cortando à faca • Trabalhar, ao mesmo tempo, uma voz em legato e outra em staccato. Alternar. 	Piano Banco Partituras Metronómo Lápis
<ul style="list-style-type: none"> • 1º andamento da sonata K333 em Si b Maior de Wolfgang Amadeus Mozart 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar baixos de Alberti com mais precisão e realçando as vozes escondidas • Tocar a melodia e acompanhamento em diferentes planos sonoros • Interpretar as síncopas, “sofrendo-as” • Não morder a última nota dos motivos, mas sim diminuir • Tocar corretamente e sem atrasar os compassos com ornamentações 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar os movimentos da mão desnecessários. • Ao tocar, não afastar muito os dedos do teclado • Tocar as duas mãos em ff e pp, aplicando todas as combinações destas intensidades (p.e. ff na esquerda e na direita, ff na esquerda e pp na direita etc.) • Adicionar os tempos fortes e destacá-los. Depois, voltar a tocar como está escrito, realçando na cabeça a nota que está a faltar. • Procurar palavras adequadas a cada caso para ajudarem a sentir a acentuação correta • Tocar sem ornamentações primeiro. Logo, perceber os motivos. Quando estiver bem, adicionar trilos. Ajudar, com a linha do baixo, a conduzir melhor a frase 	
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados; porém, na aula seguinte o aluno voltou a fazer quase tudo como era antes da aula com o estagiário. O orientador apreciou a aula e disse que foram levantadas muitas questões interpretativas interessantes.			

Tabela 35 - Planificação e relatório (Aluno 5, 3.ª aula intervencionada)

14.ª aula (dada pelo estagiário)		17/12/2019	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais

<ul style="list-style-type: none"> Fuga em ré menor do 1º caderno do Cravo Bem Temperado de J.S. Bach 	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir juntar as vozes. Desenvolver um ouvido polifónico Definir o fraseado no tema 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar vozes separadas. A seguir, o aluno toca uma das vozes e o professor as restantes. Analisar o desenho do tema e decidir quais serão as articulações 	Piano Banco Partituras Metronómo Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. De um modo geral, o orientador gostou da aula. Sugeriu que não entrasse no mundo de interpretação antes de o aluno ter o texto decifrado.			

Tabela 36 - Planificação e relatório (Aluno 5, 4.ª aula intervencionada)

17.ª aula (dada pelo estagiário, assistida pelo seu Orientador Científico)		21/01/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> Prelúdio e fuga em ré menor do 1º caderno do Cravo Bem Temperado de J.S. Bach 	<ul style="list-style-type: none"> Prelúdio - Tocar com o ritmo uniforme e com os dedos ativos Fuga – Conduzir melhor a melodia Tocar com mais relevo 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer exercícios de reagrupamento das figuras rítmicas, tocar em <i>staccato</i> forte e pianíssimo Pensar não compasso por compasso, mas por linhas. Perceber o contorno da melodia, o ponto da chegada e trabalhá-los Perceber e demonstrar a função das vozes, realçando uma e escondendo outras – o tema, o contraponto. 	Piano de cauda Banco Partituras Lápis
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. O Orientador Científico gostou da aula. O estagiário perdeu algumas oportunidades de explicar ao aluno sobre uma boa posição no banco, diferentes tipos de memória, como trabalhar a polifonia.			

Tabela 37 - Planificação e relatório (Aluno 5, 5.ª e 6.ª aulas intervencionadas)

19.ª e 21.ª aula (dada pelo estagiário)		04/02/2020 e 18/02/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> Noturno op.48 n.º 1 de Frédéric Chopin 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar a melodia em <i>cantabile</i> e muito expressivamente Interpretar as ornamentações de maneira estilisticamente apropriada Diferenciar os planos sonoros segundo as suas funções musicais Tocar qualitativamente os acordes arpejados na parte intermédia 	<ul style="list-style-type: none"> Cantar a linha melódica ao mesmo tempo que se toca a melodia, a seguir tentar fazer a mesma melodia sem cantar, mas emulando a voz; Explicar ao aluno sobre vários tipos de ornamentação e como decifrá-los Tocar o baixo, o acompanhamento e a melodia separados, depois tentar juntar, diferenciando as intensidades das mesmas Tocar lentamente, trabalhando as mudanças de posição, acrescentando velocidade pouco a pouco 	Piano de cauda Banco Partituras Lápis

	<ul style="list-style-type: none"> • Realçar a melodia no soprano na parte intermédia • Conseguir tocar a parte dos acordes intercalados com passagens em oitavas • Perceber as dificuldades técnicas por resolver na terceira parte do noturno 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar apenas a melodia que está no quinto dedo. A seguir, juntar outras vozes em staccato e manter o quinto dedo. • Omitir as oitavas e tocar apenas a sucessão dos acordes. A seguir trabalhar as transições das oitavas para os acordes, tentando entrar no tempo • Tocar uma vez, aproximando-se do tempo final. 	
Relatório			
Os objetivos da aula não foram alcançados, uma vez que o aluno faltou			

Tabela 38 - Planificação e relatório (Aluno 5, 7.ª aula intervencionada)

27.ª aula (dada pelo estagiário, assistida pelo seu Orientador Científico) (à distância)		21/04/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Noturno em dó menor op.48 n.º 1 de Frédéric Chopin 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma noção global da obra e do contexto em que foi escrita • Diferenciar melhor a melodia e o acompanhamento • Tocar melhor a 2.ª parte do noturno (em dó maior) • Tocar melhor a 3.ª parte 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar com o aluno sobre o compositor, sobre a simbologia que Chopin escondeu na obra e sobre a poesia do noturno • Tocar e, ao mesmo tempo, cantar a melodia, tentando deixá-la fluir apesar do acompanhamento fúnebre e estático; • Trabalhar o baixo e os acordes com as mãos separadas para poder diferenciar a intensidade de cada camada melhor; • Trabalhar os acordes em câmara lenta e com as mãos separadas; • Quando aparecem as oitavas, tocar apenas os acordes seguidos para perceber a sua linha • Trabalhar saltos das últimas oitavas para os acordes; • Minimizar os movimentos das mãos; • Trabalhar saltos na mão esquerda; • Trabalhar as mudanças de posição 	Piano digital Parede Banco Partituras 4 computadores 1 telemóvel Microsoft Office
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados parcialmente. O aluno demonstrou alguma resistência a uma nova abordagem; porém, tentou fazer tudo o que lhe foi pedido. O estagiário também teve um discurso coerente, interessante e calmo, pondo o aluno em boa disposição. Como observou o Orientador Científico, o estagiário deu uma aula muito melhor que a primeira.			

Tabela 39 - Planificação e relatório (Aluno 5, 8.ª aula intervencionada)

30.ª aula (dada pelo estagiário) (à distância)		12/05/2020	
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias	Recursos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> O programa todo Estudo op.72 n.º 9 de Moritz Moszkowski 	<ul style="list-style-type: none"> Ganhar resistência e ver se consegue aguentar o programa Tocar com mais rapidez e menos tensão Tocar com mais precisão as notas Conseguir uma arquitetura da obra mais elegante e convincente 	<ul style="list-style-type: none"> Tocá-lo do início até ao fim sem parar; fazer comentários acerca dos momentos que podem ser melhorados Libertar o pulso, fazer exercícios de pulso; Trabalhar o polegar e o mindinho separados para ganhar segurança com os dedos independentes; Começar em <i>piano</i>, e fazer um <i>crescendo</i> constante até a culminação, depois um <i>diminuendo</i> 	Piano digital Parede Banco Partituras 3 computadores 1 telemóvel Microsoft Office
Relatório			
Os objetivos da aula foram alcançados. O aluno demonstrou empenhou-se e fez tudo o que lhe foi pedido. Quando tocou tudo seguido, demonstrou falta de segurança no texto do estudo. De resto, aguentou o programa bastante bem.			

5. Atividades extracurriculares

5.1. Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Depois de ser colocado como estagiário no Conservatório de Música de Águeda, o autor efetuou, com ajuda dos seus orientadores, o preenchimento do documento “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada” (Anexo 8).

Conforme à disponibilidade do Orientador Cooperante e do Estagiário, ao último foram atribuídos cinco alunos, a dois dos quais ele deveria dar aulas.

Quanto às atividades que constaram no plano, a audição “Leitura à primeira vista a 4 mãos” foi cancelada depois de discutida com o Orientador Cooperante, e o concerto/workshop “Técnicas expandidas no piano” foi adiado para maio de 2020. Uma vez que o final do 2.º Período e todo o 3.º Período foram condicionados pela pandemia de COVID-19, nenhuma das atividades, exceto o Concerto de Aniversário do Conservatório, pôde ter lugar.

5.2. Atividades com Participação Ativa

5.2.1. *Concerto de Aniversário do Conservatório (25 anos)*

Esta atividade é organizada anualmente pelo Conservatório de Música de Águeda em conjunto com o Centro de Artes de Águeda, no último domingo de janeiro, de forma a coincidir com a data de fundação do Conservatório. Para o ano de 2020, decidiu-se fazer um concerto especial, uma espécie de recordação dos anos anteriores, ou seja, só podiam ser apresentados os números que já tiveram lugar nos Concertos de Aniversário anteriores. Como o estagiário não participou em nenhum deles, mas já tocou os 24 Prelúdios de Frédéric Chopin numa semana de masterclasses em abril de 2019, foi decidido que tocasse um dos prelúdios, nomeadamente, o n.º 24 em ré menor.

O Concerto teve lugar no dia 26 de janeiro de 2020, pelas 18:00. A performance do estagiário foi destacada tanto pelos professores do Conservatório como pelos pais dos alunos que vieram assistir ao Concerto.

5.2.2. *Maratona de Teclistas na Casa da Música*

É uma atividade organizada anualmente pela Casa da Música do Porto e que acolhe alunos que tocam instrumentos de tecla de Escolas Vocacionais de Música de todas as partes do país. É uma maratona que dura 40 horas e tem lugar em 6 áreas de concertos da Casa da Música. O Conservatório de Música de Águeda costuma participar com frequência nesta iniciativa, não sendo o ano letivo de 2019/2020 uma exceção. Contudo, a pandemia de COVID-19 impossibilitou o decorrer presencial da atividade, tendo ela sido reformulada. Assim, a Casa da Música mandou a informação às escolas apenas nos dias 10-12 de maio, com um pedido para gravar um vídeo com a performance para ser apresentado na semana seguinte na Internet. O Orientador Cooperante achou impossível fazer uma gravação de qualidade em circunstâncias de confinamento (a maioria dos alunos tem um piano digital e não tem aparelhagem profissional de gravação em vídeo). Se a atividade tivesse acontecido, o estagiário teria exercido as seguintes funções: ajudar os alunos do Conservatório em termos logísticos, ou seja, acompanhá-los nos espaços da Casa da Música, ser responsável pela segurança deles, orientar os ensaios antes das sessões, controlar a saída e a descida do palco etc.

A atividade seria útil para desenvolver competências tão diversas como liderança, responsabilidade, empatia, ajuda psicológica, pontualidade, organização e logística.

5.3. Atividades Organizadas pelo Estagiário

5.3.1. *Maratona de Escalas*

A presente atividade devia ter tido lugar no dia 31 de março de 2020, mas foi impossibilitada pela pandemia de COVID-19. A descrição pormenorizada da atividade encontra-se explanada no Regulamento da atividade desenvolvido pelo estagiário e revisto pelo Orientador Cooperante (Anexo 10).

5.3.2. *Concerto/workshop “Técnicas Expandidas do Piano”*

Inicialmente previsto para dia 18 de fevereiro de 2020, foi adiado para o mês de maio. A atividade não teve lugar devido à pandemia de COVID-19.

A presente atividade deveria ter interligado o Projeto Educativo com o Estágio. As nove peças escritas pelos compositores para o Projeto Educativo deveriam ter sido

executadas no piano de cauda do auditório do Conservatório de Música de Águeda, sendo cada peça e cada técnica comentada e contextualizada. A atividade destinar-se-ia a todos os alunos de piano do Conservatório. Após o concerto, os alunos interessados poderiam experimentar as técnicas sob a supervisão do estagiário.

O concerto/workshop visaria ampliar os conhecimentos dos alunos acerca do que é possível de fazer num piano, de forma a estimular o seu interesse nisso e a sua vontade de as abordar nas aulas de instrumento.

6. Reflexão final

Antes de falar propriamente do estágio, tenho de mencionar um fator que, a meu ver, não me permitiu sentir-me totalmente à vontade no decurso da minha formação. Aquando da escrita desta reflexão, passaram dois anos e meio desde o meu primeiro contacto com a língua portuguesa. O facto de eu sentir falta de vocabulário, maioritariamente do técnico musical, fez com que, no momento de ministrar aulas aos alunos do Conservatório, não tivesse conseguido empregar plenamente o conhecimento musical adquirido por mim noutra língua, o ucraniano. Contudo, ao passo que fui assistindo às aulas, fui absorvendo o vocabulário que o meu Orientador Cooperante empregava. Assim, fiz uma melhoria significativa e até fiquei bastante contente com as aulas que dera no terceiro período.

Em termos de logística e organização, sinto-me profundamente agradecido ao Conservatório, e ao professor Sérgio Brito em particular, pela possibilidade de poder ter escolhido um horário que era confortável para mim e pelo acolhimento caloroso.

Os alunos a quem tive oportunidade de dar aulas de piano eram uns dos melhores do Conservatório. Porém, um deles, ambicioso e bastante musical, demonstrou pouca autonomia e uma falta de trabalho em casa. O outro, apesar de ser um aluno empenhado e o que estuda imenso, pareceu-me um bocado fechado em relação a opiniões que não fossem do seu agrado, o que não lhe permitiu muitas vezes melhorar a sua forma de tocar e de perceber o que deveria ser trabalhado para conseguir um determinado resultado musical. Muitas vezes, eu não sabia se eles voltavam a cometer os mesmos erros por eu lhes ter explicado mal um determinado assunto, ou por não ter feito uma observação pertinente, ou devido a outros fatores alheios a mim.

Quanto à minha assiduidade, tentei assistir a todas as aulas, a não ser que tivesse havido uma situação que não me permitisse fazê-lo, como por exemplo consultas médicas ou estado gripal.

Relativamente ao professor Sérgio Brito, não senti dificuldades em comunicação com ele ou em compreensão, pois é uma pessoa com quem me identifico muito em termos de personalidade e valores. Quanto à visão musical, o professor não partilha as mesmas ideias que eu em relação à música erudita contemporânea, o que é devido, se calhar, ao meu percurso enquanto compositor. Por isso, não foi possível implementar o meu Projeto Educativo na instituição de acolhimento, o que causou uma alteração drástica na sua planificação ou, melhor, a sua reconstrução. De qualquer das formas, é sempre muito

interessante e enriquecedor discutir e aprender com as pessoas que não partilham a nossa visão, como foi o caso do professor Sérgio Brito.

Para falar em pontos fracos, apenas consigo encontrar um: a impossibilidade de poder trabalhar com um ou mais alunos do início até ao fim. Infelizmente, não fui responsável pelos meus alunos completamente. Aliás, tendo em conta a quantidade de aulas dadas por mim, não pude desviar demasiado da maneira de ensinar do professor Sérgio Brito e dos assuntos que ele abordava nas aulas, pois isso, no meu entender, poderia confundir os alunos e não só não lhes trazer benefícios, mas também prejudicar o professor, desperdiçando o tempo (que para a quantidade dos conteúdos programáticos é ridiculamente minúsculo), em que ele deve conseguir que os alunos façam uma melhoria. Posto isto, tentei adaptar a minha maneira de ensinar à maneira do professor cooperante, o que me enriqueceu tanto profissional como pessoalmente.

Tendo em conta tudo acima mencionado, acho que consegui evoluir bastante durante o meu estágio e consegui passar alguns dos conhecimentos que tenho aos alunos que me foram atribuídos. Acredito que uma pessoa deve aprender a sua vida toda e saber que nada sabe.

Referências Bibliográficas

- Akbulut, Ş. (2010). The use of extended piano techniques at conservatories in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 3080-3087.
- Almeida, S. B. G. de (2011). *"Pianando": estudo metodológico de iniciação ao piano em Portugal*. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/9389>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7º ed.
- Baker, D.N. (1980). Improvisation: A Tool for Music Learning. *Music Educators Journal* 66(5), pp.42-51.
- Beineke, V. & Maffioletti, L. de A. (2005). "Olha como eu escrevi a música": um pequeno ensaio sobre as diversas escritas musicais da criança. *Coleção Cotidiano Escolar: o ensino de artes e educação física na infância*, 1(1), Natal, Paidéia, UFRN; Brasília, Ministério da Educação. pp. 36-42.
- Borges, A. H. (2008). *Abordagens Criativas: Possibilidades para o Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, Brasil.
- Cafmeyer, H. & Vaes, L. (2017). *Peyotl*. Orpheus Institut. Gante, Bélgica.
- Caspurro, M. H. R. da S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/4947>
- Conservatório de Música de Águeda (2018). *Projeto Educativo 2018-2021*
- Conservatório de Música de Águeda (2019a). *Matrizes das Provas de Frequência de Piano (1.º-8.º graus)*.
- Conservatório de Música de Águeda (2019b). *Planificação anual da disciplina de Iniciação de Piano (1.º, 2.º, 3.º e 4.º Anos Preparatórios). Planificação para o ano letivo 2019/2020*
- Conservatório de Música de Águeda (2019c). *Planificação anual da disciplina de Piano. Cursos Básico e Complementar. Planificação para o ano letivo 2019/2020*
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp.355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Daldegan, V. & Dottori, M. (2011). Técnicas Estendidas e Música Contemporânea no Ensino de Instrumento para Crianças Iniciantes. *Revista Música Hodie*, 11(2). <https://doi.org/10.5216/mh.v11i2.21815>

- Daldegan, V. (2009). *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes* (Dissertação de Mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Daniel, R (2008). *Group Piano Teaching: An Alternative Strategy for the Tertiary Teaching of Piano*. VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft & Co. KG. Saarbrucken, Alemanha.
- Deltrégia, C. F. (1999). *O uso da música contemporânea na iniciação ao piano* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, Brasil.
- Demirci, Ş., Sungurtekin, M., Yilmaz, N., & Engür, D. (2015). Extended Piano Techniques and Teaching in Music Education Departments. *US-China Education Review A*, 5(7), 457-472. doi: 10.17265/2161-623X/2015.07.002
- Department for Children, School and Families (DCSF) (2007) *The Early Years Foundation Stage: Effective Practice: Play and Exploration*. DCSF publications. Recuperado em 28 de abril de http://www.keap.org.uk/documents/eyfs_ep_play_exploration.pdf
- Dubnets, E. (1999). *Znaki zvukov. O sovremennoy muzikalnoy notatsii* [Símbolos de sons. Sobre a notação musical contemporânea]. Gamayun. Kiev, Ucrânia.
- Fernandes, F. M. N. de C. G. (2012). *Música contemporânea como estratégia de motivação no ensino do piano* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/10158>
- Fernandes, M. J. C. (2015). *A interpretação ao piano no século XXI: novas técnicas e recursos* (Dissertação de Mestrado). ESMAE, Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.22/8785>
- Glover, J. & Scaife, N. (2004). Improvising and composing for groups?. In The Associated Board of Royal Schools of Music (Ed.), *All together! Teaching music in groups*. London: Associated Board of Royal Schools of Music.
- Ishii, R. (2005). *THE DEVELOPMENT OF EXTENDED PIANO TECHNIQUES IN TWENTIETH-CENTURY AMERICAN MUSIC* (Tese de Doutorado). Florida State University College of Music. Tallahassee, Florida, EUA.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a Ed). Barcelona: GRAO, Espanha.
- Lomax, P. (1995) Action Research for Professional Practice , *Journal of In-Service Education*, 21(1), pp. 49-57, DOI: 10.1080/0305763950210105
- Matthews, N. W. (1981). *GEORGE CRUMB'S MAKROKOSMOS VOLUMES I AND II: CONSIDERATIONS FOR PERFORMANCE, INCLUDING OBSERVATIONS BY DAVID BURGE, ROBERT MILLER AND LAMBERT ORKIS* (Tese de Doutorado). Universidade de Oklahoma. Norman, Oklahoma, EUA.

- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008139>
- Mills, J. & McPherson, G. E. (2016). Musical literacy: Reading traditional clef notation. Em G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 2, pp. 177–191. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0009
- Orduz, A. M. (2011). *Integrating contemporary world music into our teaching: discussion on the pedagogical value and performance practice of seven commissioned pieces by four Colombian composers* (Tese de Doutorado). Universidade de Iowa. Iowa, EUA. <https://doi.org/10.17077/etd.joohfway>
- Padovani, J. H. & Ferraz, S. (2012). Proto-história, Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance. *Revista Música Hodie*, 11(2). <https://doi.org/10.5216/mh.v11i2.21752>
- Proulx, J.-F. (2009). *A PEDAGOGICAL GUIDE TO EXTENDED PIANO TECHNIQUES* (Tese de Doutorado). Universidade de Temple. Filadélfia, Pensilvânia, EUA.
- Ray, S. (2012). Editorial 11 n.2. *Revista Música Hodie*, 11(2). <https://doi.org/10.5216/mh.v11i2.21749>
- Ribeiro, R. L. (2016). *As técnicas estendidas no ensino do piano* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/17875>
- Shockley, A. F. (2018). *The contemporary piano: a performer and composer's guide to techniques and resources*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham, Maryland, EUA.
- Souza, R. S. de (2013). *Técnicas expandidas e processos de aprendizagem no repertório contemporâneo para violão solo: estudo multicaso no Bacharelado em Instrumento da UFBA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. Salvador, Brasil.
- Stone, K. (1980). *Music notation in the twentieth century: a practical guidebook*. Nova Iorque; Londres: W.W. Norton & Company.
- Toffolo, R. B. G. (2010). Considerações sobre a Técnica estendida na performance e composição musical. *CONGRESSO DA ANPPOM*, 20, pp. 1280-1285.
- Traldi, C. A. & Ferreira, T. de S. (2015). O instrumento bateria. *DAPesquisa*, 10(14), pp.163-172. <http://dx.doi.org/10.5965/1808312910142015163>
- Vaes, L. P. F. (2009). *Extended piano techniques: in theory, history and performance practice* (Tese de doutorado). Universidade de Leiden. Leiden, Países Baixos.

Guião de estruturação de peças

Observações gerais

1. **Nível de dificuldade aproximado** – 2.º ciclo do Curso Básico: 1.º grau/5.º ano
2. **Duração de cada peça** ≈ 1'30" – 3'

3. Notação

Dado que um dos objetivos deste projeto consiste na introdução de novas formas de notação, é suposto que cada peça utilize: 1) a notação tradicional em conjunto com outros símbolos, explicados pelo compositor na legenda*, 2) a notação gráfica determinada ou indeterminada* (como, por exemplo, a partitura temporal da *Güero* de Helmut Lachenmann).

* aconselha-se utilizar símbolos estandarizados, baseando-se no livro de Kurt Stone *Music Notation in the Twentieth Century*, ou noutras fontes análogas.

4. Objetivos gerais a atingir com cada peça:

- Obter noção teórica e prática daquilo que é conhecido como “técnicas estendidas no piano”, bem como de cada uma das técnicas abordadas no projeto, as suas respetivas limitações e possibilidades, mas também as regras de como as executar sem danificar o instrumento;
- Conhecer outros tipos de notação musical que não seja o tradicional, aprender a decifrá-los e a entendê-los;
- Ter contacto prático com diversas estéticas musicais, os seus conceitos e requisitos aos intérpretes;
- Desenvolver a coordenação psico-motora;
- Desenvolver a agilidade e segurança na execução;
- Capacitar a realização correta e a interpretação convincente ao nível de recursos de dinâmica, articulação, fraseio, estilo, caráter e andamento.

Anexos

Anexo 1 – Guião de Estruturação de Peças

Figura 4 - Guião de Estruturação de Peças (Página 1)

5. Temática

É aconselhável que as peças sejam programáticas, ou seja, que tenham não só um título apelativo, mas também uma história/descrição interessante, sendo a última narrada pelos eventos puramente musicais.

6. Limitações

Cada compositor pode e deve compor à vontade, desde que se cumpram as regras estabelecidas pelo presente documento e que se dedique tudo composto à consecução dos objetivos definidos.

Observações específicas

Técnicas utilizadas	Compositor responsável	Competências a adquirir	Instrumento	Materiais suplementares
1 Vários tipos de <i>glissandi</i> no teclado e nas cordas de piano	Tiago Matos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de agilmente manipular e alterar a velocidade ou/e vetor do <i>glissando</i>; • Realização ergonómica e inócua; • Capacidade de realizar simultaneamente <i>glissandi</i> com características divergentes (localização (no teclado, nas cordas do piano), dinâmica, velocidade e/ou vetor). 	Piano vertical ou piano de cauda (depende da peça)	Luas para não aleijar as mãos do pianista
2 Vários tipos de <i>clusters</i> no teclado de piano	Carla Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza e comodidade na alternância das partes do braço que realizam <i>clusters</i>; • Capacidade de realizar a nota desejada do <i>cluster</i>; • Facilidade na realização da totalidade de gradações dinâmicas em <i>clusters</i> de densidades diferentes. 	Piano vertical ou piano de cauda	Não são previstos
3 Efeitos obtidos com o uso do pedal abafador (alterações tímbricas) e do pedal de sustentação (uso de gradações de pressão) ao produzir sons em diferentes zonas do teclado e das cordas, utilizando articulação e maneiras de tocar diferentes	Diogo Santos	<ul style="list-style-type: none"> • Precisão microscópica no grau da pressão do pedal de sustentação conforme o resultado sonoro que se pretende conseguir; • Capacidade de adaptar-se ao mecanismo pedaleiro de diversos pianos e conseguir o melhor que se possa fazer no determinado instrumento; • Independência entre os pés e as mãos 	Piano vertical ou piano de cauda (depende da peça)	Não são previstos

Figura 5 - Guião de Estruturação de Peças (Página 2)

4	<p>1) Abafar cordas através do uso das unhas, dedos, palmas etc. ao invés da ação dos abafadores.</p> <p>2) Realizar <i>damping</i> (fazer pressão de diversos níveis às cordas com unhas, dedos, palmas etc. de uma mão, abafando-as, enquanto as teclas correspondentes são acionadas com outra mão)</p>	Alexandre Roboredo	<ul style="list-style-type: none"> Manipulação das cordas e das teclas do piano simultânea e ágil; Exatidão no nível da pressão das cordas e da articulação no teclado consoante o resultado sonoro que se pretende conseguir; Capacidade de visualizar e identificar as cordas correspondentes às teclas que serão acionadas. 	Piano de cauda	Não são previstos
5	Piano preparado	Mariana Vieira (?)	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos, fortalecidos pela prática, acerca de como preparar um piano de cauda sem danificar o instrumento, conseguindo, contudo, resultados sonoros ricos e contrastantes; Ligeiriza na preparação de pianos de cauda de diversos <i>layouts</i>, adaptando os materiais preparatórios e a sua localização às limitações dos respetivos instrumentos; Cautela na execução e improvisação, tendo em conta as notas preparadas a aquelas que não são, para não acionar as teclas que possam piorar ou destruir a imagem sonora. 	Piano de cauda	Materiais para preparar o piano a definir pelo compositor
6	<p>Baixar as teclas silenciosamente:</p> <p>1) antes ou</p> <p>2) depois de produzir sons em diferentes zonas do teclado e das cordas, utilizando articulação e maneiras de tocar diferentes</p>	Miguel Vasconcelos	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de baixar as teclas silenciosamente (!) em qualquer situação e andamento razoável; Identificação momentânea das cordas correspondentes às teclas que serão acionadas; Capacidade de dar tempo aos ouvintes e a si próprio para apreciar os harmónicos e vestígios sonoros resultantes. 	Piano vertical ou piano de cauda (depende da peça)	Não são previstos

Figura 6 - Guião de Estruturação de Peças (Página 3)

7	Tocar nas cordas do piano, utilizando apenas as partes do aparelho pianístico (realizar <i>pizzicato</i> , trêmulos, bater, friccionar, deslizar sobre as cordas ou ao longo de uma corda etc.) (possibilidade de o professor estar a pressionar o pedal para proporcionar a liberdade de ação ao aluno)	Lucas Xerxes	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de controlar a qualidade e a dinâmica do som produzido; • Identificação rápida das cordas através dos exercícios ou com ajuda dos rótulos adesivos; • Capacidade de alterar a maneira de tocar nas cordas de acordo com os materiais, espessuras e comprimentos diferentes das mesmas. 	Piano de cauda	Rótulos adesivos para ajudar a identificar as cordas
8	Tocar nas cordas do piano, utilizando objetos de materiais distintos (como, por exemplo, moedas, pauzinhos, um copo de vidro, um arco, baquetas de percussão e por aí adiante), realizando <i>pizzicato</i> ou trêmulos, bater, friccionar, deslizar sobre as cordas ou ao longo de uma corda etc. (possibilidade de o professor estar a pressionar o pedal para proporcionar a liberdade de ação ao aluno)	Marta Domingues	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de controlar a qualidade e a dinâmica do som produzido; • Facilidade e bom controlo na manipulação dos objetos com os quais se toca nas cordas; • Capacidade de manipular simultaneamente objetos de materiais diferentes. 	Piano de cauda	Objetos de materiais distintos com que se vão acionar as cordas
9	Utilizar piano como um instrumento percussivo (bater nos pedais, na madeira e na estrutura de metal do piano, deslizar sobre o teclado sem pressionar as teclas e por aí fora)	Rui Lima	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza na realização dos ritmos complexos; • Capacidade de agilmente manipular e alterar a velocidade ou/e vetor do <i>glissando</i> silencioso sobre o teclado; • Realização ergonómica e inocua. 	Piano vertical ou piano de cauda (depende da peça)	Não são previstos
10	Conseguir harmónicos ao pressionar pontos nodais de uma ou várias cordas enquanto essa(s) é/ são ativada(s) através do teclado ou de <i>pizzicato</i> (possibilidade de o professor estar a pressionar o pedal e acionar as teclas para proporcionar a liberdade de ação ao aluno)	Gustavo Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação rápida das cordas e dos respetivos pontos nodais através dos exercícios ou com ajuda dos rótulos adesivos; • Exatidão no nível da pressão das cordas consoante o resultado sonoro que se pretende conseguir; • Capacidade de tocar música em conjunto e interagir com o colega, de forma a conseguir um ótimo ensemble. 	Piano de cauda	Não são previstos

Figura 7 - Guião de Estruturação de Peças (Página 4)

Anexo 2 – Peças encomendadas aos compositores

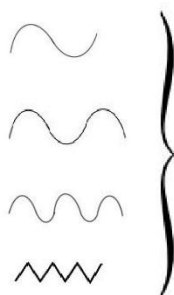
Anexo 2.1. – Descomplexificação de Tiago Matos



Figura 8 - Peça de Tiago Matos (Página 1)

Legenda

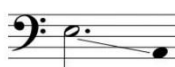
1



Estes símbolos referem-se à velocidade com que os glissandos devem ser executados. É importante referir que esta velocidade é subjetiva, sendo que estes símbolos servem somente de base. Os símbolos estão organizados do mais lento para o mais rápido, por isso à medida que a onda vai ficando mais estreita o glissando vai ficando mais rápido.



Este símbolo representa o *accelerando* que deve ser executado, sendo que o glissando deve começar lento e ficar gradualmente mais rápido.



Este símbolo representa o glissando sonoro nas teclas brancas. Este glissando deve ser executado com as unhas dos dedos em questão, sendo este glissando ascendente ou descendente.



Este símbolo representa o glissando que deve ser executado nas teclas brancas, sem produção de som pelas cordas, ouvindo somente o resultado tímbrico da unha a passar de tecla para tecla.

Este glissando deve ser executado com as unhas dos dedos em questão, sendo este glissando ascendente ou descendente.



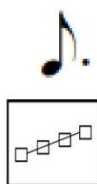
Este símbolo representa o glissando que deve ser executado nas teclas pretas, sem produção de som pelas cordas, ouvindo somente o resultado tímbrico da unha a passar de tecla para tecla.

Este glissando deve ser executado com as unhas dos dedos em questão, sendo este glissando ascendente ou descendente.



Este símbolo representa a transformação de um glissando não sonoro para um glissando sonoro, sendo que a transição deve ser executada numa nota próxima à que é indicada.

Figura 9 - Peça de Tiago Matos (Página 2)



Este símbolo representa a duração exata que o glissando deve ter.



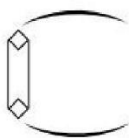
Este símbolo representa uma nota com duração indefinida.



Este símbolo representa a percussão com um lápis numa parte do piano à escolha. É importante referir que o pianista tem que permanecer sentado, por isso o sítio tem que ser escolhido em função deste aspeto, para além do resultado tímbrico.



Este símbolo representa a acção de pressionar o pedal *sustain* e ouvir a ressonância das cordas.



Este símbolo representa a acção de pressionar silenciosamente o cluster de teclas brancas indicado na partitura e manter de modo a ouvir os harmónicos que surgem da interação da melodia da mão direita.

Este cluster deve ser executado com a palma da mão na horizontal, com o polegar da mão esquerda a apontar para o lado esquerdo do pianista.



Este símbolo representa a acção de ouvir o harmónico que surge, e basear a duração da suspensão nesse momento acústico.

Figura 10 - Peça de Tiago Matos (Página 3)

The musical score consists of three systems of piano notation, measures 12 through 20.

System 1 (Measures 12-14): The right hand (RH) features a melodic line with slurs and accents. The left hand (LH) has a descending line with slurs and accents. Dynamic markings include *p*, *fff*, *p*, *f*, and *ff*. Performance instructions include *15^{ma}* (with a slur), *Respiração* (with a wavy line), and *ped.* (pedal) with a star symbol.

System 2 (Measures 15-17): The RH continues with slurs and accents. The LH has a descending line with slurs and accents. Dynamic markings include *f*, *fff*, *mp*, and *pp*. Performance instructions include *15^{ma} - -¹ senza ped.* and *8^{va} -¹*.

System 3 (Measures 18-20): The RH features a triplet of eighth notes marked *(com lápis)*. The LH has a descending line with slurs and accents. Dynamic markings include *p*, *mf*, and *f*. Performance instructions include *3* (triplet) and *15^{ma}*.

Figura 12 - Peça de Tiago Matos (Página 5)

Musical score for piano, measures 23-27. The score is written for the right and left hands on a grand staff. Measure 23 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The left hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The dynamic is *fff* and the tempo is *And.*. Measure 24 continues with similar rhythmic patterns. Measure 25 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The left hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The dynamic is *mp* and the tempo is *And.*. Measure 26 continues with similar rhythmic patterns. Measure 27 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The left hand has a dotted quarter note, a quarter note, and a triplet of eighth notes. The dynamic is *ppp* and the tempo is *morrendo*. The score ends with a double bar line and a *ppp* dynamic marking.

Figura 13 - Peça de Tiago Matos (Página 6)

Anexo 2.2. – Estudo de Clusters à Minha Maneira de Carla de Oliveira

*ESTUDO DE
CLUSTERS À MINHA
MANEIRA*

para piano

Carla Oliveira

Encomenda de/ Commissioned by Vasyf Tsanko | nov2019

Nota prévia	Esta peça foi concebida como um <i>scherzo</i> . Sendo um estudo de clusters com intuito didático, parti da seguinte premissa – o conteúdo musical evolui de clusters pentatónicos, diatónicos, até ao clímax final com um cluster cromático. Ou seja, progride num crescendo intencional quanto à densidade do cluster.	Preamble	This piece was conceived as a <i>scherzo</i> . Being a study of didactic clusters, I started from the following premise – the musical content evolves from pentatonic, diatonic clusters, to the final climax with a chromatic cluster. That is, it progresses in an intentional crescendo as to cluster density.
Legenda	Cluster pentatónico (teclas pretas) Cluster diatónico (teclas brancas) Cluster cromático (teclas pretas e brancas)	Key	Pentatonic cluster (black keys) Diatonic cluster (white keys) Chromatic cluster (black and white keys)
md c. cc.	Mão direita Compasso Compassos	Bar Bars	
Competências e notas ao intérprete:	<ul style="list-style-type: none"> . Clusters pentatónicos, diatónicos e cromáticos. . Mudança de compasso simples para composto. . Diferentes acentuações métricas. . Não é necessário executar notas exactas nos clusters. . Técnica de clusters: nós dos dedos; com dedos esticados; posição regular de dedos (um dedo toca duas notas); palma aberta; palma ondulada; antebraço; cluster pressionado sem som; cluster-tremolo (com atitude percussiva, posição regular da mão, os dedos tocam âmbitos de 4-5 notas, alternando rapidamente entre mão esquerda e mão direita); cluster-glissando (duas mãos deslizam em movimento paralelo; digitação: 2, 3, 4 e 5); cluster-cromático (duas palmas abertas). 	Skills and performance notes:	<ul style="list-style-type: none"> . Pentatonic, diatonic and chromatic clusters. . Simple meter to compound meter changes. . Different types of metrical accentuation. . It is not necessary to execute precise pitches of clusters. . Cluster technique: knuckles; stretched fingers; regular hand position (one finger plays two notes); open palm; roll palm; forearm; silently depressed cluster; cluster-tremolo (with percussive mood, regular hand position, fingers plays 4-5 notes range, rapidly switching between left and right hand); cluster-glissando (two hands gliding in parallel motion; 2, 3, 4 & 5 fingering). Chromatic-cluster (two open palms).

Figura 15 - Peça de Carla de Oliveira (Página 2)

4 $\text{♩} = 120$
13

19

25

31 $\text{♩} = 60$

35

padrão de dinâmica simile, com crescendo gradual até clímax final
dynamic pattern simile, gradually crescendo until final climax

(ditação simile)
(simile fingering)

pressionar o cluster sem som
silently depressed cluster

gradualmente introduzir som na mudança de c.
gradually increase sound in the next bars

cluster-diatônico
diatonic-cluster

15^{mb}

Figura 17 - Peça de Carla de Oliveira (Página 4)

37 *pressionar o cluster com 20% de som*
depressed cluster with 20% of sound

39 *pressionar o cluster com 60% de som*
depressed cluster with 60% of sound

41 *pressionar o cluster com 100% de som e com dedos*
depressed cluster with 100% of sound & with fingers

(sem pedal)
(without pedal)

(pedal sempre)

cluster-tremolo
objectivo: percorrer o teclado descendente num c.
goal: run keyboard downwards in one bar

cluster-glossando

cluster-cromático
chromatic-cluster

manter o padrão e carácter percussivo do c. 42; objectivo: percorrer o teclado ascendente em dois cc.
keep pattern & percussive character of bar 42; goal: run keyboard upwards in two bars

(sem pedal)
(without pedal)

Figura 18 - Peça de Carla de Oliveira (Página 5)






Anexo 2.3. – *Nebulosa Rosa de Diogo Santos*

NEBULOSA ROSA

Para o Projeto de Mestrado de Vasyl Tsanko

D. VELOSO dos SANTOS

Legenda:

	Pedal Percutido		nota indefinida
	Pedal Leve		nota definida
	Pedal (a fundo)		

$\text{♩} = 60$

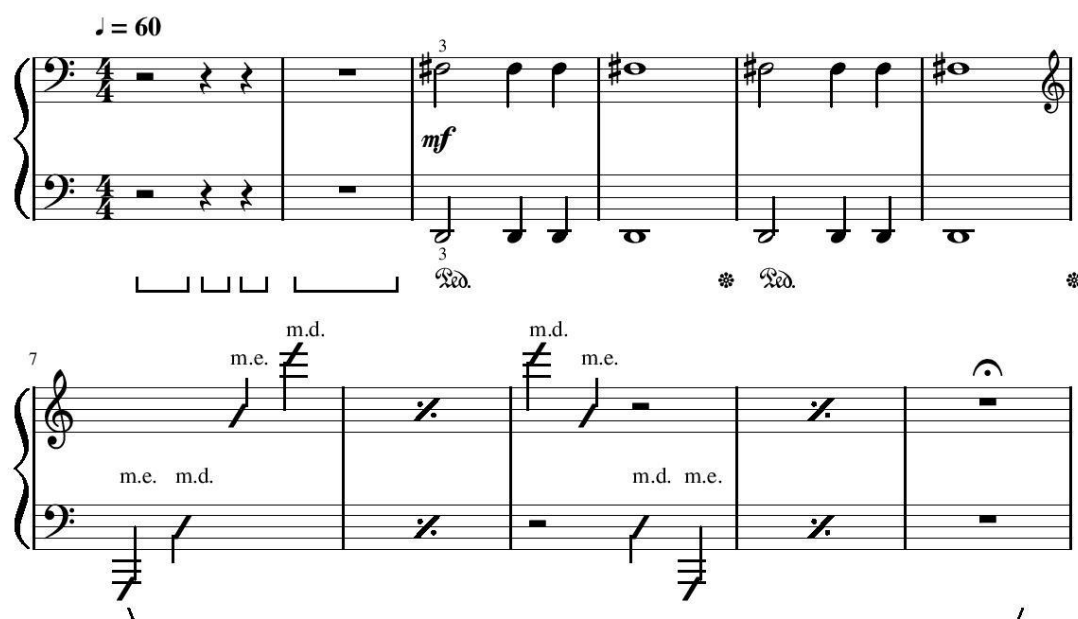


Figura 19 - Peça de Diogo Santos (página 1)

12

5
3
1

p

5
3
1

1
3
5

1
5

16

m.d. m.e.

pp m.d. m.e.

mf

5 3 2 1 2

1 2 3 4 5

ped. *

20

3

3

ped.

24

3

m.d. m.e. m.d.

5 1 5

3 3 3

1 1 1

5 5 3

m.e.

1 3 5

3 5

ped. *

retirar o pedal muito lentamente até ouvir ruído *

Figura 20 - Peça de Diogo Santos (página 2)

Anexo 2.4. – Rio Tinto de Alexandre Roboredo

Rio Tinto

Alexandre Roboredo

(+ = abafar a corda com o dedo no mecanismo)

(deslizar a unha nas cordas de um registo médio para um registo grave)

Tempo médio livre

(pressão livre)

(mi ord. fá mute)

p

pouca pressão do dedo sobre a corda → muita pressão

ppp

mf

mp

ppp

pp

ppp

pedal: ir gradualmente limpando até ...

(abafar com unha)

mp

p suave

ppp

pp

(si mute com unha dó# e sol# ord.)

$\text{♩} = \text{ca. } 50$

liberamente poco legato

(legato)

pouca pressão → muita pressão

p

Figura 21 - Peça de Alexandre Roboredo (página 1)

2

poco piu mosso

8

p

Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped.

11

pp

p

mf

ca. d.

* Ped. Ped. * Ped. * Ped. * Ped.

14

meno f

repetir algumas vezes...

Ped. * Ped. * Ped.

declamar:

Fulgor nascente de ti,
Rio Tinto!
Que abanas essas dionisiacas uvas...

Figura 22 - Peça de Alexandre Roboredo (página 2)

Anexo 2.5. – Epitáfio de Seikilos de Miguel Vasconcelos

Epitáfio de Seikilos
ou
Um olhar sobre a brevidade da vida

Miguel Vasconcelos (n. 1998)

Calmamente, escutando os ecos da História
♩ = 80

breve *longa*

Premir as teclas silenciosamente

10

*Sobre as cordas do Piano,
com a polpa da ponta do dedo indicador*

17

(m. d.)

♩ = 120

25

Figura 23 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 1)

33

39

Lentamente, hesitando
♩ = 70

44 *Com a unha do indicador,
palma da mão virada para cima*

49

55

Figura 24 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 2)

acelerando e crescendo poco a poco

59

63

67

ff

ff

72

Calmamente
♩ = 100

81

86

Repetir ad libitum, morendo

(m. d.)

Figura 25 - Peça de Miguel Vasconcelos (página 3)

Anexo 2.6. – Exp.1 para interior do piano de Lucas Xerxes

Exp.1 para interior do piano.

Lucas Xerxes

Exp.1 para interior do piano.

Todos os sons desta peça são reproduzidos pelos dedos diretamente nas cordas do piano (sem teclado).

Percutir a corda com a parte da pele do dedo e a seguir, na mesma corda aflorar a zona da corda indicada pelas notas em forma de diamante

Lucas Xerxes.

deixar soar, tempo livre.

Ped.

Repetir AD. LIB.

acelerar a cada repetição.(experimentar diferentes harmônicos ou falsos harmônicos).

Ritmo improvisado (começar devagar e acelerar aos poucos).

como quem toca um címbalo (martelar as cordas com a pele dos dedos)

22

pp

"30 segundos"

Ritmo improvisado (cada repetição mais rápida que a anterior).

como quem toca uma guitarra

(gliss com unha)

25

mp

gliss.

gliss.

gliss.

Ped.

"30 segundos"

Figura 27 - Peça de Lucas Xerxes (página 2)

27 Acelerar o máximo possível.

quase gliss (pele)

p *f*

"30 segundos"

O aluno deve tocar o mais rápido possível dando mais importância à oitava entre Dó 4 até mais ou menos Dó 5 e utilizar os registos extremos pontualmente para criar contraste.

Aqui para além do ritmo, as notas devem ser tocadas livremente, contudo.
O aluno deve procurar padrões repetitivos e obsessivos.

30

ff

gliss.

Red.

ff

"1 minuto 30 segundos"

O pedal de sustain é utilizado apenas nos glissandos, por norma tocar sem pedal de sustain.

Nesta secção eu procuro representar o som dos pássaros ao fim da tarde de. o gesto é muito semelhante ao das secções anteriores sendo que nesta parte o aluno deve tocar entre a ponte e o agraffe deslizando com os dedos pelas cordas na horizontal e por vezes beliscando as cordas de maneira a realçar alguns dos sons. Nem todos os piano produzem o mesmo efeito.

Ir de pppp ao fff e voltar ao ppp
a peça acaba quando esse processo seja concluído.

37

ff

ff

FIM.

*

Figura 28 - Peça de Lucas Xerxes (página 3)

Anexo 2.7. – Bosque à Chuva de Marta Domingues

Marta Domingues

Bosque à Chuva






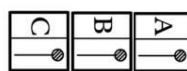
Para Piano Solo

- 2019 -

Figura 29 - Peça de Marta Domingues (página 1)

Informação Geral








Material Necessário e Respetiva Referência na Partitura:

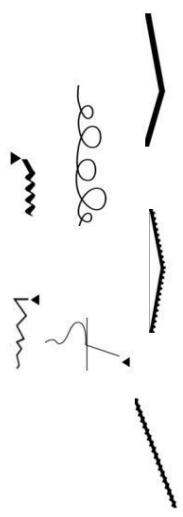
	Uma pulseira de missangas de metal
	Uma colher de sopa
	Um copo pequeno
	Dois pedaços de cartão (aproximadamente 10x10 cm cada)
	Dois pauzinhos (chineses)
	Três baquetas Superball de tamanhos diferentes (A > B > C)

Preparação do Piano:

- Existem dois tipos de preparação do piano:
- 1) Preparação fixa desde o início da peça;
 - 2) Materiais que são colocados e/ou retirados ao longo da peça.
- 1) Colocar um dos cartões em cima das últimas cordas do piano (a partir de A# -1)
 - 2.a) Colocação do copo sobre as cordas (entre si 1 e ré 4)
 - 2.b) Colocação dos pauzinhos nas últimas cordas (Lá -1 – Lá# 1) entre as cravelhas e a estrutura

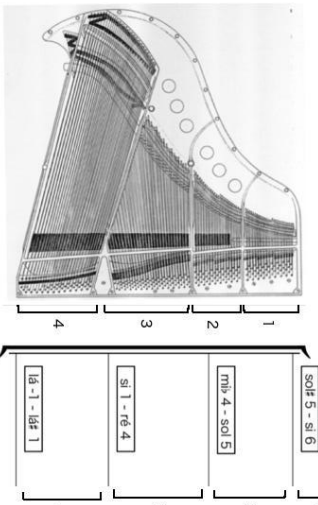
Figura 30 - Peça de Marta Domingues (página 2)

	Pauta normal – ações nas teclas do piano.
	Pauta para ações dentro do piano: altura definida.
	Intervalo de cordas nas quais a ação é possivelmente feita.
	Corda de altura definida.
	As notas devem ser apenas afloradas, sem som.
	As notas devem ser apenas afloradas, sem som.
	Ação iniciada de forma ascendente; ação iniciada de forma descendente.



As indicações que se seguem servem de guia para o tipo de movimento que o executante deve fazer:

A partitura apresenta-se dividida em 4 pautas, cada uma correspondente a um intervalo de alturas nas cordas do piano:



1	sol# 5 - si 6
2	mi# 4 - sol 5
3	si 1 - ré 4
4	lá 1 - lá# 1

Na partitura é indicada a duração média dos vários momentos em segundos.

Duração total aproximada: 3'

Figura 31 - Peça de Marta Domingues (página 3)

1. Entardecer

Bosque à Chuva

Marta Domingues

♩ = 60

scif 5 - si 6

mf 4 - scif 5

10" 15" 5"

si 1 - ré 4

leste, lento

pp deslizar a pulseira sobre as cordas, rente as cravelhas

fp similar

deslizar a ponta redonda da colher pela corda (3 escolha, dentro do cluster dado) a cima, obtendo um glissando ascendente

cresc.

mf

accl.

lento

mfpp

oscilar suavemente o copo pelas cordas dentro do cluster dado, obtendo glissandos de clusters ascendentes e descendentes

p

Plano

20" 10"

vibrato

mf

friccionar o copo sobre uma corda (3 escolha) na realização do vibrato; escolher cordas diferentes para cada ataque.

accl.

f

friccionar o copo várias vezes sobre a mesma corda sempre (3 escolha) na realização do vibrato.

ff

o mais rápido possível

friccionar o cartão ao longo das cordas

f

mf

f

percutir corda mais grave (deve estar pretia ada com cartão por cima)

mf

delic soar

scif 5

mf

Plano

Figura 32 - Peça de Marta Domingues (página 4)

2. Noite

The image shows two pages of a musical score for '2. Noite'. The score is written for piano and includes various performance instructions and dynamics. The first page (top) features a 'rit.' section with a wavy line, followed by a section with notes and dynamics like *f*, *mf*, and *f*. It includes instructions such as 'retrair curto de cima das cordas' and 'pousar silenciosamente o copo de cima das cordas'. The second page (bottom) continues with dynamics like *mf*, *f*, and *pp*, and instructions like 'retrair silenciosamente o copo de cima das cordas', 'lento', 'sombrio', 'accel.', and 'raspar colher (com borda redonda) cordas (A-1) a cima, num acelerando'. The score is divided into sections of 10", 30", and 20" duration.

Figura 33 - Peça de Marta Domingues (página 5)

3. Amanhecer

3

15" 15"

mf *leve*

mf deixar a baqueta cair sobre as cordas, com ríochete

mf raspar rápida e levemente a ponta da baqueta nas cordas a cima da ponte

mf deixar a baqueta cair sobre as cordas, com ríochete

mf deixar a baqueta cair sobre as cordas, com ríochete

pp *leve, lento*

pp

rit.

rit.

p **mf**

colocar a pulseira a volta do copo; manter o mesmo movimento

pressionar silenciosamente as notas agrupadas e mantê-las; deslizar lentamente o copo pelas cordas, obtendo o acorde.

Rit.

Piano

Figura 34 - Peça de Marta Domingues (página 6)

Anexo 2.8. – Tensões Vulcânicas de Rui Lima

TENSÕES VULCÂNICAS

RUI LIMA

Peça para Estudo de Técnicas estendidas de Piano

Por VASYL TSANKO

LEGENDA

LOCAIS DE PERCURSÃO:

PARTE DE CIMA ou CAUDA: 1ª Linha

CAIXA ou MOLDURA: 2ª Linha

ESTANTE: 3ª Linha

TAMPO (aberto ou fechado): 4ª Linha

PARTE DE BAIXO / LATERAL: 5ª Linha

PEDAL 1: 1ª Linha (Pedaleira)

PEDAL 2: 2ª Linha (Pedaleira)

PEDAL 3 3ª Linha (Pedaleira)

AS ARTICULAÇÕES SÃO RESERVADAS PARA O
SUB-LOCAL DE PERCURSÃO E O NO. DOS DEDOS

A CABEÇA DA NOTA É RESERVADA PARA A MANEIRA
DE UTILIZAÇÃO DOS DEDOS E MÃO

GLISSANDOS SÃO SEMPRE SILENCIOSOS



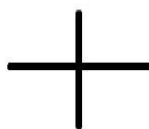
Utilizando as unhas



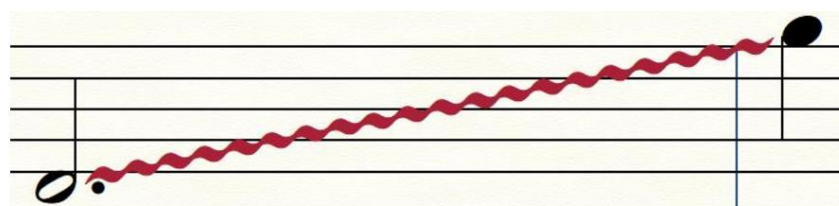
Parte Carnuda do Dedo



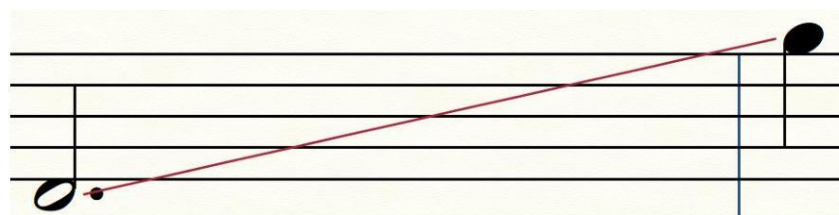
Tampo Aberto



Tampo Fechado

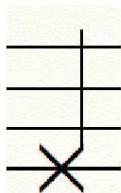


Glissando com vários dedos da mão em simultâneo



Glissando com Um só dedo

Figura 37 - Peça de Rui Lima (página 3)



Usando a ponta dos dedos (Stroke): som curto, áspero e seco



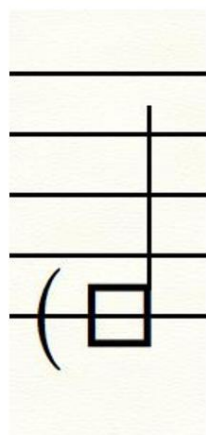
Usar a ponta de todos dedos (mas não a palma da mão): som curto, mas cheio.



Usar a palma da mão: som cheio e grande.

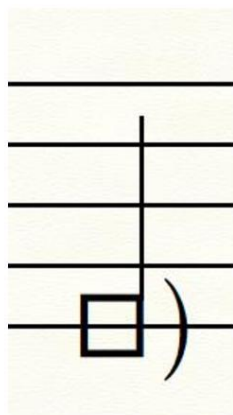


TENUTO: POR BAIXO DO TECLADO (ÚLTIMA LINHA)
NA CAUDA DO PIANO (PRIMEIRA LINHA)



LATERAL ESQUERDA DO TECLADO

Figura 39 - Peça de Rui Lima (página 5)



LATERAL DIREITA DO PIANO

Score

Tensões Vulcânicas

RUi LiMA

c.2019

♩ = 100

RH
LH
RF
LF

p *cresc.*

mp *cresc.* *mp* *cresc.*

mf *f*

mf *mf*

©copyright RUi LiMA 2019

Figura 41 - Peça de Rui Lima (página 7)

2

Tensões Vulcânicas

The musical score for "Tensões Vulcânicas" is presented in four systems, each with four staves: RH (Right Hand), LH (Left Hand), RF (Right Pedal), and LF (Left Pedal). The piece is in 4/4 time.

- System 1 (Measures 1-4):** Marked *f*. RH and LH play eighth-note patterns. RF plays quarter notes. LF plays quarter notes.
- System 2 (Measures 5-8):** Marked *mp*. RH and LH play eighth-note patterns. RF plays quarter notes. LF plays quarter notes.
- System 3 (Measures 9-12):** Marked *p* and *cresc.*. RH and LH play eighth-note patterns. RF plays a sustained note. LF plays quarter notes.
- System 4 (Measures 13-16):** Marked *f*. RH and LH play eighth-note patterns. RF plays a sustained note. LF plays quarter notes.

Figura 42 - Peça de Rui Lima (página 8)

Tensões Vulcânicas

3

The musical score for 'Tensões Vulcânicas' by Rui Lima, page 9, is presented in four systems, each with four staves (RH, LH, RF, LF). The first system (measures 33-36) features a crescendo from *mp*. The second system (measures 37-40) continues the crescendo. The third system (measures 41-44) features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth system (measures 45-48) continues the *mf* dynamic. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 43 - Peça de Rui Lima (página 9)

4

Tensões Vulcânicas

The musical score for "Tensões Vulcânicas" by Rui Lima, page 10, is presented in four systems. Each system consists of four staves: Right Hand (RH), Left Hand (LH), Right Foot (RF), and Left Foot (LF).
- **System 1:** Marked *f*. The RH and LH staves play chords. The RF and LF staves play a steady eighth-note accompaniment.
- **System 2:** Marked *p* and *cresc.*. The RH and LH staves play chords with a dynamic increase. The RF and LF staves continue the eighth-note accompaniment.
- **System 3:** Marked *f*. The RH and LH staves play chords. The RF and LF staves continue the eighth-note accompaniment.
- **System 4:** Marked *ff*. The RH and LH staves play chords. The RF and LF staves continue the eighth-note accompaniment.

Figura 44 - Peça de Rui Lima (página 10)

Anexo 2.9. – Vira do Minho de Gustavo Gonçalves

Vira do Minho
para piano solo

G. Gonçalves

Andante poco marcato, ca. 60 (I.)

M. D.
flegato

Tempo livre mas razoavelmente estável (II.) (J.I)

simile

(J.II)

libre (J.I)

sf

Scanned by CamScanner

Figura 45 - Peça de Gustavo Gonçalves (página 1)

*se necessário. Opcional.

The musical score consists of five systems of two staves each. The first system is marked with a first ending bracket (J. II) and includes the instruction "poco rubato" above the staff. The second system is marked with a first ending bracket (J. I). The third system is marked with a first ending bracket (longo) (J. II) and includes the instruction "poco ritenuto" above the staff and "piu legato ten. possibile" below the staff. The fourth system is marked with a first ending bracket (sentar) and includes the instruction "poco ritardando" above the staff and "Un poco piu moderato" below the staff. The fifth system is marked with a first ending bracket (7) and includes the instruction "f" above the staff and "pp" below the staff. The score concludes with a double bar line and the instruction "Brab." below the staff.

Gustavo Gonçalves, Espinho, 19-11-2010.

Figura 46 - Peça de Gustavo Gonçalves (página 2)

Anexo 3 – Autorizações dos Encarregados de Educação dos Alunos A-E

Anexo 3.1. – Autorização (Alunos A e B)

Exmo. Encarregado de Educação,

Para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Piano), o mestrando Vasyl Tsanko, Nº Mec. 95108, implementará uma parte do seu Projeto Educativo nos seguintes termos:

- 1) Serão realizadas sessões semanais de duração de 1 hora e 30 minutos no Departamento de Comunicação e Arte (DeCA) da Universidade de Aveiro;
- 2) As sessões são previstas para fins de semana, no dia e hora a serem combinados entre as partes semanalmente;
- 3) Será utilizada uma sala de estudos que estiver disponível e que for equipada com um piano vertical indispensável para o projeto;
- 4) Para medir e recolher os dados aquando da implementação do projeto, as alunas terão de responder a um inquérito por questionário (na primeira aula da parte principal do projeto) e participar numa entrevista (na última aula da implementação do projeto);
- 5) Além disso, ao longo das aulas, o coordenador do projeto irá fazendo um Diário de Bordo, descrevendo o decorrer do processo;
- 6) A parte preliminar do projeto incluirá as noções básicas (teóricas e práticas) acerca de: a construção de um piano; o som musical; o aparelho pianístico; a higiene postural e exercícios para pianistas (relaxamento e aquecimento); a literacia musical; a noção de *non legato*, *legato* e *staccato*; a posição de 5 dedos; a notação musical;
- 7) A duração desta primeira parte é de 2 meses, começando em novembro deste ano;
- 8) A parte principal do projeto visa desenvolver as competências de técnicas estendidas no piano (tocar dentro do piano, usar *glissando* e *clusters*, fazer ruídos com diversas partes do instrumento etc.);
- 9) A duração desta parte é de 4 meses, começando em janeiro do ano 2020;
- 10) Somente para os fins da investigação, serão realizadas, de vez em quando, recolhas do ficheiro áudio e/ou vídeo da execução das atividades/estudos pelas alunas, e, também, tiradas fotografias com o mesmo intuito;
- 11) Será garantido o anonimato das participantes, constando elas, na dissertação, como alunas A e B.

Eu, _____,

Encarregado de Educação das minhas filhas, (autorizo/não autorizo) a sua colaboração no projeto.

O Encarregado de Educação

O Coordenador do Projeto

Data 26/10/2019

Figura 47 - Autorização (Alunos A e B)

Anexo 3.2. – Autorização (Alunos C-E)

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito de uma dissertação de mestrado, informo que será aplicado em sala de aula um projeto que visa desenvolver as competências de técnicas estendidas no piano (tocar nas cordas do piano, uso de glissandos e uso dos ruídos dos pedais, etc.). Por conseguinte, serão usados 15 min. da aula para o aluno estudar uma peça de repertório contemporâneo que faz uso destas. O professor Vasyl Tsanko, diretor do projeto e mestrando pela Universidade de Aveiro, irá estar presente nos dias 3 de março e 28 de abril para monitorizar, avaliar e recolher os dados necessários. Na fase final do projeto será feita também a recolha do ficheiro áudio da execução da peça pelo aluno, garantindo sempre o anonimato de todos os participantes.

Eu _____,
encarregado de educação do aluno _____
(autorizo/não autorizo) a colaboração do meu educando no projeto.

O Encarregado de Educação

O professor da disciplina

Data __/__/__

Figura 48 - Autorização (Alunos C-E)

Anexo 4 – Inquéritos por questionário

Tabela 40 - Inquérito (participante 1)

Questão	Resposta
1	8
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Toquei com os punhos; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 41 - Inquérito (participante 2)

Questão	Resposta
1	8
2	Menina
3	1
4	Não
5	Sim
10	Tocar com as palmas; Tocar com os punhos; Bater na madeira do instrumento; Deslizar sobre as teclas; Deslizar sobre as cordas; Tocar nas cordas com vários objetos (lápiz, borracha, vidro); Queria experimentar tocar dentro do piano
11	Porque o som fica interessante; Porque o som fica bonito; Porque é divertido; Porque é algo novo
13	Sim

15	Sim
16	Sim
17	Pop, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 42 - Inquérito (participante 3)

Questão	Resposta
1	11
2	Menina
3	3
4	Sim
6	Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os cotovelos, com a mão na vertical em várias notas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi algo novo;
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música de embalar

Tabela 43 - Inquérito (participante 3)

Questão	Resposta
1	11
2	Menina
3	3
4	Sim
6	Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os cotovelos, com a mão na vertical em várias notas

7	Sim
8	Gostei do som; Foi algo novo;
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música de embalar

Tabela 44 - Inquérito (participante 4)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com a gata no teclado, com a cara e com os braços estendidos e com o queixo.
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi engraçado
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 45 - Inquérito (participante 5)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	1
4	Sim

6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com as patinhas do gato
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; Da reação das pessoas; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Tradicionais

Tabela 46 - Inquérito (participante 6)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	5
4	Sim
6	Toquei com os punhos; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os pés
7	Sim
8	Foi divertido; Foi algo novo; Gostei de mexer os dois pés como se fossem as mãos
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Rock, Jazz, Música dos filmes; Música dos videojogos; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 47 - Inquérito (participante 7)

Questão	Resposta
1	11

2	Menino
3	2
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou;
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; Da reação das pessoas; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Rock, Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 48 - Inquérito (participante 8)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Com o gato
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Jazz, Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 49 - Inquérito (participante 9)

Questão	Resposta
1	11
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Rock; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 50 - Inquérito (participante 10)

Questão	Resposta
1	10
2	Menino
3	1
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as cordas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim

17	Rock; Jazz; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);
-----------	---

Tabela 51 - Inquérito (participante 11)

Questão	Resposta
1	10
2	Menino
3	5
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os pés
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional; É como se fosse uma lufada de ar fresco
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Jazz; Música dos videogames; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 52 - Inquérito (participante 12)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	1
4	Não
5	Sim
10	Tocar com as palmas; Tocar com os punhos; Tocar com os antebraços; Bater na madeira do instrumento; Deslizar sobre as teclas; Deslizar sobre as cordas; Tocar nas cordas com vários objetos (lápiz, borracha, vidro); Pôr muito pedal e tocar sem os sons desaparecerem; Queria experimentar tocar dentro do piano

11	Porque o som fica interessante; Porque é divertido; Porque é algo novo; Porque é mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Rock, Jazz, Música dos filmes; Música dos videojogos; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música religiosa

Tabela 53 - Inquérito (participante 13)

Questão	Resposta
1	12
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.);

Tabela 54 - Inquérito (participante 14)

Questão	Resposta
1	11
2	Menino
3	1
4	Sim

6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os antebraços para abranger o maior número de teclas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo
13	Não
14	Porque isso pode estragar o piano; Porque o piano é sensível
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Rock; Música dos filmes; Música dos videogames; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música de ballet

Tabela 55 - Inquérito (participante 15)

Questão	Resposta
1	11
2	Menino
3	5
4	Sim
6	Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os antebraços para abranger o maior número de teclas
7	Sim
8	Foi divertido; Foi algo novo; Da reação das pessoas; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Jazz; Música dos filmes; Música dos videogames; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música eletrônica

Tabela 56 - Inquérito (participante 16)

Questão	Resposta
----------------	-----------------

1	11
2	Menino
3	5
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com a cabeça e braços
7	Sim
8	Foi divertido; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional; Podemos fazer brincadeiras
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Rock; Jazz; Música dos filmes; Música dos videogames; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Música eletrônica

Tabela 57 - Inquérito (participante 17)

Questão	Resposta
1	12
2	Menina
3	2
4	Sim
6	Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas;
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Rock; Jazz; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 58 - Inquérito (participante 18)

Questão	Resposta
1	10
2	Menino
3	5
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com a cabeça
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Rock; Jazz; Música dos videogames; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 59 - Inquérito (participante 19)

Questão	Resposta
1	11
2	Menino
3	2
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os antebraços
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo; Da reação das pessoas; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Não
14	Porque o piano não se deve tocar assim

15	Sim
16	Sim
17	Pop; Rock; Música dos filmes; Música dos videojogos; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 60 - Inquérito (participante 20)

Questão	Resposta
1	9
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Foi divertido; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Não
14	Porque o piano não se deve tocar assim; Porque isso pode estragar o piano; Faz muito barulho
15	Sim
16	Sim, porque não gosto da música clássica
17	Pop; Música dos filmes; Música dos desenhos animados ("Ladybug", "Garfield")

Tabela 61 - Inquérito (participante 21)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim

8	Gostei do som; Foi divertido; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos filmes

Tabela 62 - Inquérito (participante 22)

Questão	Resposta
1	6
2	Menina
3	1
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Parece um escorrega
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop

Tabela 63 - Inquérito (participante 23)

Questão	Resposta
1	9
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Deslizei com as mangas numa audição
7	Sim

8	Gostei do som; Foi divertido; É mais fácil do que tocar da maneira tradicional
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos filmes

Tabela 64 - Inquérito (participante 24)

Questão	Resposta
1	9
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Deslizei com as mangas
7	Sim
8	Foi divertido
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos filmes

Tabela 65 - Inquérito (participante 25)

Questão	Resposta
1	9
2	Menino
3	4
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Bati na madeira do instrumento; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou

7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos filmes; A “Champions” e música de futebol

Tabela 66 - Inquérito (participante 26)

Questão	Resposta
1	12
2	Menina
3	7
4	Não
5	Sim
10	Tocar com os punhos; Deslizar sobre as teclas; Deslizar sobre as cordas; Tocar nas cordas com vários objetos (lápiz, borracha, vidro); Pôr muito pedal e tocar sem os sons desaparecerem; Queria experimentar tocar dentro do piano
11	Porque o som fica interessante; Porque o som fica bonito; Porque é divertido; Quero ver a reação das pessoas
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop, Música dos videojogos; K-pop

Tabela 67 - Inquérito (participante 27)

Questão	Resposta
1	8
2	Menino
3	2
4	Sim

6	Com os dedos todos juntos ao mesmo tempo
7	Não
9	Achei que o som era feio; Podia ter estragado o piano; Porque estava a bater no instrumento
13	Não
14	Porque isso pode estragar o piano e magoa
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Música dos videojogos; “Fortnite”

Tabela 68 - Inquérito (participante 28)

Questão	Resposta
1	7
2	Menino
3	2
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Gosto de inventar músicas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Porque gosto de inventar músicas lindas.
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos videojogos;

Tabela 69 - Inquérito (participante 29)

Questão	Resposta
1	11
2	Menina
3	7

4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Deslizei com os dedos sobre as cordas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Jazz; Música dos filmes

Tabela 70 - Inquérito (participante 30)

Questão	Resposta
1	11
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Deslizei com os dedos sobre as cordas; Com os pés, com os joelhos
7	Sim
8	Foi divertido; Da reação das pessoas
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Rock; Jazz; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 71 - Inquérito (participante 31)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina

3	2
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Tentei usar os dois pedais ao mesmo tempo (una corda e sostenuto)
7	Sim
8	Gostei do som; Foi algo novo; Gostei do som dos dois pedais ao mesmo tempo.
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 72 - Inquérito (participante 32)

Questão	Resposta
1	10
2	Menina
3	4
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Gostei do som
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Jazz; Música dos filmes

Tabela 73 - Inquérito (participante 33)

Questão	Resposta
1	8

2	Menina
3	2
4	Não
5	Sim
10	Deslizar sobre as teclas
11	Porque é algo novo
13	Não
14	Não sei
15	Sim
16	Não, só quero tocar música clássica

Tabela 74 - Inquérito (participante 34)

Questão	Resposta
1	8
2	Menino
3	2
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Gostei do som
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.)

Tabela 75 - Inquérito (participante 35)

Questão	Resposta
1	8

2	Menino
3	2
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	Gostei do som; O som fica maior e mais marcado
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Músicas calmas, música da minha igreja

Tabela 76 - Inquérito (participante 36)

Questão	Resposta
1	7
2	Menino
3	2
4	Sim
6	Toquei com as palmas; Toquei com os punhos; Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou
7	Sim
8	É mais fácil do que tocar da maneira tradicional; Porque o som fica mais forte
13	Sim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); Canções da rádio

Tabela 77 - Inquérito (participante 37)

Questão	Resposta
---------	----------

1	12
2	Menino
3	7
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as teclas; Pus o pedal e toquei no teclado. O som não desapareceu e se acumulou; Com os pés
7	Sim
8	Foi divertido; Foi algo novo
13	Não
14	Porque o piano não se deve tocar assim; Porque isso pode estragar o piano; Não é adequado na sala de aula
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Música dos filmes; Música dos videogames

Tabela 78 - Inquérito (participante 38)

Questão	Resposta
1	9
2	Menino
3	1
4	Sim
6	Deslizei com os dedos sobre as cordas
7	Sim
8	Gostei do som; Foi divertido; Foi algo novo
13	Não
14	Porque o piano não se deve tocar assim
15	Sim
16	Sim
17	Pop; Rock; Jazz; Música dos filmes; Música "estranha" (tocar dentro do piano, tocar com as palmas etc.); "ALEGRIA ESTÁ NO CORAÇÃO"

Anexo 5 – Estudos

Estudo N.º 1
G | | i s s a n d o

versões de teclado

— versão A
— versão B

4 ordens de interpretação
1-A 3-AB
2-B 4-BA

Podem ser escolhida qualquer uma

Versão A

— mão direita
— mão esquerda

Versão B

— mão direita
— mão esquerda

Linhas Retas

Sem alterações da velocidade

- alta velocidade
- velocidade normal
- baixa velocidade

Linhas Curvas

com alterações de velocidade

- acelerando
- abrandando

Teclas Brancas

— mão direita
— mão esquerda

Teclas Pretas

— mão direita
— mão esquerda

Espeçura do Traço

- piano
- forte

Pedal sos.

- + / — com (até ao sinal - / -)
- / — sem (até ao sinal + / +)

Figura 49 – Estudo N.º 1 (página 1)



Figura 50 - Estudio N.º1 (página 2)

Estudo N°2 Clusters

O esqueleto rítmico é baseado na canção infantil "O balão do João".

Intensidades

- piano
- forte
- diminuendo gradual
- crescendo gradual

Pedal

- Compassos 1-16 Com pedal
- Compassos 17-32 Sem pedal

Distribuição das mãos

- Compassos 1-20 A pauta superior — m.d.
- Compassos 21-32 A pauta inferior — m.e.
- Haste para cima — m.d.
- Haste para baixo — m.e.

Forma das notas

- cluster digital (3-5 teclas) (nas teclas brancas)
- cluster digital cromático (3-5 teclas) (nas pretas e brancas)
- cluster com punho/palma (pretas e brancas)
- cluster com cotovelo, antebraço + mão (só nas brancas)
- cluster com cotovelo, antebraço + mão (só nas pretas)
- cluster com cotovelo, antebraço + mão (nas pretas e brancas) 2 braços ao mesmo tempo

Figura 51 - Estudo N.º2 (página 1)

The image shows a page of handwritten musical notation for 'Estudo N°2'. It consists of four systems of staves, each with a treble clef and a 7/4 time signature. The notation is highly stylized, using red and blue ink for notes and stems. Vertical yellow lines separate the measures. Various musical symbols are used, including 'Ped+' (pedal) and '8' (octave) markings. The notes are often grouped with brackets and stems, and some are accompanied by wavy lines. The handwriting is clear and legible, with a focus on rhythmic and melodic patterns.

Figura 52 - Estudo N°2 (página 2)

Estudo N°3

Efeitos de Pedais

— um intervalo harmônico. Uma vez escolhido, mantém-se durante o estudo. Este intervalo deve ser tocado em 7 oitavas diferentes, conforme as indicações na partitura. O propósito disto é perceber como os pedais influenciam o resultado sonoro nos diferentes registros do teclado

— Um ataque forte e acentuado

— piano e suave

— um ataque acentuado e staccato

pedal ao fundo um bocadinho — depois de tirar os dedos do teclado (o resultado — um misto sonoro do vestígio da nota + diferentes harmônicos)

pedal ao fundo rapidamente — depois de bater a superfície do pedal com o pé

pedal ao fundo

a extensão do teclado

graves

agudos

Pedais

- pedal de sustentação (sos.) a ser utilizado apenas quando funciona como abataador
- pedal do meio (apenas quando funciona como abataador)
- pedal ao fundo
- 3/4 do pedal
- meio pedal
- 1/4 do pedal
- sem pedal

Figura 53 - Estudo N.º3 (página 1)

Handwritten musical score for guitar, page 2 of "Estudo N.º3". The score consists of five systems of staves. The first system has a treble clef and contains a melodic line with many accents (>) and a green bracket on the left. The second system has a bass clef and contains a melodic line with accents and a green bracket on the left. The third system has a bass clef and contains a melodic line with accents and a green bracket on the left. The fourth system has a bass clef and contains a melodic line with accents and a green bracket on the left. The fifth system has a bass clef and contains a melodic line with accents and a green bracket on the left. The score includes various annotations: "Ped" (pedal) markings, "3-4s" (triplets), and "5-10s" (fingerings). The final system has a red "+" sign and the text "até o som acabar" (until the sound ends).

Figura 54 - Estudo N.º3 (página 2)

Estudo N°4

Piano Percussivo

As cores representam diferentes partes do instrumento:

- a superfície lateral das teclas brancas
- a superfície superior das teclas brancas
- a superfície superior das teclas pretas
- a barra de madeira que separa duas metades das teclas
- a parte traseira das teclas, a que está atrás da barra de madeira
- as peças cilíndricas de metal ligadas à parte traseira das teclas
- a barra metálica no centro da verticalidade do piano vertical
- Cravilhas
- a parte superior da caixa do instrumento
- uma parte lateral da caixa do instrumento
- a tampa inferior ao teclado
- o pedal de sustentação

A forma dos traços sugere o movimento

- fricções curtas de cima para baixo do teclado
- uma fricção de baixo para cima do teclado com retardando
- fricções curtas de baixo para cima do teclado
- fricções para cima e para baixo em acelerando
- Uma fricção de baixo para cima normal
- Uma fricção de cima para baixo normal
- Uma fricção de baixo para cima em acelerando
- movimentos ziguezagueados com aumento e decréscimo de amplitude
- Um ritmo, batendo com os nós dos dedos (traz-truz-truz)
- batimentos em acelerando com as unhas
- Um batimento com a palma da mão
- premir o pedal de sustentação com um ruído ao batê-lo
- batimentos em retardando com os punhos

Neste estudo, a ordem das ações não se pode alterar. Porém, cada ação pode ser repetida o número de vezes que quiser antes de proceder para a ação seguinte. É aconselhável só haver pausas entre as seções separadas pelo símbolo "||".

Figura 55 - Estudo N.º4 (página 1)

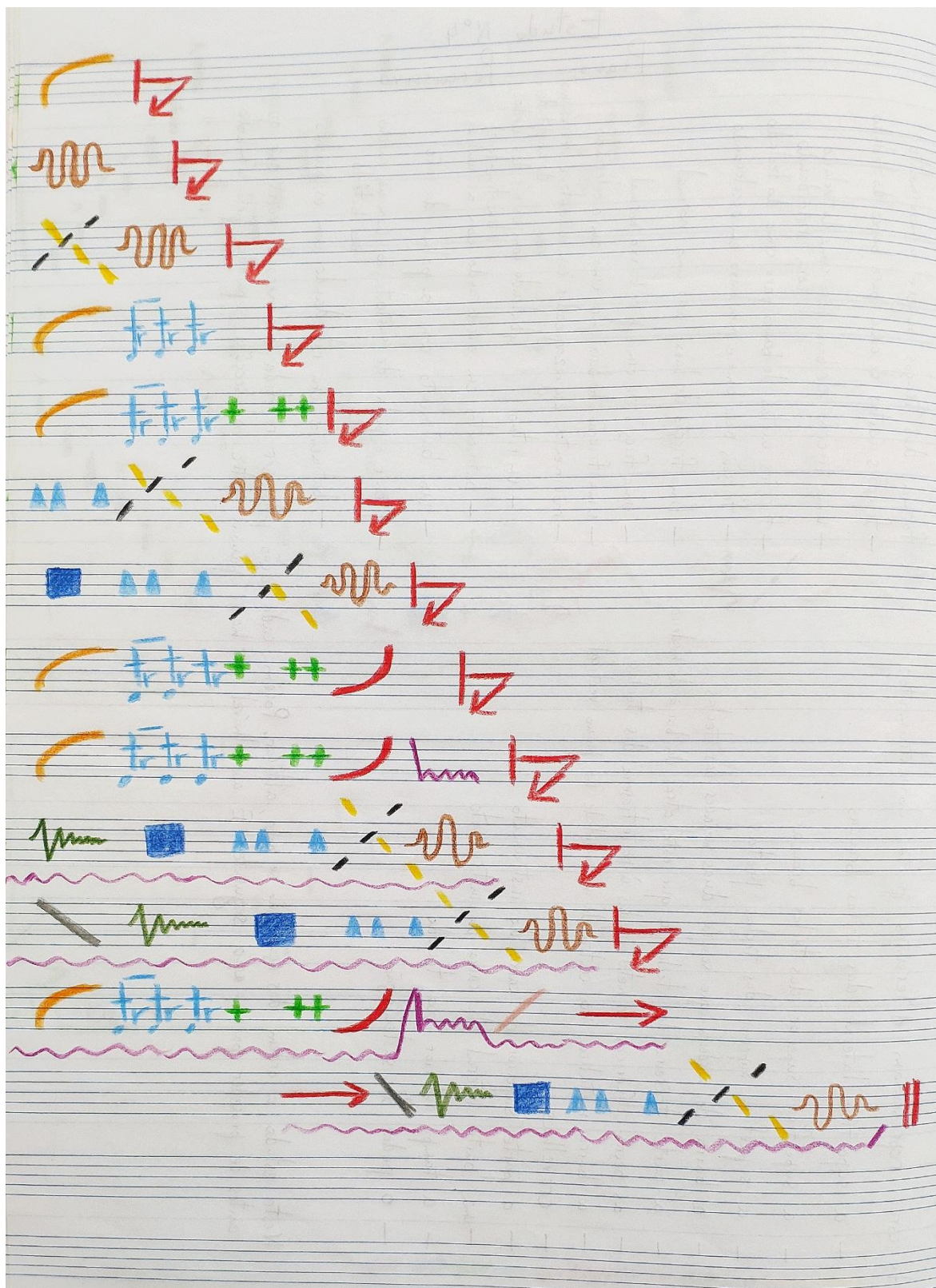


Figura 56 - Estudo N.º4 (página 2)

Estudos N° 5 e 6

String Piano

O pentagrama superior representa a parte das cordas que se deve realizar o movimento

— a extensão das cordas

— a carne dos dedos

— as unhas dos dedos

— de esquerda para a direita

— de direita para a esquerda

— piano

— forte

— ~~força~~ deslizamento

— batimento (objeto) / beliscadura (não)

— acelerando

— ritardando

— trêmulos de amplitude variada

— neste caso o movimento deve ser realizado logo abaixo das cravilhas, na extremidade das cordas atrás da ponte.

P — com um objeto feito de plástico

M — com um objeto feito de madeira

B — com um objeto feito de borracha

V — com um objeto feito de vidro

T — com um objeto feito de tecido

— duração de fricção

— com um objeto de vidro

ataque

Os estudos consistem em 19 blocos. O aluno deve decidir quais os blocos que vai tocar e qual a ordem.

O estudo N° 5 (sem objetos) contempla todas as cores salvas.

O estudo N° 6 (com objetos) contempla todas as cores, menos o nos blocos 10 e 11.

Nesses blocos o representa os movimentos com o vidro ao longo da corda no registro médio.

Figura 57 - Estudo N.º 5 e 6 (página 1)




Anexo 6 – Composições dos Alunos A e B**Anexo 6.1. – Brincadeira do Aluno A**

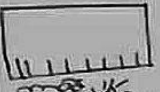

The image shows a handwritten musical score on five staves. The title "Brincadeira" is written at the top. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. There are several instances of "10x" and "2x" written below the staves, likely indicating repeated sections. The score is signed "Aluno A" in the bottom right corner.

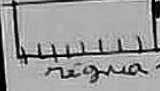
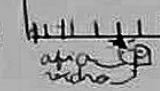

Figura 59 - Composição do Aluno A (página 1)

maior / médio / menor = glissando

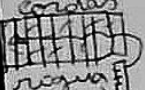

~~~~~ = clusters

 todo pedal  
 até meio do pedal  
 todos o pedal a dyas tirar logo  
 = efeitos de pedal


  $\overline{\text{~~~~~}}$   
  $\overline{\text{~~~~~}}$   
 = ruídos dentro do piano sem objetos


  $\overline{\text{~~~~~}}$  régua  
  $\overline{\text{~~~~~}}$  após vídeo  
  $\overline{\text{~~~~~}}$   $\overline{\text{~~~~~}}$   
 = ruídos dentro do piano com objetos

~~~~~ = premir as teclas silenciosamente

 $\overline{\text{~~~~~}}$ $\overline{\text{~~~~~}}$
 $\overline{\text{~~~~~}}$ $\overline{\text{~~~~~}}$
 = tocar nas cordas com objetos,

2x, 1x e 10x = 2 vezes, 1 vez e 10 vezes

 = silêncio

 } } } = no mais grave

Aluno A

Figura 60 - Composição do Aluno A (página 2)

Anexo 6.2. – Alegria Musical do Aluno B

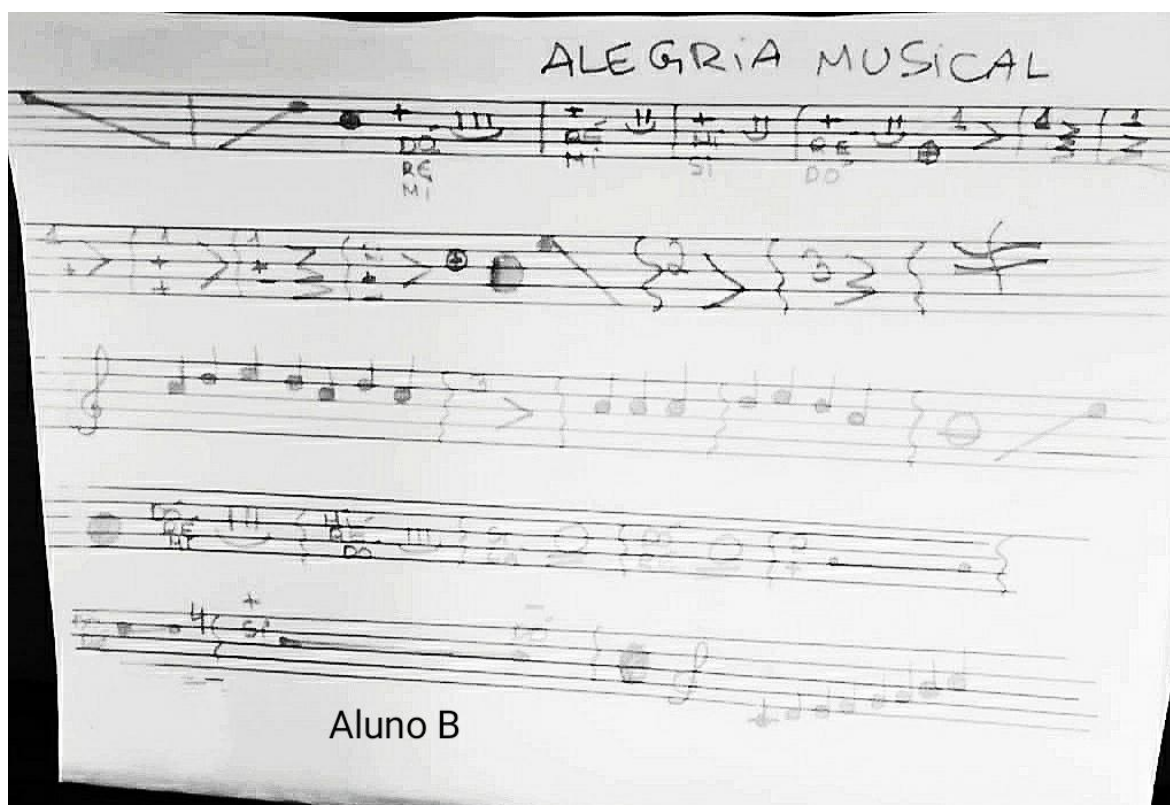


Figura 61 - Composição do Aluno B (página 1)

↙ = glissando, começa na parte grave do piano.
 ↘ = glissando, começa (na) na parte aguda do piano.
 ⊕ = pausas.

$\begin{matrix} \text{DÓ} \\ \text{RÉ} \\ \text{MI} \end{matrix} \text{ III} = \text{cluster 3 vezes } \underline{\text{dó ré mi}}$

$\begin{matrix} \text{RÉ} \\ \text{MI} \end{matrix} \text{ II} = \text{cluster 2 vezes } \underline{\text{ré mi}}$

$\begin{matrix} \text{MI} \\ \text{SI} \end{matrix} \text{ II} = \text{cluster 2 vezes } \underline{\text{mi si}}$

$\begin{matrix} \text{RÉ} \\ \text{DÓ} \end{matrix} \text{ II} = \text{cluster 2 vezes } \underline{\text{ré dó}}$

Aluno B

$\begin{matrix} 1 \\ + \end{matrix} > = \text{ruídos sem objetos 1 vez forte. } (> = 1 \text{ vez})$

$\begin{matrix} 1 \\ + \\ + \end{matrix} > = \text{ruídos com objetos 1 vez forte } (> = 1 \text{ vez})$

$\begin{matrix} 1 \\ - \\ \text{W} \end{matrix} = \text{ruídos sem objetos 1 vez baixo } (\text{W} = 3 \text{ vezes})$

$\begin{matrix} 2 \\ + \\ - \end{matrix} > = \text{ruídos com objetos 2 vezes baixo } (> = 1 \text{ vez})$

● = premir pedal até baixo.

$\begin{matrix} \text{O} \\ - \\ 3 \end{matrix} > = \text{ruídos sem objetos 3 vezes baixo } (> = 1 \text{ vez})$

Figura 62 - Composição do Aluno B (página 2)

$\text{O} = \text{pedal até três quartos } \left(\frac{3}{4}\right)$.

● $\begin{matrix} \text{DO}' \\ \text{RE}' \\ \text{MI} \end{matrix} \text{ III} = \text{cluster com pedal, } \underline{\text{dó ré mi}} \text{ 3 vezes}$

$\begin{matrix} \text{MI} \\ \text{RE}' \\ \text{DO} \end{matrix} \text{ III} = \text{cluster 3 vezes } \underline{\text{mi ré dó}}$.

$\begin{matrix} \text{Si} \\ \text{LA}' \end{matrix} \text{ O} = \text{premir silenciosamente si e lá.}$

$\begin{matrix} \text{DO}' \\ \text{RE}' \end{matrix} \text{ O} = \text{premir silenciosamente dó e ré.}$

$\begin{matrix} 2 \\ + \end{matrix} \text{ ————— } = \text{glissando com objetos 2 vezes.}$

$\begin{matrix} \text{DO}' \\ \text{RE}' \end{matrix} \text{ ————— } 4 = \text{glissando pequeno dó a ré 4 vezes.}$

$\text{Si} \text{ ————— } \text{DO}' = \text{glissando de si a dó.}$

$\text{f} = \text{tocar antebraço.}$

Aluno B

Figura 63 - Composição do Aluno B (página 3)

Anexo 7 – Entrevistas

Anexo 7.1. – Entrevista com Tiago Matos

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Como compositor é sempre interessante participar em peças de encomenda porque, apesar da restrição que é requisitada por quem encomenda a peça, permite-me debruçar por completo em algo novo, feito de raiz, mas que tem uma estrutura interna que tem de ser respeitada! E eu considero que este tipo de encomenda é um excelente "exercício" porque, passados alguns anos a compor, acabo por entrar num ciclo em que tudo o que escrevo parece igual... Seja em termos de técnicas utilizadas como de géneros de peças. Por isso é importante treinar este aspeto em que o que me pedem é algo que necessitam, e não algo que eu compunha caso decidisse compor uma peça por lazer.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

No fundo, todo o meu método composicional anda à volta deste mundo de técnicas estendidas... O que seria de se esperar, tendo em conta que o primeiro contacto que tive com a música "contemporânea" foi com peças de Helmut Lachenmann, como *Guero*, *Pression* e *Allegro sostenuto*. Este novo "manual de instruções" de como tocar um instrumento convencional fascinou-me imenso, e foi a partir daí que comecei a estudar o conceito de "Musique Concrète Instrumentale" e a incorporar este pensamento nas minhas obras. Eventualmente, este tornou-se a génese do meu método composicional.

Nunca estive envolvido em nenhum projeto, por assim dizer, mas as técnicas estendidas estão presentes em todas as minhas peças de piano.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

O aspeto que mais dificultou o meu processo de criação foi o facto de não estar a compor para um músico profissional, mas sim para um estudante de música. Isto fez com que fosse "obrigado" a simplificar diversos parâmetros, tais como o ritmo utilizado, a narrativa que a história cria e a simultaneidade de "objetos" que a peça pede.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Durante todo o ensino em piano somos habituados a tocar no piano de forma convencional, como nos devemos sentar, como tirar diversas sonoridades... Porém ninguém nos ensina a descobrir todo o potencial que o piano tem. Não digo que devemos dominar as técnicas estendidas, mas sem dúvida que devia haver uma diferenciação na aprendizagem em relação a esse aspeto.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Não diria que tem igual importância, pois compreendo que muitos pianistas nunca cheguem a aplicar esse conhecimento na sua carreira profissional.... Seria como estar a tirar a carta de condução de um carro, mas ter de saber pilotar um avião! No entanto considero extremamente importante que um pianista que aplique técnicas estendidas no seu repertório

as estude como se de escalas ou arpejos se tratassem. Pois continua a ser um trabalho longo e árduo, interligado a uma técnica que o pianista clássico "convencional" não adquiriu.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Eu compreendo que nem todos os "ouvidos" estejam preparados para o choque a nível de timbres que as técnicas estendidas apresentam. Na minha opinião, a partir do momento em que o aluno procure fazer algo seu, vindo da sua cabeça, está preparado para a apresentação das ditas técnicas estendidas.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Esta é uma questão muito interessante! A meu ver trata-se do facto de as técnicas estendidas estarem diretamente relacionadas com música contemporânea complexa. *Guero* e *Allegro sostenuto* de Helmut Lachenmann são bons exemplos desta relação.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Infelizmente vivemos num mundo em que o que sai fora do pensamento convencional não vende... Muitas pessoas chegam até a sair da sala de concerto após se começar uma peça contemporânea, como já vi acontecer em concertos com peças de Lachenmann e Stockhausen... Quase que assisti a uma revisitação do choque que foi a *Sagração da Primavera* de Stravinsky na sua estreia... As pessoas ainda não estão prontas para algo mais abstrato, mas o pensamento começa a mudar! Espero que no futuro se vejam grandes compositores que utilizam técnicas estendidas na sua música como vemos um Stravinsky ou um Wagner!

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Mais uma vez, não há esse tipo de ensino concreto e estruturado. Devido a isto nem os professores têm conhecimentos para saber ensinar ditas técnicas, nem os alunos têm noção da sua existência, logo não procuram descobrir mais sobre essas técnicas.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sem dúvida! O mundo da música precisa de mais mentes abertas! E essa abertura de pensamento vem através de uma alteração ao ensino de piano, no que toca às técnicas estendidas e à música contemporânea no geral.

Anexo 7.2. – Entrevista com Carla de Oliveira

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Em primeiro lugar a relação de amizade com o autor do projeto e em segundo lugar a temática do projeto em si – é com muito agrado e orgulho que me junto a um projeto que privilegia a música contemporânea portuguesa.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Não.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

A falta de tempo para compor.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Muito importante, pois se não as souberem executar, como irão ensinar aos seus alunos?

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Considero que toda a técnica é importante como meio de otimizar uma interpretação, seja ela com técnicas tradicionais ou expandidas.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Desde o início, pois trata-se de um recurso expressivo como qualquer outro. Mas o professor tem de saber discernir e adequar a dificuldade da peça ao nível/idade do(a) aluno(a).

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Talvez porque os(as) professores(as) de piano se tenham acomodado ao repertório tradicional instituído, ou porque a música contemporânea (com técnicas expandidas) está associada a uma complexidade técnica e, portanto, inacessível para os níveis de ensino mais básicos, ou ainda, por não existir repertório contemporâneo com técnicas expandidas que seja acessível para estes níveis de ensino.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Provavelmente a esse nível, a perspetiva comercial terá muito peso, isto é, a escolha e planificação do repertório que o pianista irá apresentar nas salas mais importantes do mundo, não dependerá apenas dele, mas sim de uma tendência comercial do repertório que mais vende.

Uma outra razão será porque o próprio pianista não estará sensível a esta abordagem. Muito provavelmente, a sua formação não contemplou as técnicas expandidas de forma igualitária com outras abordagens técnicas do repertório tradicional de piano.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Acomodação ao repertório instituído; falta de repertório para estes níveis de ensino; desconhecimento do repertório existente por parte dos professores de piano (falha na divulgação).

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Eu não tenho a pretensão de corrigir nada! Mas sim, gostaria de ver nos programas oficiais de todos os instrumentos, não apenas de piano, mais música portuguesa de todos os períodos históricos (incluindo música contemporânea). Acho que seria importante realizar sessões de sensibilização para a divulgação de repertório novo, mais especificamente, do teu projeto inovador. Como já referi, as técnicas expandidas são um recurso expressivo tão válido como qualquer outra forma de expressão artística. Assim sendo, acho muito pertinente a sua abordagem ao nível do ensino básico da música, particularmente, do ensino para piano.

Anexo 7.3. – Entrevista com Diogo Santos

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Julgo ser um projeto muito interessante ao nível pedagógico e musical. O ensino artístico anseia e necessita urgentemente deste tipo de projetos.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Infelizmente, não.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

Foi desafiante ter de compor uma peça que seja apelativa, auditivamente interessante e, simultaneamente, pedagogicamente adequada.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Acho absolutamente fundamental. O sistema de ensino artístico é claramente focado na música barroca, clássica, romântica e pós-romântica. Os estudantes que dele usufruem, são muito diversos. Por conseguinte, acho vital que os participantes neste sistema se preocupem em atualizá-lo e personalizá-lo às necessidades do mercado atual. Um aluno que queira seguir a carreira de pianista, tem de ter total domínio destas técnicas. A música contemporânea (que faz uso deste tipo de técnicas) é cada vez mais presente no repertório de instrumentos de sopro (maioritariamente). Todos os pianistas que queiram manter o seu emprego têm de estar totalmente familiarizados com este tipo de linguagem para conseguirem executar a sua função com qualidade. Para todos aqueles que pretendem seguir caminhos diferentes acho igualmente importante. Estas técnicas fazem parte da história da música e sobretudo, permitem conhecer o instrumento com profundidade. Por exemplo, um aluno que tenha de usar técnicas de pedal ao mesmo tempo que toca nas cordas do piano, vai ter de contactar visualmente com o interior do instrumento. Ao observar o mecanismo, ele

vai ter uma perceção com detalhe redobrado da manipulação do pedal, uma vez que tem dados de natureza sonora e de natureza visual. Deste modo é possível formar alunos com uma conexão muito mais estreita ao seu instrumento. Conexão esta que é fundamental para a execução de qualquer estilo musical.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Logo no primeiro grau. Baseio a minha opinião em três pontos:

- a) nas idades tenras, quanto mais variados forem os estímulos na aprendizagem, mais os alunos estão atentos às indicações do professor.
- b) quanto mais cedo for o contacto dos alunos com o mecanismo do instrumento, mais sólido é o seu conhecimento do seu respetivo funcionamento que irá ser útil para todos os ramos musicais.
- c) O contacto com diversos estilos de música deve ser feito o mais cedo possível. Se o aluno quiser fazer carreira na música contemporânea, ele terá bastante tempo para a pesquisar e estudar. Se não pretender, está a enriquecer e solidificar a sua cultura musical.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Provavelmente, porque os seus professores, e os professores dos seus professores, não tiveram contacto com ela durante a sua formação. No entanto as escolas que têm na sua direção, professores formados em música contemporânea, conseguem passar para os seus alunos este interesse.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Os pianistas de renome mundial têm peças contemporâneas no seu repertório e interpretam-nas com regularidade. Os pianistas com sucesso financeiro não as apresentam com regularidade porque a música contemporânea não gera tanto lucro como a música romântica ou clássica. Mas aos poucos, estes vão gradualmente incorporando cada vez mais este tipo de peças. Por tanto, a realidade pode num instante tornar-se outra.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Em primeiro lugar, a maioria dos instrumentistas considera este tipo de música muito exigente ao nível técnico. E muitas vezes, este medo é transmitido pelos professores como por exemplo me foi transmitido a mim durante toda a minha formação. Isso explica-se com o que foi dito anteriormente: este tipo de repertório não faz parte da formação da maioria destes professores.

Por último lugar, ainda que haja interesse por este estilo de música, os professores têm receio que os alunos o apresentem em audições e concursos.

Infelizmente, todos estes pontos resultam numa bola de neve.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Acho urgente corrigir esta situação. Porque a música contemporânea é fundamental para a formação dos alunos, é um tipo de música exigente ao nível intelectual, apela à diversidade e à preparação para a imprevisibilidade da realidade (que cada vez é mais incerta). Conhecer e dominar a música contemporânea é sinónimo de encarar a música com constante frescura, é sinónimo de saber apreciar a diversidade e riqueza da manifestação artística do ser humano.

Anexo 7.4. – Entrevista com Alexandre Roboredo

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

O fator que me levou a participar foi principalmente o interesse pelo contributo pedagógico que um projeto destes pode ter dentro da chamada música contemporânea, dada a escassez de projetos como estes.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Sim, somente em projetos pessoais.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? Como é que as superaste?

Penso que a forma mais fácil de passar uma ideia deste calibre, ultrapassando suas possíveis dificuldades, é através da demonstração.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

O enquadramento das técnicas menos convencionais em algo mais convencional do ponto de vista da organização das alturas.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Muito importante.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Sim, no sentido em que elas estendem e até complementam as mais tradicionais.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

O mais cedo possível, desde que a técnica pianística básica de esteja minimamente interiorizada.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Maioritariamente devido à falta de consideração perante este tipo de repertório por parte das instituições académicas.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Apesar de a resposta à pergunta anterior poder servir para esta, acho que cada vez os pianistas de renome mundial vão incorporando este tipo de música no seu repertório.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Graves problemas a nível pedagógico.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sim, visto ser importante para qualquer país, não só Portugal, que haja uma constante abertura e apoio à novidade artística.

Anexo 7.5. – Entrevista com Miguel Vasconcelos

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Como estou a frequentar o Mestrado de Ensino de Música e uma das minhas atividades musicais principais neste momento é a composição, fez todo o sentido para mim embarcar num projeto de composição com fins didáticos.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Nunca tinha explorado as técnicas estendidas no Piano, nem em peças a solo nem em peças com formações camerísticas, pois nunca senti necessidade para tal, no entanto já explorei técnicas expandidas noutros instrumentos, especialmente em contexto de música de câmara. Quando escrevi para guitarra e soprano e para trio de piano, clarinete e violino utilizei técnicas expandidas, por exemplo.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? Como é que as superaste?

Já aconteceu o instrumentista não estar habituado a utilizar certas técnicas estendidas, e o resultado foi um atraso na boa integração da passagem no seu contexto e uma interpretação sensível desta passagem mais demorada na sua maturação. Mas admito que a falta de contacto com as técnicas no passado possa condicionar de forma ainda mais impeditiva a construção da interpretação.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Conseguir construir uma narrativa poético-musical que tornasse o todo coerente e unisse significativamente as diferentes secções. Outra dificuldade foi articular esse aspeto com o nível (grau de conservatório) para que me propus escrever.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É importante na medida em que este domínio lhes permite aceder à literatura contemporânea, que, pondo o fazer musical da "nova música" no contexto do mercado de trabalho, permite concorrer na exploração deste nicho musical específico em que estas técnicas são um recurso normal e podem até chegar a fazer parte da própria gramática musical das obras.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Não creio que a importância seja uma grandeza adequada para comparar técnicas pianísticas. Ainda assim, "importância" vem do latim "in + porto" e, portanto, refere-se àquilo que se leva dentro, isto é, ao valor que alguma coisa possui. A "importância" da técnica é uma grandeza que mede o valor subjetivo dessa técnica, um valor que depende diretamente do sujeito que a avalia e da situação em que este se encontra. Para mim, quando componho, a técnica estendida pode não ter importância nenhuma num determinado momento, porque não é sequer considerada para a minha criação musical, e noutro pode ser muito importante, porque pode ser essencial para essa criação. Se quiser generalizar posso apenas dizer que a técnica estendida só é importante para mim, como qualquer outra técnica, quando considerada num panorama de recursos composicionais e se e só se eu realmente precisar dela. Se não precisar não tem importância nenhuma.

A importância destas ferramentas pianísticas para o intérprete com todas as suas especificidades de intérprete é irrelevante, se falássemos da importância do domínio destas técnicas, a resposta é bastante diferente e é essencialmente a resposta à pergunta 5.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

O mais cedo possível, dado que se escolha repertório de qualidade.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Pode dever-se ao facto de os respetivos professores não considerarem importante que estes contactem com estas técnicas, por alguns destes alunos não demonstrarem motivação para tocar o repertório que acomoda estas técnicas, por uma escassez de repertório didático de qualidade que contemple estas técnicas expandidas, ou por muitas outras razões.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Escassez de repertório de qualidade com fins didáticos que contemple estas técnicas será, suponho, uma das principais razões.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sim, mas também é necessário haver peças para incluir no programa.

Para que nos programas esteja discriminado tudo aquilo que é importante ensinar aos alunos, para que eles sejam músicos versáteis e encontrem o seu próprio caminho com o máximo de ferramentas adquiridas durante os estudos nos conservatórios.

Anexo 7.6. – Entrevista com Lucas Xerxes

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Achei o projeto interessante.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Não, foi a primeira vez.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

1ª dificuldade foi devido ao facto de, durante o período em que tive para compor a peça, não ter o instrumento para experimentar ideias.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

As técnicas estendidas são mais uma ferramenta que pode eventualmente ser utilizada caso preciso no decorrer da carreira profissional de qualquer músico.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Não sei. Mas nos dias de hoje com tantos novos compositores acho algo útil.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Cada aluno será um caso diferente.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Eu não percebo bem como funcionam os programas oficiais das instituições de ensino da música em Portugal... a minha educação musical foi praticamente autodidata. Mas acho que sim, deveriam incluir peças com técnicas estendidas, porque não?

Anexo 7.7. – Entrevista com Marta Domingues

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Desde o início do século XIX até aos dias de hoje já foi criado um repertório sólido de música contemporânea, fugindo às tradições tonais e trazendo novas técnicas, linguagens e estéticas. Apesar disto, ainda não é costume nos grandes palcos ou nos conservatórios de música, nomeadamente em Portugal, a apresentação e o estudo desta linguagem musical, sendo inclusive o conhecimento deste repertório quase inexistente, bem como o domínio das técnicas instrumentais que servem grande parte da música dita contemporânea. Posto isto, havendo uma clara carência de abertura a esta estética por parte do grande público de intérpretes e ouvintes, atribuo importância a projetos que procurem levar o conhecimento e prática ao ensino, estando principalmente focado em crianças no início dos seus estudos de música.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Apesar de não se tratar de peças específicas, estive envolvida em experiências de partilha de técnicas estendidas para piano em que eu mesma e outros compositores procurámos mostrar e sugerir várias possibilidades de técnicas a colegas pianistas no ensino superior.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? Como é que as superaste?

Nessa mesma situação, sendo que não se tratou de uma peça minha, assisti a algumas dificuldades de comunicação entre compositor e intérprete, notando uma falta de interesse em explorar técnicas estendidas por parte de alguns pianistas ou até mesmo recusa. A superação destas dificuldades passa pela demonstração do mundo de vastas possibilidades sonoras do piano que não se limitam ao teclado, que é apenas uma pequena parte de um grande instrumento musical, abrindo horizontes para uma visão diferente do próprio instrumento. Para além disso é necessário o cuidado em procurar formas de abordar as técnicas estendidas sem prejudicar o próprio físico do piano.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

A grande dificuldade com a qual me deparei ao longo da composição da peça encomendada está relacionada com o desafio físico da sua execução. É necessário ter em conta a coordenação motora da criança intérprete e a sua capacidade de realizar vários movimentos diferentes ao mesmo tempo, focando a atenção nas diversas ações e motivos físicos e sonoros.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Penso que o domínio das técnicas estendidas de um instrumento é por si importante ao ponto de executar obras que deem continuidade a uma tradição ainda pouco explorada na contemporaneidade. Neste caso, o piano, sendo um instrumento já tão explorado ao

longo dos séculos, com um repertório já tão sólido e tocado desde o Barroco ao Romântico e ao Expressionismo, o conhecimento das técnicas abre portas para um novo mundo e um futuro de continuidade e consolidação do pensamento contemporâneo, marcando um lugar na história da música, levando a possibilidades de inovação e redescobrimto do próprio instrumento, que é um corpo completo, repleto de ínfimas possibilidades de execução.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Tanto as técnicas estendias contemporâneas como as tradicionais são importantes. Não se trata de uma exclusão ou acabamento com a prática de execução de peças anteriores ao pensamento contemporâneo, trata-se de uma adição do mesmo nos repertórios das salas de concerto e dos estabelecimentos de ensino. O instrumento deve ser conhecido como um todo. O piano não é apenas um conjunto de 88 teclas, é um grande corpo instrumental capaz de uma variedade de sons e timbres, tendo em si uma verdadeira orquestra.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Considero que uma boa idade para começar o estudo das técnicas estendidas é precisamente na iniciação à música, principalmente em idades infantis. É nesta altura que o ser humano se mostra mais apto à receção de linguagens, não estando ainda formatado a uma única forma de pensamento. Ao estar no período de iniciação na execução de um instrumento, é notável a possibilidade de visão do mesmo como um instrumento completo e com potencial para várias experiências sonoras, realizando um salto para um gosto e interesse em explorar a música contemporânea.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

O contacto com peças que explorem o piano e a suas técnicas estendias é talvez limitado pelo conhecimento da existência das mesmas, do domínio das técnicas ou da linguagem contemporânea, ou até de uma falta de interesse por parte dos professores. Se o próprio ensino não proporciona condições para um descobrimento e exploração, ou até os grandes palcos em que é tocada música clássica, os alunos não vão conhecer ou mostrar iniciativa para tal.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Os grandes pianistas de renome raramente ou nunca incluem peças contemporâneas no seu repertório possivelmente devido à sua própria educação, que pode não ter passado pela audição de música contemporânea, e, por isso, não revelam interesse atualmente em ter contacto direto com essa música. Para além disso, fazendo nome

com o repertório clássico, é adquirido um público habitual, talvez igualmente não muito propício a assistir a concertos de música contemporânea por razões semelhantes, e, por isso, incluir música contemporânea nos recitais pode significar uma perda de público.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

A não-inclusão das peças contemporâneas nos programas oficiais das instituições pode dever-se a esse mesmo desconhecimento ou a uma falta de interesse em introduzir novas linguagens artísticas no meio académico, aliando-se à mesma falta de gosto por parte dos alunos mais velhos que não foram convidados a conhecer o mundo da música contemporânea mais cedo.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

É necessário corrigir a situação. Estamos talvez perante uma crise de valores artísticos e uma estagnação de linguagem musical clássica, tanto por parte dos grandes intérpretes como dos compositores de renome. É necessária uma rutura do pensamento retrogrado e uma iniciativa de continuação de uma história da música do nosso século, com inovações. Toda a história é feita de ruturas, não de acomodações.

Anexo 7.8. – Entrevista com Rui Lima

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Achei que seria importante investigar e desenvolver algumas técnicas ao piano que nunca utilizei em formato de papel, para mais tarde poder aplicar noutras situações.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Sim, a composição da obra *The Cliff*.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças? Como é que as superaste?

Não foi tanto a dificuldade de comunicação, mas mais encontrar o que era possível fazer tanto na interpretação prática, como também passar para o "papel".

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

“Seccionar” / categorizar as partes do piano que pudessem ser tocadas de forma percussiva. E, como poderiam ser passadas para o papel. Criar uma peça que fosse acessível ritmicamente para os alunos que a iriam interpretar.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Tão importante como estudar as obras clássicas. Mas só a partir de um certo nível de maturidade, pois o piano é um instrumento originalmente concebido para as obras clássicas, pelo que o jovem estudante deve começar pela base.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

São extremamente importantes pois abrem novas formas de ouvir e perceber música, criando nos músicos, ouvintes e compositores novas vias de criação e imaginação, abrindo todo um leque de possibilidades. Também considero que as necessidades físicas para interpretar este instrumento são diferentes, desenvolvendo outras partes motoras dos músicos.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Intuitivamente, diria 12-14 anos. Nesta idade pré-adolescente gera um renovado interesse pelo instrumento, que não se restringe à música clássica tradicional, e permite ao futuro músico ou ouvinte novas formas de explorar o instrumento e de ver a música no global.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

As academias, escolas e conservatórios ensinam música baseada em obras canónicas do repertório clássico. Foi assim que os professores aprenderam, e é assim que ensinam. Penso que o facto de as obras serem "canónicas" restringe a possibilidade de os alunos, músicos, professores e pessoas em geral de "aprender" música diferente.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Penso que os músicos têm medo de alterar a forma como tocam música, porque dá trabalho, não só a auto-modificarem a forma como tocam que lhes é desde cedo inculcada, mas também porque é um risco para as identidades patronais que recebem estes músicos incluir música "diferente", optando por música de "museu".

Por outro lado, tentando sempre manter a música "antiga" no cânone.

No teu entender, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Os professores aprenderam música de uma determinada forma que não lhes permite ensinar de outra diferente.

Por outro lado, "é necessário" standardizar a avaliação do instrumento e dos alunos, pelo que optam por obras canónicas, ao mostrarem a avaliação.

Achas que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sim. A arte é subjetiva, portanto a forma como os alunos são avaliados também o deve ser. Deve partir dos alunos a escolha das obras que querem aprender e tocar e desenvolverem-nas em conjunto com o seu professor/orientador no tipo de performance que querem, nunca se restringindo a recitais, abrindo também as suas oportunidades de "carreira" ao público geral.

No entanto, considero também extremamente importante aprenderem / estudarem e ouvirem obras canónicas para entenderem o funcionamento do seu instrumento e da própria música em geral.

Anexo 7.9. – Entrevista com Gustavo Gonçalves

Quais são os fatores que influenciaram a tua decisão de participar neste projeto?

Os fatores que mais me influenciaram a participar foi a minha necessidade de aprender sobre técnicas pianísticas.

Já alguma vez estiveste envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas? Qual foi?

Nunca.

Quais foram as dificuldades que enfrentaste durante a criação da peça encomendada?

Garantir que a peça não fosse demasiado difícil ao nível técnico para que fosse possível ser executado por um aluno de 5.º grau.

O quão importante, na tua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

São técnicas interessantes e que desenvolvem a linguagem do instrumento e do próprio intérprete, mas não são aquilo que faz um bom pianista.

Consideras que são as ferramentas pianísticas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Sim, porque permitem ao aluno construir bases técnicas em dois planos distintos, mas que, eventualmente no futuro, se irão com certeza fundir.

A partir de que idade, na tua opinião, pianistas devem começar a executar peças que contenham técnicas estendidas? Porquê?

Sinceramente, acho que não se trata de uma questão de idade, mas sim de maturidade técnica e interpretativa. No entanto, diria entre os 12 a 14 anos.

Porque é que os alunos de piano quase não têm contacto com as tais peças?

Muito provavelmente pela insistência dos professores a nível nacional na construção de uma técnica clássica que servirá de base para experiências com outras culturas e maneiras de ver a música.

Na tua opinião, quais são as razões por que os pianistas de renome mundial não as incluem no seu repertório?

Sinto que será pela pressão sociocultural, maioritariamente.

Anexo 7.10. – Entrevista com Sérgio Brito

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Não utilizo e nunca utilizei técnicas estendidas, por não me identificar com o repertório em que essas técnicas são utilizadas, e sobretudo pela música contemporânea que não sou apreciador. E quando falo em contemporânea, falo em atonal.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Essas técnicas devem ser dominadas por pianistas já experientes e que se interessem por um repertório mais atonal.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Pessoalmente não acho. Enquanto pianista e professor de piano acho que já me satisfaz se os alunos apreenderem algumas técnicas mais tradicionais. Não é uma técnica estendida que os alunos procuram.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

A idade é relativa. Se o aluno não dominar as técnicas tradicionais, nem vale a pena entrar em contacto com outras.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Há peças de iniciação que até utilizam algumas, nomeadamente no toque da madeira. E até ficam bem. Agora repercutir cordas ou colocar objetos para dentro do piano, não acho prioridade ensinar às crianças, pois volto a frisar, não é isso que as motiva.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Para mim não tem espaço. Tomara eu os meus alunos estudarem o seu repertório tradicional.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

A dificuldade não é nenhuma, até porque o repertório que utilizo para os alunos ou o que toco não utiliza essas técnicas. Aparecem apenas em peças de iniciação, mas de uma forma muito lúdica.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Porque o grande repertório pianístico tonal não as inclui. Teremos sempre mais música tonal do que atonal. Está última será apenas para um nicho de pessoas.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Falta de tempo e não ser prioritário.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Acho que está bem assim. Não vejo necessidade. Devem ser utilizadas por pianistas com carreira feita e que optem por um repertório menos convencional que as utilize.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Não vejo grande futuro. Não tem público.

Anexo 7.11. – Entrevista com António Luís Silva

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Depende de algumas peças. Em algumas peças as orientações do compositor eram detalhadamente explicadas e compreensíveis.

É devido à falta de oportunidade ou por outra causa?

É importante a aprendizagem deste tipo de técnicas para corretamente dominar e interpretar o repertório que as utilizam, assim como para explorar novas técnicas.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Podem e devem, porque a técnica deve servir a música. Se as técnicas não são aprendidas não se pode executar corretamente o repertório que as utiliza. A única diferença para as técnicas tradicionais são que as tradicionais são mais utilizadas. Mas se se não praticar as novas técnicas, o novo repertório também não pode ser mais explorado e desafiado.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

A partir do 7º/8º grau, quando o aluno já se desenvolveu fisicamente e possui uma maturidade que o ajude a compreender as técnicas e o efeito sonoro.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Por diversos motivos: Os professores não são especializados no repertório que as utiliza; A escrita destas técnicas é inconsistente e não tem uma escrita generalizada; os alunos não são incentivados a explorar novas técnicas e repertório, etc.

Anexo 7.12. – Entrevista com Fausto Neves

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

SIM (obras de Crumb, Cage, Filipe Pires, Marlos Nobre...)

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Dificuldades de compreensão - NÃO;

No processo de preparação das peças - SIM, alguma: obtenção dos materiais solicitados (baquetas precisas, "escovas", corrente, bola de ténis, papel, sistema de marcação, etc.) e repetição técnica de novos gestos até uma interiorização musical.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É útil, dada a progressiva especialização de técnicas e de gestos.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Não. Apesar de tudo, são em menor número e de mais fácil aprendizagem.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Em qualquer idade/nível, desde que a sua utilização se sinta necessária para a obra em curso. Esta última deverá seguir sempre o princípio do domínio do seu conteúdo musical pelo aluno em causa.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Porque os professores também não as tocam na sua esmagadora maioria. E facilmente essa prática é entendida como uma "especialidade de pós-graduação".

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

Ainda o preconceito tonal/"comportamental" ortodoxo... (de Escolas, pais, colegas... - por ordem decrescente de grandeza) (os alunos adoram!).

Falta de piano de concerto nas salas de aula.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

a) porque o repertório pianístico é enorme e necessita de grande especialização; b) por falta de formação técnica mas, sobretudo, musical; c) por preconceito.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

a) desconhecimento; b) falta de actualização dos actuais programas; c) resistências de vária ordem, citadas em 9).

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sim. Porque elas são necessárias para se abordar bastante repertório; Porque sobretudo estão ligadas a todo um universo sonoro a que os alunos ficarão arredados sem essa técnica; Pela exploração sonora (e física!) do piano, que pode ajudar a melhorar a própria técnica tradicional, assim como o relacionamento sonoro do aluno com o instrumento.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

A lógica de Progresso do Homem aponta para a inevitabilidade da sua irrupção. No entanto, a regressão que, também no aspeto técnico musical se tem vindo a assistir, poderá preocupar os mais impacientes...

Anexo 7.13. – Entrevista com Teresa Raminhos

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim, peças muito simples para crianças.

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Não, eram simples e estavam bem explicadas.

É devido à falta de oportunidade ou por outra causa?

Nunca me foram apresentadas peças mais complexas.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É uma boa forma de conhecer melhor o nosso instrumento e todas as suas partes constituintes.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Provavelmente sim, mas como nunca tive muito contacto com este tipo de técnicas não posso desenvolver muito o tópico.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Provavelmente desde tenra idade, para que o processo seja natural e melhor aceite pelas crianças.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Por falta de formação dos professores e, por vezes, por não terem acesso a pianos verticais ou de cauda no seu estudo diário.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Caso tivesse tido mais formação sobre todo o processo e sido exposta a repertório de diferentes níveis talvez usasse mais peças com estas técnicas no meu processo pedagógico.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

Não aplicável.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Talvez não tenham sido expostos a estas técnicas de forma continuada para ganharem o gosto pela sua aprendizagem.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Falta de formação dos professores e o facto dos programas originais serem já algo antigos.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Sim, pode ser importante expor os professores a novas técnicas e abordagens para criar futuros músicos mais interessados.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Se algo for feito neste sentido, formando os professores, pode surtir algum efeito nas gerações vindouras. Mais tarde pode vir a ser aplicado em palco também.

Anexo 7.14. – Entrevista com Bruno Rua

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim.

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

O único contacto com a linguagem em causa adveio de singelas improvisações e, quando composição escrita, com notação rudimentar, essencialmente a partir da própria imaginação, descartando a tradicional pauta musical. Respondendo de outra forma, nunca a partir de obras concretas ou de contacto com compositores.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

O domínio de técnicas estendidas conduz a uma percepção física da máquina do instrumento, exploração tímbrica, potencial desenvolvimento de textura e estética musicais. Acresce conhecimento da percepção do nosso corpo, de gesto em prol de determinado resultado sonoro.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Serão tão importantes quanto maior o volume de obras a contemplarem recurso às técnicas estendidas pela inevitável necessidade de assumir essa cultura musical. Por outro lado, o grosso de percurso formativo é e será alocado às técnicas tradicionais.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Teoricamente, não haverá uma idade particular para essa introdução, contudo poderá ter certos propósitos consoante o nível de ensino.

Se considerada a iniciação musical (talvez incluindo o pré-escolar) ao longo do primeiro ciclo (com a ressalva de que o desenvolvimento das competências de leitura se tomam imperativas a partir dos sete anos), a exploração do instrumento através de uma linguagem livre, partindo das técnicas estendidas, poderá cultivar sensibilização para o potencial sonoro do instrumento, estímulo à criatividade, desenvolvimento de recursos expressivos, gestão de personalidades tanto extrovertidas como introvertidas. Outro nível de ensino propício à exploração das técnicas estendidas será o curso secundário de música pela crescente curiosidade e maturidade das idades aí compreendidas, permitindo o trabalho individual e conjunto/coletivo.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

As crianças são tábuas rasas, abertas a todo o conhecimento. Significa, portanto, que as limitações são sempre dos adultos. Um docente com frágil conhecimento de técnicas estendidas ou sem percepção do seu potencial ou aplicabilidade em contexto de aula irá, naturalmente, excluir o conteúdo da sua planificação.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Essencialmente, reforço a resposta à questão número cinco. Enquanto preferência pessoal, aponto aquela iniciação musical que requeira a cativação do aluno, cuja motricidade fina da tenra mão ou maturidade não permita grande ênfase no solfejo, conduzindo as aulas de instrumento em função da motivação em tomo do mesmo.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

Dada a preferência pessoal pela exploração do piano numa fase inicial de iniciação ao instrumento, há a dificuldade natural da ausência de uma ferramenta de estudo em casa (piano digital, na maioria dos casos), a gestão de dois alunos numa aula de curtos quarenta e cinco minutos.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Preferência pessoal e público-alvo.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Falta de cultura, investimento e reflexão no ensino artístico. Não basta acrescentar conteúdos, é preciso investir, por exemplo, ao ponto de aumentar aulas de instrumento para sessenta minutos e permitir, assim, espaço ao professor para um leque mais abrangente de conteúdos e capacidade de exploração dos mesmos.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Corrigir a situação por via de maior cultura dos professores e alunos parece-me um ganho automático para todas as partes do ensino.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Difícilmente a presença em palco será expressiva, salvo público académico específico. Na pedagogia poderá conquistar o seu lugar, consoante a motivação do professor e estímulo das instituições de ensino de música, nomeadamente, a nível de ensino superior ao longo de uma licenciatura em performance de instrumento.

Anexo 7.15. – Entrevista com Vânia Santos

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim, enquanto pianista com peças da obra *Macrocosmos* de George Crumb; no ensino com *Jogos* de Kurtág e na criação de improvisações/composições com alunos de iniciação.

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Sim, na decifragem dos códigos e notação.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É bastante importante.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

É bastante importante, para o conhecimento e domínio do vocabulário da música contemporânea. No entanto, considero que não são tão importantes quanto as tradicionais, porque abrangem um muito maior volume de repertório que é a base da escola clássica.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Desde os primeiros anos de iniciação de acordo com as características física dos alunos.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Um dos motivos é o facto de raramente os alunos terem aulas em pianos de cauda. Outro, é o facto de a base técnica prender-se com o controlo de cada dedo e desenvolvimento muscular, o que se faz com exercícios e repertório tradicional. E ainda outro, o desconhecimento ou pouca variedade de repertório do género para níveis iniciantes.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Como contacto e aprendizagem de um vocabulário sonoro *lato sensu*, essencialmente para improvisação e conhecimento da sonoridade da música contemporânea.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

A ausência de um piano de cauda na sala de aula e escassez de repertório.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

O maior interesse dos intérpretes e do público pelo repertório tradicional, ou seja, o mesmo motivo porque se toca menos música contemporânea do que Clássica.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Por desconhecimento do repertório existente e por ser uma escola em geral bastante tradicionalista.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Não diria corrigir, mas complementar o ensino tradicional com a introdução deste tipo de técnicas e repertório, seria desejável, entre outros aspetos igualmente importantes.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Dependerá de quanto se compuser com base nestas técnicas e da criação de métodos pedagógicos de introdução a estas técnicas e repertório. Penso que é bastante estimulante para os alunos tocar de forma "não convencional".

Anexo 7.16. – Entrevista com Álvaro Teixeira Lopes

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Pontualmente.

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Não, é necessário despertar os alunos para um universo diferente.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

A descoberta das capacidades tímbricas do piano do piano são perceptíveis pelos alunos e o encantamento/ surpresa pelos alunos, pode ser um fator de motivação interessante no processo de aprendizagem.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

O universo dinâmico é mais rico e presente logo numa fase inicial comparativamente com o processo tradicional. As capacidades dinâmicas, tímbricas e de domínio dos vários registos é mais imediata. O trabalho de improvisação/ criação desde o início também é facilitado com as técnicas estendidas.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Não me parece que haja uma idade ideal, depende de cada criança.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

O repertório tradicional é muito mais conhecido pelos professores.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Um papel importante; traduzem uma vivência contemporânea musical que todos deveriam experimentar; abrir universos diferentes auditivos; domínio de outras técnicas ; domínio de recursos dinâmicos e tímbricos; motivar vivências musicais não tradicionais a nível de escrita e auditiva.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

Resistência em relação ao “novo”; dificuldades de leitura.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Receio de menor aceitação por parte do público e desconhecimento por parte dos próprios intérpretes do repertório existente.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

As razões abordadas nos pontos anteriores e ausência de uma reflexão institucional conjunta sobre essa questão.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Claro que sim. É necessário fortalecer a atenção à criação atual e à abertura a universos criativos não tradicionais. Criar público para manifestações artísticas contemporâneas.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Haverá sempre um espaço para a criação contemporânea, é necessário abri-lo e aproximá-lo das pessoas. O papel dos agentes/formadores é fundamental neste processo.

Anexo 7.17. – Entrevista com Ana Telles

Já alguma vez esteve envolvida numa experiência relacionada com a execução de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim, muitas vezes.

Houve dificuldades na compreensão das ideias dos compositores e no processo de preparação das peças?

Por vezes, sim, noutras vezes, não. Mas, em qualquer caso, privilegio SEMPRE o contacto direto com os compositores e, mesmo quando aparentemente não tenho dúvidas quanto à notação, confirmo com eles se o meu entendimento do que pretendem está correto.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É fundamental, sob pena de não disporem de ferramentas para abordarem muita música das últimas décadas, representativa do nosso mundo e do nosso próprio tempo.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Sim, porque alteram e expandem a conceção do próprio instrumento; proporcionam uma utilização diferenciada deste, adaptada às necessidades criativas do presente e do passado recente.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Desde a iniciação. Aliás, quando expostas a algumas dessas técnicas, as crianças costumam reagir com muito entusiasmo.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Quais peças? Não especificou nada quanto a isso. Muitas vezes, os repertórios incluindo essas técnicas não são dominados pelos próprios professores, que os desconhecem ou até desvalorizam. Não há ainda tantos recursos didáticos quanto me parecer que seria importante haver, mas há alguns (o exemplo de *Jatekók*, de Gyorgy Kurtag, é um deles) que não têm sido suficientemente explorados.

Qual, para si, o lugar que essas peças ocupam, ou deveriam ocupar, no seu processo pedagógico?

Em todos os semestres (exceto um) da sua formação comigo, a nível superior (Licenciatura), os estudantes abordam repertórios das últimas décadas, muitas vezes com técnicas expandidas (desculpe, mas não gosto da terminologia "estendidas"....). Alguns projetos de Mestrado orientados por mim têm-se focado essencialmente em repertórios recentes.

Quais são, para si, as principais dificuldades com que se confronta aquando do ensino das técnicas estendidas no piano?

Não tenho dificuldades de maior, a não a resistência inicial de alguns estudantes, pela estranheza que lhes causa a abordagem de algo que nunca fizeram antes.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Muitas vezes não estão familiarizados com repertórios recentes e com as próprias técnicas expandidas, que também não costumam ser valorizados em concursos e por instituições programadoras.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Penso tratar-se de uma combinação de fatores (ver respostas às questões nº 6 e 9).

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Absolutamente. Pelas razões invocadas nas respostas às perguntas nº 3 e 4. Assim como hoje não aceitamos que nenhum estudante seja analfabeto ou não desenvolva o mínimo de competências em termos de literacia digital, também não deveríamos achar normal que um estudante de piano não soubesse (nem quisesse saber) utilizar um conjunto de técnicas que tem vindo a desenvolver-se desde pelo menos há cem anos a esta parte.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

O meu ideal é que os pianistas do futuro, sejam eles profissionais ou estudantes, saibam utilizar o seu instrumento de modo completo e descomplexado, dispondo de ferramentas que lhes permitam abarcar a imensidão do extraordinário repertório escrito para o piano. Sem barreiras, sem preconceitos, sem bloqueios.

Anexo 7.18. – Entrevista com Eurico Carrapatoso

É importante esclarecer, à partida, que sou um compositor conservador e dogmático. Por isso, não reconheço importância às técnicas estendidas quer como ouvinte, quer como compositor. Acresce o facto de o piano ser um instrumento para o qual foi escrito um repertório tradicional/histórico (de Beethoven a Ligeti, passando por Chopin, Brahms, Debussy, Ravel, entre tantos outros) de uma qualidade tão transcendente e de uma escala tão colossal, que todo o repertório experimental já escrito e, provavelmente, todo o que está por escrever, onde se inserem tais tecnologias estendidas, está condenado à palidez e/ou à irrelevância. Posto isto, e antes de prosseguir, pergunto se acha mesmo que vale a pena dar-lhe as 10 respostas que me coloca, que serão respostas curtas e de essência repetitiva, tendo em conta aquilo que lhe expus?

Anexo 7.19. – Entrevista com António Chagas Rosa

Já alguma vez esteve envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas?

Utilizei apenas *clusters* em duas obras para piano (a Sonata e o Concerto para Piano), com muita restrição. Esses *clusters* surgem em momentos de clímax sonoro e emocional do discurso musical.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças?

Não houve dificuldade nenhuma em explicar o texto aos intérpretes. Aliás isso é uma preocupação minha: desejo que o intérprete perceba o que escrevi sem ter que passar por uma sessão de esclarecimento com o compositor. O mesmo se passa quando escrevo para

grupos de percussão, para voz, etc. O compositor conferencista é um fenómeno que eu considero ser muito cansativo.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É importante e fundamental que os pianistas dominem as técnicas necessárias ao repertório que querem abordar. Conheço poucos pianistas que tenham estado em contacto com o pianoforte, e que não fazem a mínima ideia do efeito de pedal num instrumento de 1795 ou de 1820 (e seria preciso verificar fabricante a fabricante), nem da resistência do teclado, da distância física de oitava ou do volume global. Como tal, o fraseio (e tudo o mais) em Haydn, Beethoven e Schubert resulta incompreensível. Pessoalmente, acho desinteressantes as "interpretações" que pianistas fazem dos compositores do primeiro classicismo vienense se desconhecem para que tipo de instrumento as obras foram escritas.

O mesmo se aplica àquilo que agora se chama de técnicas estendidas, e que é uma má tradução da expressão inglesa "extended techniques". Uma tradução mais próxima do significado de "extended" seria expandidas ou alargadas. Regressando à pergunta: sim, o instrumentista deve saber o mais possível sobre o que o compositor quis ou quer, e que recursos estavam presentes no momento da criação.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

A importância é relativa. Tal como refiro na resposta anterior, o repertório justifica a aprendizagem específica de um conjunto de técnicas. Aí estamos em presença de uma escolha pessoal. Se um flautista ou um oboísta se dedicarem exclusivamente música barroca, por que razão terão que aprender como realizar "multiphonics" nos seus instrumentos?

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano? Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Os alunos aprenderão aquilo que os professores souberem ensinar. Se estas técnicas (e repertório que as justifica) não fazem parte da cultura nem da prática dos seus professores - nem, de um modo geral, do ambiente musical da escola - acho que será muito difícil despertar-se no aluno algum interesse pelas mesmas. Mas eu diria que quanto mais cedo melhor.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Estamos perante uma luta desigual: o passado que expulsa o presente. À medida que o séc. XX difundiu e democratizou o suporte musical disco, cassete, vídeo, etc., a música do passado ocupou o espaço vital da música do presente. Até então, a música que se ouvia era aquela que se podia escutar ao vivo. No séc. XIX, com a exceção feita a alguma música de Bach, de Mozart e Beethoven, a maior parte da música tocada era música do presente. E antes disso só se ouvia realmente música "fresca"; obras com 20 anos eram consideradas velhas...

Agora o paradigma mudou e a música do passado chega até nós do mesmo modo como todos os quadros que residem nos museus, tornando-se assim numa zona de contemplação, de passeio, de ornamento, de descompressão para a mente. É o equivalente a uma caneca de chá onde vem a Monalisa estampada, algo que se compra na loja do Museu do Louvre. Esta é uma questão admiravelmente descrita por Nikolaus Harnoncourt em "Musik als Klangrede - Wege zu einem neuen Musikverständnis", de 1982 (O discurso musical - caminhos para uma nova conceção musical), cap.1. Nos anos 30 e 40 do séc. XX, era muito frequente a inclusão de obras recentes nos programas de recitais de piano: Debussy tinha morrido havia pouco, Bartók ainda estava vivo, tocava-se Stravinsky, Berg e Poulenc... Mas as escolhas atuais dos públicos e dos programadores de grandes salas vão ao encontro de reportórios que representem uma infinita zona de conforto. Não esqueçamos que no chamado "Primeiro Mundo", os públicos para a música erudita estão relativamente envelhecidos. Por exemplo, nos concertos da temporada Gulbenkian em Lisboa, a média etária dos espectadores situa-se nos 60 anos de idade. É um fenómeno à escala global.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Creio que aquilo que referi na resposta anterior explica a existência de um cultura musical que se alimenta da música do passado, não se fazendo sentir a pressão suficiente da nova música para que esta se integre numa prática quotidiana.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

A ideia de corrigir a situação convoca uma discussão interessante sobre aquilo que consideramos correto ou errado... E antes de darmos início à resposta à sua pergunta precisaríamos responder a perguntas como estas: apesar do investimento dos estados sociais dos países mais ricos nos produtos musicais do modernismo pós 2ª Guerra Mundial (Boulez, Stockhausen, Berio, Nono, Nunes, etc.), pouca música sobreviveu à morte dos compositores mais beneficiados. Porquê? E porque não se aborda frontalmente a questão da atonalidade como fator de rutura entre som e memória afetiva, entre discurso musical e pulção emocional? O que há a "corrigir" num arquétipo emocional? E aí por diante. Por estas razões, eu não sugiro nenhum plano de correção.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Essa questão faz sentido se as "extended techniques" surgirem no palco se Henry Cowell, John Cage, George Crumb e outros forem tocados. O futuro é um ponto de fuga sobre o qual ninguém sabe nada. Aquilo que sabemos, é que mesmo as obras mais representativas do reportório pianístico do séc. XX são conseqüentemente ignoradas pelos jovens pianistas. E se o são, é porque entre eles reina o desconhecimento. Na presente era, uma cultura visual impôs-se - uma cultura de ecrã - e ao mesmo tempo instalaram-se hábitos culturais de alta velocidade. A multiplicidade da informação disponível não conduziu a nenhum tipo de aprofundamento. As sonatas para piano de Prokofiev continuam silenciosas enquanto que as Sonatas e Interlúdios de Cage se ouvem e tocam com frequência, dado que a multidisciplinaridade do presente as tornou parte integrante da dança e do teatro. Onde é que está o bem e onde é que está o mal?

Anexo 7.20. – Entrevista com Jaime Reis

Já alguma vez esteve envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas?

Na qualidade de compositor, já não consigo definir bem o que é uma técnica estendida ou expandida. Como vivo com isto há tantos anos desde criança, a diferenciação entre uma técnica de base e uma técnica estendida foi-se eliminando para mim. Já não tenho o mesmo fascínio que tinha antes. E não quer dizer que não haja surpresa. Ainda hoje sou surpreendido em concertos, não necessariamente com a técnica, mas com a imaginação criativa, composicional e interpretativa. Às vezes, para uma mesma técnica estendida, há muitas formas de elaborar, de realizar, de interpretar e de tocar.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças?

Depende dos intérpretes. Quanto maior o grau de familiaridade do intérprete com as técnicas, em geral, menor é a dificuldade que eu tenho em comunicar. Com uma exceção: quando tenho uma técnica que é uma variação de algo que alguém já conhece, as pessoas tendem a fazer o que já conhecem; então, é preciso deixar tudo muito claro. Recentemente, tenho percebido que a melhor forma é, adicionalmente a uma notação e a uma descrição o mais claras possível, e de preferência em várias línguas, haver uma gravação em vídeo.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Quanto mais a técnica for dominada, mais se pode passar à componente musical. Como tocar um harmónico da corda, como o fazer soar? Ele pode ressoar de maneiras muito diferentes. Eu sei o som que eu idealizei, mas sei que, às vezes, não é evidente.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

É difícil de hierarquizar. Pelo repertório, tendo em conta que cerca de noventa e tal por cento dele é para tocar nas teclas, eu diria que é mais importante dominar a técnica dita de base porque essa é a técnica pianística. De outra forma, se eu quisesse alguém tocar o piano sempre como se fosse uma harpa, se calhar, podia fazer uma peça para um harpista.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Não tem uma idade. Devem ser técnicas que se coadunem com a fisicalidade do aluno. O meu *Bartolomeu, o voador* (2016-18), por exemplo, foi pensado para uma criança de 8 anos. E houve crianças mais ou menos dessa idade que têm tocado a peça. A obra tem muitos detalhes, mas o meu objetivo é didático: é de ensinar à criança que cada pormenor tem um propósito e que se consegue ouvir se for tomada a devida atenção. E daí cada detalhe ser uma coisa mínima, muito simples, para que se possa explicar a uma criança. É claro que é

preciso que o professor também perceba este detalhe, o que não é evidente, uma vez que o professor também não teve a prática quando era criança e ninguém lho explicou.

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Tenho muita dificuldade em responder a isto porque não sou professor de piano e o instrumento que estudei no conservatório foi a guitarra. Mas poderia responder aquilo que eu imagino que muita gente responda: “Porque há muito repertório para piano”, “Porque o piano foi muito ensinado durante muitos séculos”. Também tem a ver com o contexto sociológico em que o piano foi ensinado. Esse contexto criou um tipo de repertório muito específico, muito ligado a um certo funcionalismo. Também, o aspeto de industrialização criou não só uma tradição pianística, a questão escolástica, mas também este hábito das pessoas tocarem piano no sentido muito generalizado.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Por um motivo: por causa da indústria. Esses pianistas existem numa indústria que os promove, que tem outras pessoas a ganhar dinheiro com eles e que os fazem ganhar dinheiro. E o objetivo da indústria não é o de renovar, mas o de vender. Se, a dada altura, muitas pessoas destes meios achassem que as peças com técnicas estendidas iam vender muito, eu acredito que todos os pianistas de renome já tocassem peças que tivessem essa qualidade. Há uma hierarquia que se foi criando ao longo de séculos que também define o que nós chamamos “o grande repertório”.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Este problema é transversal ao piano e a muitos instrumentos. Há instrumentos que, talvez, tenham uma abertura maior a um determinado repertório. São instrumentos mais jovens, que não têm a carga histórica que o piano tem. No fundo, mais do que isso, os professores de piano estão menos familiarizados com esse repertório do que, por exemplo, os professores de saxofone que são bastantes a tocar muitos repertórios diferentes. E é por isso que saxofonistas normalmente têm uma abertura maior às técnicas expandidas do seu instrumento.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Claro que acho. A pluralidade é fundamental para a perenidade da música, e também porque é um estímulo à criação musical. A orquestra e o piano não devem ser só o espelho do passado, uma espécie de museu. Também podem ter essa função histórica ou museológica; contudo, para que não se prorrogue apenas o que existe, a inovação em todas as áreas é fundamental.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Nós poderíamos usar a técnica estendida para fazer a música idêntica à música que já fazíamos. Portanto, a técnica expandida em si, para mim, pode ter futuro ou não; mas isso não é muito relevante porque a técnica estendida por si não é necessariamente nada. Nada. A técnica estendida é interessante se ela estiver ao serviço da inovação. Não progressão, mas inovação no sentido de mudança. Eu não vejo a música no sentido progressista. Porque é um sentido hierárquico que diz que, por exemplo, Stockhausen era melhor que Beethoven. Mas eu não acho que seja melhor ou pior. Stockhausen realmente vem dessa tradição beethoveniana, mas ele mudou a tradição e trouxe muitas maneiras novas de tocar piano. E isso para mim é positivo e cria vontade de continuar a haver pianistas e coisas novas. Técnica estendida, com certeza, é uma técnica, mas ela por si não tem um acrescento à prática musical muito significativo. Agora, se ela for acoplada a um ensino que tenha a ver com a criação musical e com a história da música das últimas 80 décadas, então aí faz sentido.

Como diria: técnica estendida ou expandida?

Eu tenho muita dificuldade em dizer que um termo é efetivamente melhor do que outro. Não sei se nós estendemos ou expandimos. Se pensarmos na génese, eu diria mais “expandida”. Acho que as pessoas utilizam o termo anglófono e aplicam-no diretamente.

Será possível abordar as técnicas expandidas sem ter acesso a um piano de cauda, nomeadamente num contexto didático?

Sim, a maioria das técnicas, especialmente no contexto didático, são perfeitamente passíveis de tocar num piano vertical. Às vezes, tem de ser retirado o tampo harmónico e feitos outros ajustes. Num teclado eletrónico – não, visto que é outro instrumento. Há peças do repertório romântico que necessitam do pedal *sostenuto*. E então, elas podem fazer-se num piano que não tenha esse pedal? Aí parece que as pessoas já não fazem a pergunta.

Se uma notação gráfica será benéfica no sentido pedagógico?

Numa perspetiva pedagógica, particularmente quando as crianças são muito novas, elas podem e devem aprender por notação, mas não só. Eu sou completamente a favor de que uma criança aprenda as coisas ao ouvido. Acho muito importante, até, que ela desenvolva a sua musicalidade, que toque, que tenha essa vontade e esse prazer de tocar. E a notação, como é óbvio, não deve ser um obstáculo. Por outro lado, tanto é um obstáculo uma notação normal para uma criança iniciante, a meu ver, como outras notações. Acho que a notação só é um travão se for mal-ensinada. A criança pura e simplesmente tem dificuldade em ler e tem de a vencer; mas também tem outras dificuldades, como por exemplo, tocar sem partitura.

Não sei. Por um lado, o uso de uma notação gráfica pode tornar o processo mais lúdico, mas essa liberdade se pode transmitir num grande à-vontade. Pode ser útil se, talvez, acompanhada de exercícios de composição, ou seja, as crianças criarem as suas próprias notações, composições e músicas.

Se o uso da improvisação será benéfico na aprendizagem das técnicas expandidas?

É mais como um estímulo à criatividade – que também é muito importante – do que do domínio interpretativo, apesar de ajudar o último. Contudo, não considero que isso seja

dicotómico, isto é, este é melhor, aquele é melhor. É melhor para quê? Ao serviço da música acho uma excelente ideia, ao serviço de uma ideia de fomento interpretativo também. Não podemos dividir a música em barreiras artificiais que ela não tem. Uma criança quando aprende não faz barreiras: ai, agora estou a compor; ai, agora vou para o curso de piano.

Anexo 7.21. – Entrevista com Amílcar Vasques-Dias

Já alguma vez esteve envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim. Nas minhas 13 peças LUME DE CHÃO – tecido de memórias e afectos, faço uso de várias técnicas estendidas.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças?

Não houve qualquer tipo de dificuldade na comunicação, nem na preparação das 13 peças, que foi realizada com o pianista Álvaro Teixeira Lopes. A partir de 2012, a edição das partituras e a gravação em CD das peças foi realizada pela pianista Joana Gama em colaboração directa comigo. Os símbolos criados para as técnicas estendidas são explícitos.

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

É importante no desenvolvimento da imaginação sonora/musical e da flexibilidade (souplesse) dos movimentos dos membros superiores e inferiores. Desenvolve também a técnica de independência dos dedos e a capacidade de concentração visual a vários níveis: teclado, cordas e pedais.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Dado o facto de haver um repertório extensíssimo de obras/peças para piano a partir de técnicas tradicionais, creio que não podemos comparar a importância de ambas as técnicas. Considero, porém, que ambas as técnicas se complementam.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

O ensino de algumas técnicas estendidas depende do físico do(a) pianista. Não se pode pedir a uma criança de 6 anos para abafar uma corda ao mesmo tempo que pressiona uma tecla e mantém um pedal em baixo...

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Por ignorância ou comodismo dos professores!

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Pianistas da dita ‘música erudita’ são demasiado tradicionais na escolha do seu repertório. Pianistas de jazz, de flamenco, e de músicas contemporâneas (com influências óbvias do jazz e do rock), são mais flexíveis na sua escolha...!

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Preparar alunos geniozinhos para concursos nacionais ou internacionais; obter resultados para o espetáculo tradicional de palco; comodismo e/ou desconhecimento/ignorância...

Episódio curioso...: em 2016, numa sala de concertos, em Tóquio, a pianista estava ‘proibida’ pela instituição (!) de abafar 2 cordas no piano Yamaha, no princípio da minha peça UNHA-GATA para tuba, contratuba e piano.

Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

Seria normal corrigir a situação! Mas antes é necessária a correcção da mentalidade dos professores e das instituições...

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Não faço ideia...! Julgo que o palco e a pedagogia musical continuarão tradicionais, quadrados, menos inventivos/imaginativos!

Anexo 7.22. – Entrevista com Evgueni Zoudilkin

Já alguma vez esteve envolvido numa experiência relacionada com a criação de peças para piano com as técnicas estendidas?

Sim, mas nunca utilizei na música para piano solo. Utilizei no piano na obra *Illusiones* para flauta, piano, viola e violoncelo, e na obra *Transformations I e II* para soprano e piano.

Houve dificuldades na comunicação das ideias aos intérpretes e no processo de preparação das peças?

Não houve dificuldades na comunicação com intérpretes. Porque o que utilizei no piano era tudo explicado ao pormenor: era preparação de 2 teclas no registo grave, e efeitos de ataque/ressonância (apertar certas teclas e bater em determinadas teclas, produzindo um eco).

O quão importante, na sua opinião, é os pianistas dominarem as técnicas estendidas no instrumento?

Acho que não dominam (maioria). É por isso que é preciso explicar muito bem nas partituras que os compositores produzem.

Considera que as técnicas estendidas podem ser consideradas tão importantes como as técnicas ditas tradicionais? Porquê?

Tudo depende de estética e de linguagem do compositor. Por exemplo, eu utilizo técnicas estendidas em momentos específicas quando preciso uma sonoridade específica.

Em que idade, na sua opinião, as técnicas estendidas devem começar a ser ensinadas, nomeadamente no piano?

Acho que a partir do 3º-4º graus. Os alunos devem começar a perceber que estas técnicas fazem parte da expressividade de instrumento (acho que no 1º-2º graus os alunos levavam estas técnicas mais como brincadeira).

Porque é que as tais peças quase que não se tocam por aprendizes?

Não tem contato porque não existe (ou quase não existe) o repertório.

Na sua opinião, quais são as razões por que a maioria dos pianistas de renome mundial não as inclui no seu repertório?

Acho que esta questão se prende com muitos aspetos. Para mim, o principal é que os pianistas das gerações que estão nos palcos agora não foram ensinados no início dos seus estudos a tocar algo que não seja tradicional.

Para si, quais são os motivos da sua não-inclusão nos programas oficiais das instituições de ensino de música em Portugal?

Porque os programas oficiais foram introduzidos há décadas. Hoje em dia já começam a surgir obras didáticas com utilização das técnicas estendidas. Algum dia podem ser incluídas nos programas oficiais (espero eu).


Acha que é necessário corrigir a situação? Porquê?

É necessário corrigir a situação, mas primeiro é necessário motivar os compositores a compor as obras didáticas com utilização das técnicas estendidas. E não só motivar os alunos, mas também os compositores já conhecidos.

A seu ver, qual será o futuro delas no palco e na pedagogia musical?

Acho que algumas peças serão incluídas nos programas no futuro, mas para isso acontecer - será preciso trabalhar.

Anexo 8 – Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada



Curso de Mestrado em Ensino de Música

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

Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:
 Aluno estagiário: Vasily Tsakko
 Orientador cooperante: Sérgio Brito
 Orientador científico: Fausto Neves

Núcleo de estágio (área de especialização): Piano
 Instituição de Acolhimento: Conservatório de Música de Aveiro

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 | | 3 ^o | | |
| 2 | | 7 ^o | | |
| 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

Figura 64 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 1)

2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

| Nome Aluno/Turma | Ano/curso | Dia/hora aula | Observações |
|------------------|-----------|---------------|------------------|
| 1 | 3º | | |
| 2 | Iniciação | | Aula de concerto |

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 Audição "Letura à primeira vista" 4 mãos" | 03.03.2020/16H00 | Os alunos deverão ler à primeira vista no âmbito de uma audição |
| 2 Maratona de Escalas | 24.03.2020/16H00 | Uma competição entre 2 grupos de pianistas |
| 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 Concerto de Aniversário do Conservatório (25 Anos) | 26.01.2020 / 18:00 | Centro de Artes de Agueda. Tocar a solo ou em conjunto |
| 2 Concerto-workshop "Técnicas estabelecidas no piano" | 18.02.2020 / 16:00 | Atividades escritas por compositores portugueses para o projeto educativo do Aluno Estagiário |
| 3 Maratona de Teclistas | Maio 2020 / Casca da Música | Orientar os alunos e assistir o Orientador Cooperante |

2

Figura 65 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 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, 22 de Outubro de 2019

Dr. Paulo Ribeiro de Brito
O Orientador cooperante

Paula
O Orientador da Universidade

O Aluno Estagiário

[Assinatura]

Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante

| Sessão | Data provável |
|-------------------------------------|---------------|
| 1ª Sessão (planificação atividades) | 29.10.2019 |
| 2ª Sessão (avaliação) | 21.01.2020 |
| 3ª Sessão (avaliação final) | 12.05.2020 |

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

Figura 66 - Plano Anual de Formação do Aluno em PES (página 3)

Anexo 9 – Cartaz (Concerto de Aniversário do Conservatório de Música de Águeda)



Figura 67 - Cartaz do Concerto de Aniversário do CMA

Anexo 10 – Regulamento e a ficha de inscrição (Maratona de Escalas)

Maratona de Escalas

Regulamento

1. Organização

- 1.1. É uma iniciativa organizada por Vasył Tsanko, aluno do Mestrado em Ensino de Música (Área – Instrumento) na Universidade de Aveiro, no âmbito da disciplina “Prática de Ensino Supervisionada”, com o auxílio do seu Orientador Cooperante, Sérgio Brito.
- 1.2. A participação na atividade é totalmente gratuita.

2. Objetivos

- 2.1. A presente atividade visa incentivar o estudo das escalas por parte dos alunos da classe de piano.

3. Participantes

- 3.1. A Maratona tem como público-alvo os alunos da classe de piano do Conservatório de Música de Águeda, quer do regime articulado, quer do supletivo.
- 3.2. Os participantes têm de obrigatoriamente cumprir o seguinte requisito: ter tocado escalas em contexto de prova.

4. Para participar

- 4.1. Entrar em contacto com o seu professor/a sua professora de piano e preencher uma ficha de inscrição.

5. Calendário

- 5.1. Primeira fase: os participantes deverão preencher os formulários até dia 17 de março. Nesse dia, ser-lhes-ão comunicados os itens que deverão preparar para a Maratona.
- 5.2. Segunda fase: os participantes terão duas semanas, de dia 17 até dia 31 de março, para a preparação.
- 5.3. Terceira fase: realizar-se-á no dia 31 de março de 2020, terça-feira, pelas 16:30, no auditório do Conservatório de Música de Águeda (Incubadora Cultural), com o tempo previsto de duração de 45 minutos.

6. Atividade

6.1. Constituição das equipas

- 6.1.1. Serão criadas de 2 a 3 equipas conforme o número de participantes.
- 6.1.2. Cada equipa pode constituir em alunos de vários graus.
- 6.1.3. As equipas serão formadas por meio do sorteio entre os participantes de cada nível (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário) no dia da atividade.
- 6.1.4. As equipas podem diferir no que toca ao número dos seus elementos constituintes, sendo neste caso aplicada a ação descrita no 6.3.8.

6.2. Itens

- 6.2.1. É considerado um item:
 - a) uma escala ascendente e descendente;
 - b) um arpejo no estado fundamental e as suas inversões;
 - c) uma escala cromática a começar da primeira nota da escala que for pedida.

- 6.2.2. Cada elemento da equipa terá de apresentar três itens a escolher através do sorteio entre aqueles que lhe terão sido comunicados no dia 24 de março.
- 6.2.3. Os itens devem ser apresentados de cor.
- 6.2.4. Cada participante terá o sorteio individualizado conforme a informação dada por ele aquando do preenchimento do formulário.
- 6.2.5. Os elementos da equipa poderão apresentá-los na ordem que terão decidido, não podendo, contudo, um elemento passar a apresentação do item seguinte sem que os restantes elementos tivessem realizado o seu turno.

6.3. Avaliação

- 6.3.1. A avaliação será realizada com a ajuda do cronómetro.
- 6.3.2. O participante terá dez tentativas.
- 6.3.3. Serão aplicados dois critérios de avaliação:
- d) a dedilhação e a construção da escala corretas;
 - e) a velocidade.
- 6.3.4. Cada um dos critérios conta 50 % da pontuação final.
- 6.3.5. Se o participante se enganar no que diz respeito à dedilhação e/ou à construção da escala, terá de começar de novo.
- 6.3.6. O próprio participante pode tomar a iniciativa de recomeçar, sendo isso considerado uma tentativa.
- 6.3.7. Com cada erro serão tirados 5 % da pontuação final.
- 6.3.8. Se uma das equipas tiver menos elementos do que a outra, a pontuação do elemento desse grupo que terá conseguido o melhor resultado será multiplicada por dois.
- 6.3.9. A velocidade será avaliada através da seguinte tabela, sendo uma nota considerada semicolcheia:

| Curso | Velocidade | Tempo | Pontuação |
|--|-----------------------|---|-----------|
| Iniciação
(extensão de
uma oitava) | Semicolcheia =>120 | =/<7.5s (escala)
=/<3.5s (arpejos)
=/<12.5s (cromática) | 50% |
| | Semicolcheia =105-120 | 7.5-8.57s (escala)
3.5-4s (arpejos)
12.5-14.28s (cromática) | 40% |
| | Semicolcheia =90-105 | 8.57-10s (escala)
4-4.6s (arpejos)
14.28-16.66s (cromática) | 30% |
| | Semicolcheia =75-90 | 10-12s (escala)
4.6-5.6s (arpejos)
16.66-20s (cromática) | 20% |
| | Semicolcheia =60-75 | 12-15s (escala)
5.6-7s (arpejos)
20-25s (cromática) | 10% |
| | Semicolcheia <60 | >15s (escala)
>7s (arpejos)
>25s (cromática) | 0% |

Figura 69 - Maratona de escalas, Regulamento (página 2)

| | | | |
|--|-------------------|--|-----|
| 2º Ciclo
(extensão de duas oitavas) | Colcheia =/>90 | =/<10s (escala)
=/<14s (arpejos)
=/<16.66s (cromática) | 50% |
| | Colcheia =80-90 | 10-11.42s (escala)
14-16s (arpejos)
16.66-19.04s (cromática) | 40% |
| | Colcheia =68-80 | 11.42-13.33s (escala)
16-18.66s (arpejos)
19.04-22-21s (cromática) | 30% |
| | Colcheia =57-68 | 13.33-16s (escala)
18.66-22.4s (arpejos)
22.21-26.65s (cromática) | 20% |
| | Colcheia =45-57 | 16-20s (escala)
22.4-28s (arpejos)
26.65-33.32s (cromática) | 10% |
| | Colcheia <45 | >20s (escala)
>28s (arpejos)
>33.32s (cromática) | 0% |
| 3º Ciclo
(extensão de quatro oitavas) | Colcheia =/>150 | =/<12s (escala)
=/<16.8s (arpejos)
=/<20s (cromática) | 50% |
| | Colcheia =130-150 | 12-13.71s (escala)
16.8-19.2s (arpejos)
20-22.85s (cromática) | 40% |
| | Colcheia =112-130 | 13.71-16s (escala)
19.2-22.4s (arpejos)
22.85-26.66s (cromática) | 30% |
| | Colcheia =94-112 | 16-19.2s (escala)
22.4-26.88s (arpejos)
26.66-32s (cromática) | 20% |
| | Colcheia =75-94 | 19.2-24s (escala)
26.88-33.6s (arpejos)
32-40s (cromática) | 10% |
| | Colcheia <75 | >24s (escala)
>33.6s (arpejos)
>40s (cromática) | 0% |
| Secundário
(extensão de quatro oitavas) | Semínima =/>120 | =/<7.5s (escala)
=/<10.5s (arpejos)
=/<12.5s (cromática) | 50% |
| | Semínima =105-120 | 7.5-8.57s (escala)
10.5-12s (arpejos)
12.5-14.28s (cromática) | 40% |
| | Semínima =90-105 | 8.57-10s (escala)
12-14s (arpejos)
14.28-16.66s (cromática) | 30% |
| | Semínima =75-90 | 10-12s (escala)
14-16.8s (arpejos)
16.66-20s (cromática) | 20% |
| | Semínima =60-75 | 12-15s (escala)
16.8-21s (arpejos)
20-25s (cromática) | 10% |
| | Semínima <60 | >15s (escala)
>21s (arpejos)
>25s (cromática) | 0% |

Figura 70 - Maratona de escalas, Regulamento (página 3)

7. Resultados

- 7.1. Os resultados serão divulgados imediatamente após a realização da atividade.
- 7.2. Cada participante terá direito a um diploma em que constarem os seus dados e a qualificação obtida.
- 7.3. Serão ainda atribuídos prémios de melhor resultado, de melhor qualidade e de maior velocidade.

8. Contacto

- 8.1. Em caso de qualquer dúvida, contactar o coordenador da atividade, Vasyl Tsanko, através do:
 - a) Número 960403910
 - b) Correio eletrónico vtsanko@ua.pt

6 de março de 2020



Maratona de Escalas

Ficha de inscrição

Nome:

Grau:

Marcar as escalas que já tocou

| Maiores | | Menores | |
|---------|-------------|---------|-----------|
| Dó | Fá | lá | ré |
| Sol | Si b | mi | sol |
| Ré | Mi b | si | dó |
| Lá | Lá b | fá # | fá |
| Mi | Ré b | dó # | si b |
| Si | Sol b/ Fá # | sol # | mi b/ré # |

- A participação é totalmente gratuita
- A ficha deve ser preenchida e entregue até dia 17 de março
- A atividade será realizada no dia 31 de março (terça-feira) pelas 16:30 no Auditório do Conservatório (Incubadora Cultural)

Figura 72 - Maratona de escalas, Ficha de Inscrição

Anexo 11 – Planificações e relatórios das aulas assistidas

Anexo 11.1 – Aluno 1

Tabela 79 - Aluno 1 (1.ª aula assistida)

| 6.ª aula | | 22/10/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Fá Maior, fá menor harmónica e a cromática de fá • Estudo op.849, n.º 4 de Carl Czerny • <i>Marche</i> em Ré Maior (BWV Anhang 122) de C.P.E. Bach • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Movimentos das mãos em demasia • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo em casa • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Explicação, pelo orientador, de conceitos teóricos (armação de clave etc.) • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A seguir, o aluno sentou-se ao piano e começou a tocar as escalas a partir de uma partitura em sua frente. Durante a sua execução, fez movimentos desnecessários, nomeadamente aquando da passagem do polegar. A execução foi bastante desigual, com paragens e com erros na dedilhação. Tocou lentamente, salvo a escala cromática, que foi executada um pouco mais depressa. O orientador, depois de comentar a realização, desejou que o aluno minimizasse as quebras e pediu que, para a aula seguinte, decorasse as dedilhações e a construção da escala.</p> <p>O estudo não foi estudado em casa; logo, das duas secções, apenas a primeira foi apresentada com as mãos separadas. Várias vezes, o aluno confundiu semínimas com mínimas. Além de não ter o texto sabido, o aluno colou os dedos às teclas quando não era suposto e, apesar de vários comentários do professor acerca disso, continuou a fazê-lo. Não conseguiu realçar a voz principal na mão direita que tem duas linhas: uma melodia com o quinto dedo e arpejos com os outros.</p> <p>Durante a execução da <i>Marche</i>, o aluno mudou repentinamente de andamento várias vezes. O trabalho realizado com as mãos separadas pareceu ajudar a resolver o problema.</p> <p>O aluno tentou começar a <i>Tarantella</i> demasiado rapidamente, sem respeito pelo texto. Faltou-lhe o peso das mãos. Tal como o estudo, não foi estudada em casa.</p> | | | |

Tabela 80 - Aluno 1 (2.ª aula assistida)

| 7.ª aula | 29/10/2019 |
|------------------|------------|
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Tabela 81 - Aluno 1 (3.ª aula assistida)

| 8.ª aula | | 05/11/2019 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Fá Maior, fá menor harmónica e a cromática de fá • Estudo op.849, n.º 4 de Carl Czerny • <i>Marche</i> em Ré Maior (BWV Anhang 122) de C.P.E. Bach • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Movimentos das mãos em demasia • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Desta vez, as escalas foram tocadas de cor, porém, com alguma frustração. Voltou a fazer mal a passagem do polegar. Durante a execução, houve quebras nas falanges dos dedos. Tocou lentamente e com erros na dedilhação. O orientador, depois de fazer comentários, pediu que, para a aula seguinte, preparasse as escalas de Si b Maior e menor, e a cromática de si b.</p> <p>O estudo foi estudado; logo, a primeira secção foi apresentada com duas mãos. Além disso, conseguiu, com dificuldades, tocar os primeiros oito compassos da segunda secção com as duas mãos. Voltou a colar os dedos às teclas. O orientador repetiu o que tinha dito na aula anterior acerca das linhas melódicas, das respirações e do <i>legato</i> por fazer. Foi extrapolado para a segunda secção o mesmo conceito das duas linhas. Durante a execução da <i>Marche</i>, não voltou a acontecer a mudança repentina de andamento. O resto do trabalho nesta peça consistiu em decifrar a segunda secção. O aluno não respeitou a armação de clave da peça, tocando fá natural em vez do fá #.</p> <p>Da mesma forma, o trabalho na <i>Tarantella</i> consistiu em decifrar o texto a partir da mudança de tonalidade. Ao tocar os acordes na mão esquerda, o quinto dedo recusou de participar.</p> | | | |

Tabela 82 - Aluno 1 (4.ª aula assistida)

| 9.ª aula | | 12/11/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Si b Maior, si b menor harmónica e a cromática de si b • <i>Marche</i> em Ré Maior (BWV Anhang 122) de C.P.E. Bach • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Movimentos das mãos em demasia • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de concentração • Falta de estudo em casa • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Repetição • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |

A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.

Na interpretação do aluno, a escala de Si b começou com o polegar e acabou com o quinto dedo. De um modo geral, o aluno voltou a cometer os mesmos erros. Além disso, baralhou-se na contagem das oitavas. O orientador pediu que tocasse com as mãos separadas e tomasse atenção. A escala foi repetida várias vezes até ficar melhor.

A *Tarantella* não foi estudada, por isso, não juntou as mãos, nem corrigiu as notas erradas. Posto isto, o trabalho desenvolvido na aula consistiu na leitura da segunda secção com as mãos separadas. Ao ler, o aluno demonstrou a existência de lacunas na literacia musical (e.g. confundiu sustenidos com bemóis, leu mal o ritmo, tocou numa oitava errada).

Durante a execução da *Marche*, voltou a trocar o fá # pelo fá natural e fez o mesmo com o dó # e o dó natural.

Tabela 83 - Aluno 1 (5.ª aula assistida)

| 10.ª aula | | 19/11/2019 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.849, n.º 4 de Carl Czerny • <i>Marche</i> em Ré Maior (BWV Anhang 122) de C.P.E. Bach • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de estudo em casa • Dificuldade na decifração • Lacunas na literacia musical escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Repetição • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O resto da aula consistiu na leitura do texto que já estava decifrado, mas que ainda estava mal sabido devido à falta de estudo em casa.</p> | | | |

Tabela 84 - Aluno 1 (6.ª aula assistida)

| 11.ª aula (Teste) | | 26/11/2019 | |
|---|---|--|---------|
| Conteúdos | Ponderação (%) | Comentários | Nota |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Si b Maior, si b menor harmónica e a cromática de si b • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher • Estudo op.849, n.º 4 de Carl Czerny • <i>Marche</i> em Ré Maior (BWV Anhang 122) de C.P.E. Bach | <ul style="list-style-type: none"> • 3 de 0-10 • 10 de 0-30 • 12 de 0-25 • 0 de 0-35 <p>25 de 100</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Não está de cor. Muito lento com enganos na dedilhação e construção. Começada várias vezes • Ritmo errado na segunda secção. Ausência da parte interpretativa • Apenas a primeira secção foi apresentável • Não foi tocada, uma vez que o aluno não tinha conseguido juntar as mãos | Nível 2 |

Tabela 85 - Aluno 1 (7.^a aula assistida)

| 12. ^a aula | 03/12/2019 |
|--|---|
| Conteúdos | Problemática |
| Aula-diálogo | Motivação
O trabalho que o estudo do piano envolve
Vontade de participar na audição do dia 12/12/2019 |
| Relatório | |
| A aula consistiu num diálogo entre o aluno e o orientador. | |

Tabela 86 - Aluno 1 (8.^a aula assistida)

| 13. ^a aula | | 10/12/2019 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tarantella</i> de Paul Zilcher | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de um estudo regular • Falta de hábito de tocar numa velocidade elevada • A parte interpretativa da peça pouco trabalhada | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Repetição (cada vez mais rapidamente) • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação do pedal de sustentação | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partitura • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno estudou com concentração em casa. Tocou de cor e demonstrou a peça em muitíssimo melhor estado que no teste. O orientador explicou a necessidade de aumentar o andamento da peça e colocar pedal para que esteja em condições de poder ser levada à audição. Experimentou e conseguiu. O orientador pediu que aumentasse o andamento ainda mais e demonstrou ao piano como deveria ser. Desta vez, o aluno não conseguiu manter a pulsação, precipitou, tocou com pouca nitidez na articulação. Viu-se que o aluno não estava habituado de tocar numa velocidade elevada.</p> <p>No final da aula foi discutida a nota final. A autoavaliação do aluno foi de dois valores. O orientador decidiu dar-lhe três como um “voto de confiança”.</p> <p>Depois, o aluno foi tirar fotocópias do programa do 2º Período.</p> | | | |

Tabela 87 - Aluno 1 (9.^a aula assistida)

| 14. ^a aula | 17/12/2019 |
|---|---|
| Conteúdos | Problemática |
| Aula-advertência | Discussão da nota dada no 1º Período
Conselhos acerca da prestação e atitude devidas no 2º Período |
| Relatório | |
| A aula consistiu num diálogo entre o aluno e o orientador e em conselhos dados pelo último. | |

Tabela 88 - Aluno 1 (10.^a aula assistida)

| 15. ^a aula | 07/01/2020 |
|-----------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 89 - Aluno 1 (11.ª aula assistida)

| 16.ª aula | | 14/01/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny • Sonata em Sol Maior HOB n.º 11 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo em casa • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A seguir, o aluno sentou-se ao piano e começou a tocar as escalas a partir de uma partitura em sua frente. A execução foi desigual, com paragens e com erros na dedilhação e na construção das escalas. Tocou lentamente, salvo a escala cromática, que foi executada um pouco mais depressa. Não sabia quais eram as notas que constituíam os arpejos das respetivas escalas, nem sabia quantos bemóis tinha a escala de mi b menor (para o aluno, um bemol corresponde sempre a uma tecla preta; logo, encontrar o dó bemol foi-lhe bastante difícil: foram tocados dó #, si b e até lá b). O orientador, depois de comentar a realização, desejou que o aluno minimizasse as quebras e pediu que, para a aula seguinte, decorasse as dedilhações e a construção da escala.</p> <p>Ao tocar o estudo, começou na oitava errada e continuou a premir as teclas que não era para o estarem. Demonstrou uma falta de concentração, nomeadamente quando apareceu <i>legato</i>, mas o aluno continuou a tocar em <i>staccato</i>. Em termos das notas, tocou as que não estavam escritas na partitura. Os ritmos foram realizadams de forma errada.</p> <p>A execução da sonata foi desastrosa. Nem o primeiro sistema, o único que o aluno decifrou com as mãos separadas, foi bem executado. A armação de clave não foi respeitada.</p> | | | |

Tabela 90 - Aluno 1 (12.ª aula assistida)

| 17.ª aula | | 21/01/2020 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • <i>Gavotte</i> de <i>Três peças do século XVIII</i> de António Fragoso | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo em casa | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |

| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com as mãos separadas | |
|--|---|--|--|
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A seguir, o aluno sentou-se ao piano e começou a tocar as escalas a partir de uma partitura em sua frente. Começou demasiado em cima, portanto não conseguiu tocar em quatro oitavas. O professor exigiu que soubesse a extensão de teclado do piano. Não houve melhoria em relação à aula anterior. Foi pedido que tocasse com as mãos separadas, já que não o tinha conseguido com as duas em simultâneo.</p> <p>Trabalhou muito pouco na peça em casa: apenas conseguiu juntar o primeiro sistema; mesmo assim, houve bastantes erros textuais. Foi decidido ver as mãos separadas na aula.</p> <p>Foi pedido ao aluno que juntasse os dois primeiros sistemas do estudo em casa. Não o fez. Na aula foram vistas as mãos separadas, com o orientador a tocar a mão esquerda enquanto o aluno tocava a mão direita e vice versa.</p> | | | |

Tabela 91 - Aluno 1 (13.ª aula assistida)

| 18.ª aula | | 28/01/2020 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • Sonata em Sol Maior HOB n.º 11 de Franz Joseph Haydn (1.º andamento) • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo em casa • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O trabalho na escala e na sonata foi basicamente o mesmo, dado que o aluno não os estudou em casa. O professor manifestou a sua vontade de o aluno tocar a escala de cor para a aula seguinte.</p> <p>No estudo ainda não conseguiu juntar as mãos, mesmo que o tivesse tido como o trabalho de casa. Além disso, não conseguiu decifrar corretamente o texto. Depois de o professor ter tocado uma vez para ele, captou logo auditivamente, o que significa que o aluno tem potencial e capacidades, mas não estuda com cabeça ou não estuda absolutamente.</p> | | | |

Tabela 92 - Aluno 1 (14.ª aula assistida)

| 19.ª aula | | 04/02/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de peso | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical |

| | | | |
|---|---|--|--|
| menor harmónica e a cromática de mi b
• <i>Gavotte de Três peças do século XVIII</i> de António Fragoso | <ul style="list-style-type: none"> • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Desta vez, o aluno esforçou-se em casa e decorou a escala. Mesmo assim, os dedos ainda não estavam sabidos. Para a aula seguinte deveria preparar as escalas de lá b.</p> <p>Da peça, o aluno apenas juntou os primeiros dois sistemas, e, ainda assim, com erros na dedilhação, no ritmo e nas notas. Na aula, o orientador tocou para o aluno e ajudou-o a colocar a dedilhação correta na partitura. Foram vistas as mãos separadas, devagar.</p> | | | |

Tabela 93 - Aluno 1 (15.ª aula assistida)

| | |
|---------------------|------------|
| 20.ª aula | 11/02/2020 |
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 94 - Aluno 1 (16.ª aula assistida)

| 21.ª aula | | 18/02/2020 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Lá b Maior, lá b menor harmónica e a cromática de lá b • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny • Sonata em Sol Maior HOB n.º 11 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo em casa • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Começou por tocar uma escala meio cromática, meio pentatónica em vez de Lá b Maior. Foi decidido que tocasse com as mãos separadas para perceber a construção da escala. Quanto ao arpejo, não sabia nem notas nem dedos.</p> <p>Em relação ao estudo, demonstrou dificuldades que ainda tinha em termos de decifrar o texto. A partir do 9º compasso tocou com as mãos separadas porque não conseguia juntar os ritmos da mão esquerda e da direita. Os dedos todos tortos.</p> <p>Na sonata, os dedos e as notas estiveram todos fora do suposto. Além disso, não tinha juntado as mãos.</p> | | | |

Tabela 95 - Aluno 1 (17.^a aula assistida)

| 22. ^a aula | | 03/03/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Lá b Maior, lá b menor harmônica e a cromática de lá b • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny • Sonata em Sol Maior HOB n.º 11 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Falando da escala, o orientador mencionou a importância que os pontos de referência têm para ajudar a escala rápida e eficazmente. No caso da escala de Lá b, tanto Maior como menor, estes são os 3^{os} dedos em simultâneo nos lás bemóis e nos mis bemóis. O aluno tocou a escala de cor. A execução da lá b menor não correu tão bem, posto que o aluno não se lembrava da construção da escala e não conseguiu identificar as notas no teclado.</p> <p>Não avançou com o estudo. Foi permitido que escrevesse os nomes das notas debaixo delas.</p> <p>Da mesma forma, nem notas nem ritmos foram executados corretamente. Apenas tocou o primeiro sistema.</p> | | | |

Tabela 96 - Aluno 1 (18.^a aula assistida)

| 23. ^a aula | | 10/03/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Lá b Maior, lá b menor harmônica e a cromática de lá b • Estudo op.849, n.º 5 de Carl Czerny • Sonata em Sol Maior HOB n.º 11 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) • <i>Gavotte de Três peças do século XVIII</i> de António Fragoso | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de concentração • Lacunas na literacia musical escrita • Desrespeito à dedilhação escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Aula de revisão antes do teste.</p> <p>O orientador pediu apenas um pouco de cada item da escala para não perder muito tempo com aquilo que não avança de qualquer das formas, porque falta um estudo feito em casa.</p> <p>No estudo, o aluno apenas demonstrou os primeiros três sistemas com as mãos juntas.</p> <p>A sonata não foi vista em casa. Além disso, esqueceu-se de que lhe tinha sido permitido escrever os nomes das notas debaixo delas.</p> | | | |

A execução de *Gavotte* foi muito mecânica, com acentos e articulações inapropriadas e com notas erradas.

Tabela 97 - Aluno 1 (19.^a e 20.^a aulas assistidas)

| 24. ^a e 25. ^a aulas | 17/03/2020 e 24/03/2020 |
|--|-------------------------|
| Relatório | |
| Não houve devido ao confinamento causado pelo surto de COVID-19. | |

Tabela 98 - Aluno 1 (21.^a aula assistida)

| 26. ^a aula (à distância) | | 14/04/2020 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Ré b Maior, ré b menor harmônica e a cromática de ré b • Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny • Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> • Incorreta decifração do texto • Problemas rítmicos • Falta de trabalho em casa • Falta de conhecimentos teóricos (construção das escalas) | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta • Microsoft Teams • 2 computadores • Tablet |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também, foi discutido o ensino à distância e os procedimentos adotados. A seguir, o aluno apresentou dificuldade em relação a onde e como segurar o tablet. A mãe do aluno ajudou-o, segurando o tablet a aula toda.</p> <p>Logo, o aluno tocou a escala. Não sabia quais eram os bemóis, por isso tocou uma escala pentatônica. O resto do trabalho foi dedicado à construção das escalas. O professor pediu que para a semana o aluno tocasse com as mãos juntas, com os dedos corretos e que soubesse a construção das escalas.</p> <p>Nas férias, o aluno tinha visto o estudo com as mãos separadas. Porém, ao tocar na aula, fê-lo com dedilhação errada. Na partitura, o aluno deparou com um novo símbolo “8va”. O professor explicou o significado e o efeito do símbolo. O resto do tempo foi dedicado à reparação dos erros com as mãos separadas.</p> <p>Nas férias, não tinha juntado as mãos na Invenção. Ao tocar, as colcheias dele são iguais a semicolcheias. Houve erros na decifração do texto. Foi explicado o que era um mordente.</p> <p>No final de cada item, o professor ditou e o aluno escreveu no seu caderno o trabalho para fazer em casa.</p> | | | |

Tabela 99 - Aluno 1 (22.^a aula assistida)

| 27. ^a aula (à distância) | | 21/04/2020 | |
|---|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Ré b Maior, ré b menor harmônica e a cromática de ré b • Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Incorreta decifração do texto • Problemas rítmicos • Falta de trabalho em casa | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> Falta de conhecimentos teóricos (construção das escalas) | <ul style="list-style-type: none"> que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Microsoft Teams 2 computadores Tablet Tripé |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Logo, o aluno tocou a escala maior muito lentamente, mas com a sua construção correta. Foi pedido que a partir desta aula o aluno tocasse escalas apenas na extensão de duas oitavas para não perder tempo. Na segunda inversão do arpejo não chegou à última nota. A escala menor foi feita com mais dificuldades, com a dedilhação insegura.</p> <p>No estudo, não conseguiu juntar as mãos. O aluno apresentou muitos erros ao ler a mão esquerda. Além disso, não conseguiu encontrar logo a segunda página do estudo, o que demonstra uma falta de empenho. Na mão direita, esqueceu-se do símbolo abordado na aula anterior. Junto com o professor, escreve os nomes das notas ao pé delas. Não conseguiu tocar o número correto de vezes de um motivo que se repete. O professor pediu que, em casa, o aluno revisse as mãos separadas até ao fim e que juntasse a 1.ª página.</p> <p>Na invenção, não tinha juntado as mãos em casa. As páginas da partitura estavam dispersas. Continua o erro das colcheias iguais às semicolcheias. O professor pediu que o aluno visse bem as mãos separadas na 1.ª página.</p> <p>Durante a aula, o aluno estava a mastigar uma chiclete. No final da aula o professor repreendeu o aluno por isso.</p> | | | |

Tabela 100 - Aluno 1 (23.ª aula assistida)

| 28.ª aula (à distância) | | 28/04/2020 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Escala e arpejos de Ré b Maior, ré b menor harmónica e a cromática de ré b Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> Incorreta decifração do texto Problemas rítmicos Falta de trabalho em casa Falta de conhecimentos teóricos (construção das escalas) | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Lápis Caderno Caneta Microsoft Teams 2 computadores Tablet Tripé |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. O aluno teve uma aula de apoio na sexta-feira dia 24 de abril.</p> <p>O professor pediu que o aluno tocasse as escalas e os arpejos em 2 oitavas para não perder tempo, tanto na aula como em casa. O aluno tocou muito devagar. Mesmo assim, não foi perfeito, de vez em quando houve dedos errados. O professor pediu que em casa o aluno revisse a dedilhação da escala menor, sobretudo na mão direita na descida.</p> <p>No estudo, houve pausas enormes entre os compassos. Logo, experimentou-se reparar isso e o aluno fez muito melhor. Voltou a tocar na oitava errada o compasso com o símbolo de oitava acima. Viram a mão direita sozinha até ao fim. Houve erros na dedilhação e nas notas. Ao tocar a mão esquerda sozinha, fê-lo muito lentamente, sem contar os tempos, com notas erradas. O professor pediu que em casa visse as mãos separadas e que juntasse tudo.</p> | | | |

Tabela 101 - Aluno 1 (24.ª aula assistida)

| 29.ª aula (à distância) | | 05/05/2020 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> Incorreta decifração do texto Problemas rítmicos Falta de trabalho em casa Falta de conhecimentos teóricos (construção das escalas) | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Lápis Caderno Caneta Microsoft Teams 2 computadores Tablet Tripé |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. O aluno teve uma aula de apoio na sexta-feira dia 1 de maio.</p> <p>O aluno não conseguiu baixar o tripé, logo não se conseguiram ver as mãos.</p> <p>Na invenção não fez o trabalho em casa, isto é, não juntou a 1.ª página. Foi vista a mão direita. Os mordentes não foram iguais. O professor ajuda o aluno a colocar os dedos na mão direita (escrever na partitura) até a modulação para o Sol Maior. O professor pediu que o aluno revisse em casa as mãos separadas e que juntasse a 1.ª página.</p> <p>O estudo foi tocado com as 2 mãos. O compasso com repetições continua a estar errado. Para a casa foi pedido que o aluno juntasse as mãos até ao fim.</p> | | | |

Tabela 102 - Aluno 1 (25.ª aula assistida)

| 30.ª aula (à distância) | | 12/05/2020 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Escala e arpejos de Sol b Maior, sol b menor harmónica e a cromática de sol b Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> Incorreta decifração do texto Problemas rítmicos Falta de trabalho em casa Falta de conhecimentos teóricos (construção das escalas) | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Lápis Caderno Caneta Microsoft Teams 2 computadores Tablet Tripé |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno não estudou muito. Tinha andado a procura das folhas com as escalas, pelo que só no dia da aula é que reparou que a escala estava escrita como Fá# Maior e menor.</p> <p>Antes de tocar a invenção, procurou um caderno para pôr detrás das folhas para não dobrarem. Na aula foi reparada a dedilhação. O professor pedia parar quando o aluno falhava. Disse que era preciso ser consciente daquilo que fazia e que não valia a pena passar adiante sem reparar os problemas. Foram vistas as mãos separadas, uma vez que o aluno não tinha juntado nada. A direita foi vista até ao compasso 15, e a esquerda até ao compasso 7.</p> | | | |

O estudo não foi estudado. Foi tocado com as 2 mãos. O aluno parava antes de cada acorde na mão esquerda. Todos os erros anteriores voltaram a acontecer.

Tabela 103 - Aluno 1 (26.ª aula assistida)

| | |
|-------------------------|------------|
| 31.ª aula (à distância) | 19/05/2020 |
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

| 32.ª aula (à distância) | | 26/05/2020 | |
|---|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Sol b Maior, sol b menor harmónica e a cromática de sol b • Estudo op.299, n.º 1 de Carl Czerny • Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de trabalho em casa | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta • Microsoft Teams • 2 computadores • Tablet • Tripé |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno disse que não tinha estudado nada. Depois de uma repreensão do professor, terminou a aula porque não faria sentido repetir tudo o que foi dito nas aulas anteriores, mas o que o aluno não estudava em casa.</p> | | | |

Anexo 11.2. – Aluno 2

Tabela 104 - Aluno 2 (1.ª aula assistida)

| 6.ª aula | | 22/10/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • Tendência de atrasar e acrescentar valores às notas • Dificuldade no sentido de fraseado | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno disse que tinha aleijado uma das mãos ao jogar basquetebol, o que condicionou o trabalho desenvolvido na aula.</p> <p>Ao tocar a peça, aluno demonstrou uma tendência de atrasar. Melhorou quando o orientador começou a marcar a pulsação com um lápis a bater no tampo da mesa. Foi-lhe pedido procurar as notas mais importantes das frases, tanto na mão esquerda como na direita, que foram tocadas separadamente.</p> <p>Para não sobrecarregar a mão aleijada, o orientador demonstrou empatia e não exigiu muito.</p> | | | |

Tabela 105 - Aluno 2 (2.ª aula assistida)

| 7.ª aula | | 29/10/2019 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Fá Maior, fá menor harmónica e a cromática de fá • Estudo op.849 n.º 11 de Carl Czerny • Minueto em si menor de <i>23 Peças Fáceis</i> de J.S. Bach • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • Unhas demasiado grandes para se tocar sem barulho • Falta de peso • Dedilhação errada • Dificuldades na construção das escalas • Texto mal sabido • Falta de estudo em casa • Articulação inadequada ao estilo • | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Repreensão • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho em andamento lento • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Não veio preparado: durante toda a aula ouviu-se um barulho das unhas compridas a bater nas teclas. Ao tocar as escalas, demonstrou uma falta de estudo em casa: não sabia a construção das escalas (mi b em vez de mi natural), usou dedilhação incorreta, fez movimentos a mais. Dado que começou demasiado lento, foi-lhe pedido pelo orientador para começar de novo, mas mais rapidamente. O orientador não parava de acusar a falta de peso. Foi pedido que preparasse as escalas de si b para a seguinte aula.</p> <p>Aquando da execução do estudo, começou várias vezes, uma delas foi em sol menor (o estudo está em Sol Maior). Como foi posteriormente comentado pelo orientador, viu-se falta de trabalho em casa e um decréscimo de qualidade.</p> | | | |

O minueto foi executado com muitas dificuldades. O ritmo não foi uniforme, o *staccato* pareceu fora da estilística. O aluno parou várias vezes durante a execução. A seguir, o orientador realçou a importância de fazer *staccato* mais prolongado dentro da maneira barroca. Usou canetas de cores para marcar na partitura os sítios em que o aluno cometia erros. Os últimos oito compassos foram lidos com as mãos separadas. O *Nocturne* não foi visto em casa, dado que o aluno não reparou nas marcações feitas com as canetas de cores e voltou a cometer os mesmos erros. A segunda página foi lida com as mãos separadas. O professor, apesar de o texto ainda não estar montado, pediu mais energia na execução e que o aluno se preocupasse com a condução das frases.

Tabela 106 - Aluno 2 (3.ª aula assistida)

| 9.ª aula | | 12/11/2019 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Si b Maior, si b menor harmónica e a cromática de si b • Estudo op.849 n.º 11 de Carl Czerny • Minueto de 23 Peças Fáceis de J.S. Bach • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • Quebras na execução em <i>legato</i> • Articulação inadequada ao estilo • Desrespeito pelos valores das notas • Dificuldades na distinção das vozes numa textura polifónica | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Veio muito mais bem preparado que na aula anterior. Viu-se o estudo feito em casa.</p> <p>Durante o trabalho nas escalas, o orientador falou da necessidade de encontrar pontos de referência nas escalas para as automatizar.</p> <p>O estudo foi pedido para ser tocado mais lento para minimizar as quebras no <i>legato</i>.</p> <p>No minueto voltou a fazer o <i>staccato</i> inapropriado.</p> <p>No <i>Nocturne</i> demonstrou dificuldades na condução das vozes numa textura polifónica na segunda secção da peça. À primeira secção foi adicionado o pedal de sustentação.</p> | | | |

Tabela 107 - Aluno 2 (4.ª aula assistida)

| 10.ª aula | | 19/11/2019 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Fá Maior, fá menor harmónica e a cromática de fá • Estudo op.849 n.º 11 de Carl Czerny • Minueto de 23 Peças Fáceis de J.S. Bach • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • Insegurança em relação ao texto • Falta de peso • Desigualdade rítmica • Sujidade na pedalização • Dedilhação errada | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Uso do metrónomo para retificar a desigualdade rítmica • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> | | | |

Para tocar as escalas, precisou das folhas de referência. Os problemas principais, indicados pelo orientador, foram a falta de segurança em relação à construção da escala e à dedilhação, e falta de andamento apresentável.

No estudo foi preciso adicionar mais peso e endireitar o aspeto rítmico dos últimos três sistemas. Foram adicionadas dinâmicas para não ter o estudo tão “despido”.

No minueto o texto, que ainda não estava na cabeça e nas mãos, impediu adicionar musicalidade à execução. O orientador recomendou trabalhar com metrônomo em casa, de forma a endireitar as colcheias.

O pedal no *Nocturne* foi utilizado mecanicamente e não guiado pelo ouvido. O último *ritenuto* começou cedo demais. O orientador pediu que houvesse muito pouco de *ritenuto* apenas nas últimas três-quatro colcheias.

Tabela 108 - Aluno 2 (5.ª aula assistida)

| 11.ª aula (Teste) | | 26/11/2019 | |
|---|--|--|---------|
| Conteúdos | Ponderação (%) | Comentários | Nota |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Si b Maior, si b menor harmónica e a cromática de si b • Estudo op.849 n.º 11 de Carl Czerny • Minueto de 23 <i>Peças Fáceis</i> de J.S. Bach • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • 5 de 0-10 • 16 de 0-25 • 23 de 0-35 • 26 de 0-30 <p>70 de 100</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tocou de cor. Lento com enganos na dedilhação e construção. Começada várias vezes • Tocado até ao fim, sem parar, na relativamente boa velocidade. Ausência da parte interpretativa. Falta de precisão • Tocado demasiado depressa, com acelerações e abrandamentos. Linhas melódicas não ouvidas. Tocado até ao fim sem parar. • Movimentos desnecessários com o corpo. Começado duas vezes. Pedal sujo. Bastante musical. | Nível 4 |

Tabela 109 - Aluno 2 (6.ª aula assistida)

| 13.ª aula | | 10/12/2019 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • <i>Nocturne</i> de Mona Rejino | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de tocar a mão esquerda sozinha (na peça) • Questões de interpretação | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Foi abordada uma nova escala. O aluno fez um bom trabalho em casa. Houve problemas quanto à construção (tocou o lá natural em vez do lá bemol).</p> <p>A maior parte da aula foi dedicada à parte interpretativa do <i>Nocturne</i>. Foram levantadas questões de pedalização correta, de quanto tempo esperar na suspensão, quanto <i>rubato</i> fazer. O maior problema na parte da pedalização foi a falta de energia e, como resultado, a misturação de harmonias.</p> | | | |

Tabela 110 - Aluno 2 (8.^a aula assistida)

| 16. ^a aula | | 14/01/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller • <i>Dança do Urso</i> de Botelho Leitão | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso • Quebras na execução em <i>legato</i> • Erros na decifração do texto • Falta de estudo consciente • Desrespeito à dedilhação escrita • Falta de fraseado | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno tocou a escala. Logo, o professor pediu que adicionasse mais peso, que não se mexesse no banco e que se sentasse no meio dele. Demandou a escala de cor para a aula seguinte.</p> <p>O estudo não melhorou da última aula do 1º Período: parece que o aluno não estudou nas férias. Também, esqueceu-se completamente de tudo que foi trabalhado na aula dada pelo estagiário. Trouxe lida apenas uma página. O aluno tocou a última nota da primeira frase com o polegar; o professor pediu que respeitasse a dedilhação escrita e colocasse o segundo dedo. As notas estiveram todas ao lado. O aluno não tinha as unhas cortadas. Como referiu o orientador, as unhas são para tocar guitarra e não o piano.</p> <p>O aluno tocou <i>A Dança do Urso</i> em compasso quaternário em vez do compasso ternário, prolongando uma das semínimas. Foi vista a segunda secção com as mãos separadas. Foi levantada a questão dos planos sonoros: notas longas com mais importância, as que preenchem a harmonia – menos.</p> <p>A execução da sonata foi desastrosa. Nem o primeiro sistema, o único que o aluno decifrou com as mãos separadas, foi bem executado. A armação de clave não foi respeitada.</p> | | | |

Tabela 111 - Aluno 2 (7.^a aula assistida)

| 15. ^a aula | 07/01/2020 |
|-----------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 112 - Aluno 2 (9.^a aula assistida)

| 18. ^a aula | | 28/01/2020 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso e de velocidade | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dança do Urso</i> de Botelho Leitão • Sonata em Dó Maior HOB n.º 10 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de estudo consciente • Falta de fraseado | <ul style="list-style-type: none"> • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno tocou a escala. O orientador pediu que adicionasse mais peso e que tocasse mais rapidamente. Foi mandado preparar as escalas de lá b para a aula seguinte.</p> <p>A <i>Dança do Urso</i> foi tocada precipitadamente. Na aula foram discutidos aspetos interpretativos: as notas mais importantes, lamentação na mão esquerda no segundo sistema etc. O aluno conseguiu juntar as mãos, salvo os últimos dois sistemas. O orientador pediu que o aluno para a aula seguinte trouxesse a peça com as mãos juntas até ao fim.</p> <p>Na sonata, foram trabalhadas as dinâmicas: forte – orquestra, piano – solistas.</p> | | | |

Tabela 113 - Aluno 2 (10.ª aula assistida)

| | |
|---------------------|------------|
| 20.ª aula | 11/02/2020 |
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 114 - Aluno 2 (11.ª aula assistida)

| | |
|------------------|------------|
| 22.ª aula | 03/03/2020 |
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Tabela 115 - Aluno 2 (12.ª aula assistida)

| | | | |
|--|--|---|--|
| 23.ª aula | | 10/03/2020 | |
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Mi b Maior, mi b menor harmónica e a cromática de mi b • Estudo op.46 n.º 2 de Stephen Heller • Sonata em Dó Maior HOB n.º 10 de Franz Joseph Haydn (1º andamento) • <i>Dança do Urso</i> de Botelho Leitão | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de peso e de velocidade • Falta de estudo consciente • Falta de fraseado • Falta de sensibilidade musical | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Colocação de sinais coloridos na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |

A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.

O aluno tocou a escala. O orientador pediu que tocasse outra vez mais rapidamente. Porém, como o aluno não está acostumado a tocar em andamentos rápidos, levanta os pés (perde a base do seu peso), tem as mãos tensas e estica o 5º dedo para cima.

Em casa, tinha tentado adicionar o pedal no estudo (foi muito sujo). A última nota da frase foi feita em *staccato*, o que a tornou cómica. Esteve melhor metricamente, mas ainda foi muito lento. O orientador bateu na mesa com um lápis, e o aluno tocou mais depressa com esse acompanhamento.

O maior problema na sonata foi a desigualdade nas colcheias.

Na peça não houve diferenciação entre a melodia e o acompanhamento.

Tabela 116 - Aluno 2 (13.ª aula assistida)

| 24.ª e 25.ª aulas | 17/03/2020 e 24/03/2020 |
|--|-------------------------|
| Relatório | |
| Não houve devido ao confinamento causado pelo surto de COVID-19. | |

Tabela 117 - Aluno 2 (14.ª aula assistida)

| 26.ª aula (à distância) | | 14/04/2020 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Estudo op.45, n.º 18 de Stephen Heller Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> Incorreta decifração do texto Problemas rítmicos | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Lápis Caderno Caneta Microsoft Teams 3 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também, foi discutido o ensino à distância e os procedimentos adotados.</p> <p>A seguir, o aluno perdeu algum tempo a arranhar a câmara e o dispositivo.</p> <p>Logo, o aluno não tocou a escala. Disse que não a tinha visto. O professor pediu as escalas de Mi maior e mi menor para a semana.</p> <p>No estudo, tocou si naturais em vez de si bemóis. O professor tocou uma vez o estudo para demonstrar ao aluno. Para trabalhar em casa, foi pedido que o aluno visse as mãos separadas na 1.ª página e retificasse os dedos e as notas.</p> <p>A invenção foi vista com as mãos separadas. O professor pediu que em casa o aluno visse as mãos separadas até ao fim da 1.ª página e que tentasse juntar as mãos.</p> <p>No final de cada item, o professor ditou e o aluno escreveu no seu caderno o trabalho para fazer em casa.</p> | | | |

Tabela 118 - Aluno 2 (15.ª aula assistida)

| 28.ª aula (à distância) | | 28/04/2020 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Escala e arpejos de Ré b Maior, ré b menor harmónica e a cromática de ré b | <ul style="list-style-type: none"> Incorreta decifração do texto Problemas rítmicos | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Lápis Caderno |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.45, n.º 18 de Stephen Heller • Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | | <p>aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Caneta • Zoom • 3 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno sentou-se no banco demasiado na parte posterior. O professor pediu que se sentasse na parte anterior. Ao tocar a escala, confundia-se na construção. Pediu-se que o aluno revisse a construção das escalas maior e menor e que corrigisse as respetivas dedilhações.</p> <p>No estudo, só tocou a 1.ª página. Até a metade foi mais ou menos. A segunda metade não estava decifrada bem. Não se notavam as mudanças de clave. Foi lida outra vez na aula. Nos compassos 9-10 era preciso prender uma das notas, o que não foi feito pelo aluno.</p> <p>A invenção começou demasiado rapidamente, nem chegou ao 3.º compasso. Foi abrandado o andamento. No compasso 6, o ritmo foi malfeito (não pensava em semicolcheias) tanto na mão direita como na esquerda. O professor pediu que o aluno visse as mãos separadas até ao fim e revisse as da 1.ª página.</p> | | | |

Tabela 119 - Aluno 2 (16.ª aula assistida)

| 29.ª aula (à distância) | | 05/05/2020 | |
|---|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Ré b Maior, ré b menor harmónica e a cromática de ré b • Estudo op.45, n.º 18 de Stephen Heller • Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> • Incorreta decifração do texto • Problemas rítmicos • Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta • Zoom • 3 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A escala foi tocada muito lentamente. Faltou a noção de 4 oitavas nos arpejos. Houve notas erradas na escala menor. O professor pediu que em casa o aluno visse a construção da escala menor harmónica (7.º grau subido), a sua respetiva dedilhação e a questão das 4 oitavas.</p> <p>Do estudo, foi tocada apenas a 1.ª página. Atrasava nas oitavas da mão direita. Tocou as colcheias como se fossem semicolcheias (na mão esquerda, o último compasso da 1.ª página). Foi pedido que revisse em casa as mãos separadas e que juntasse mais 4 sistemas.</p> <p>Quanto à invenção, tocou com as 2 mãos quase até ao fim. Foi pedido que juntasse mais 3 sistemas da 2.ª página.</p> | | | |

Tabela 120 - Aluno 2 (17.ª aula assistida)

| 31.ª aula (à distância) | 19/05/2020 |
|-------------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 121 - Aluno 2 (18.ª aula assistida)

| 32.ª aula (à distância) | | 26/05/2020 | |
|--|---|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpejos de Sol b Maior, sol b menor harmónica e a cromática de sol b • Estudo op.45, n.º 18 de Stephen Heller • Invenção n.º 1 em Dó Maior de Johann Sebastian Bach | <ul style="list-style-type: none"> • Incorreta decifração do texto • Problemas rítmicos • Falta de concentração • Falta de estudo em casa | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta • Zoom • 3 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A ligação da Internet foi terrível nesta aula.</p> <p>As escalas foram tocadas muito lentamente, tendo o aluno cometido os mesmos erros que sempre. Foram explicados alguns pontos de referência: na escala maior, o polegar toca simultaneamente nas duas mãos nas notas dó b e fã; na escala menor, o terceiro dedo simultaneamente nas duas mãos no ré b. Foi pedido que o aluno revisse a dedilhação e que decorasse a escala.</p> <p>No estudo, o pedal foi empregue incorretamente. Cometeu muitos erros na leitura das notas.</p> <p>A invenção não foi estudada.</p> <p>Foi pedido que o aluno gravasse um vídeo com a Dança do Urso como se fosse tudo numa audição.</p> | | | |

Anexo 11.3. – Aluno 3

Tabela 122 - Aluno 3 (1.ª aula assistida)

| 5.ª aula | | 15/10/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • 5 exercícios do método de Barbara Kirkby-Mason • <i>First Tune, Swing Song</i> e <i>Out for a Walk</i> do mesmo método | <ul style="list-style-type: none"> • Postura do corpo • Tendência de levantar os pulsos • Dificuldade na contagem dos tempos | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>De seguida, o orientador ajudou o aluno a encontrar uma boa altura do banco e pediu que assentasse os pés no chão. Quando o aluno se enganou, o orientador pediu que verificasse se estava certo e o aluno conseguiu corrigi-lo, demonstrando uma boa capacidade de concentração e de resolução de problemas. Durante a maior parte da aula, esteve com as costas arqueadas e com as pernas a abraçar o banco, o que foi comentado pelo orientador e que, depois de ter corrigido, o aluno voltou a fazer.</p> <p>Quanto à forma da mão e dos dedos, a postura do orientador foi de não-intervenção, justificada pela vontade de não desmotivar o aluno e deixar-lhe tocar à vontade para conhecer a sensação física de contacto com o teclado.</p> <p>Noção do ponto ao lado da nota e do compasso ternário em <i>Swing Song</i>.</p> <p>Em relação à pulsação, o aluno ainda não a tinha interiorizada e precisou da ajuda do orientador.</p> <p>Numa nova peça, <i>Out for a Walk</i>, foram abordadas novas articulações, nomeadamente <i>legato</i> e <i>non legato</i>, que, depois da demonstração do orientador, o aluno conseguiu imitar até bastante bem. Nesta peça, o aluno demonstrou uma leitura à primeira vista muito boa para a idade que tem.</p> | | | |

Tabela 123 - Aluno 3 (2.ª aula assistida)

| 6.ª aula | | 22/10/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • 5 exercícios do método de Barbara Kirkby-Mason • <i>First Tune, Swing Song, Out for a Walk</i> e <i>The Cello Plays</i> do mesmo método | <ul style="list-style-type: none"> • Postura do corpo • Tendência de levantar os pulsos • Dificuldade na contagem dos tempos • Articulação distinta nas duas mãos | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas • Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Voltou a levantar os pulsos. Desta vez, começou a marcar os tempos com os acenos da cabeça.</p> <p>Aprendeu as noções de <i>legato</i> e <i>non legato</i>. Na aula, foi introduzido o <i>staccato</i> na peça <i>The Cello Plays</i>. Para conseguir lê-la, o orientador tocou as notas em <i>legato</i> da mão esquerda e o aluno concentrou na execução do <i>staccato</i> na mão direita. Depois eles trocaram. O aluno captou logo a diferença entre as três</p> | | | |

articulações, exagerando, porém, um bocadinho aquando da execução do *staccato* (tirou os dedos demasiado longe das teclas).

Tabela 124 - Aluno 3 (3.ª aula assistida)

| 7.ª aula | | 29/10/2019 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>First Tune, Swing Song, Out for a Walk e The Cello Plays</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Postura do corpo • Tendência de levantar os pulsos • Dificuldade na contagem dos tempos • Articulação distinta nas duas mãos | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas • Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno preparou bem os exercícios. Foi feito e discutido basicamente o mesmo. O aluno demonstrou cada vez mais segurança na execução, embora tendo roubado valor algumas notas.</p> | | | |

Tabela 125 - Aluno 3 (4.ª aula assistida)

| 8.ª aula | | 05/11/2019 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>First Tune, Swing Song, Out for a Walk e The Cello Plays</i> • Estudo n.º 3 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na contagem dos tempos • Levantamento das mãos exagerado durante a execução do <i>staccato</i> • Falta de peso | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno realizou um bom trabalho em casa. Todas as peças foram tocadas duas vezes. De um modo geral, tudo foi muito melhor que na aula anterior. Em <i>First Tune</i> faltou o peso e a regularidade do tempo. <i>The Cello Plays</i> foi tocada demasiado rapidamente. O orientador aconselhou tocar num andamento em que conseguisse fazer tudo. Foi pedido um trabalho lento nesta peça em casa.</p> <p>Foi decifrada a parte da mão direita do estudo n.º 3 do método de Richard Bradley. O orientador pediu ao aluno que lesse a mão esquerda em casa e que tentasse juntar as mãos.</p> | | | |

Tabela 126 - Aluno 3 (5.ª aula assistida)

| 9.ª aula | | 12/11/2019 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>First Tune, Swing Song e The Cello Plays</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na coordenação das articulações distintas nas duas mãos | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo n.º 3 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das mãos exagerado durante a execução do <i>staccato</i> • Falta de concentração | | <ul style="list-style-type: none"> • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p><i>The Cello Plays</i> foi tocada melhor que na aula anterior. Houve problemas na coordenação de <i>legato</i> e <i>staccato</i>.</p> <p>Dedilhação errada no estudo de Bradley.</p> | | | |

Tabela 127 - Aluno 3 (6.ª aula assistida)

| 10.ª aula | | 19/11/2019 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>First Tune, Swing Song</i> e <i>The Cello Plays</i> • Estudo n.º 3 e n.º 4 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na coordenação das articulações distintas nas duas mãos • Levantamento das mãos exagerado durante a execução do <i>staccato</i> • Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Durante a leitura do estudo n.º 4 contou “um, dois, três” em voz alta. O orientador pediu que o fizesse por dentro.</p> <p>Em <i>First Tune</i> começou a fazer <i>non legato</i> muito curto, talvez por influência do <i>staccato</i>.</p> | | | |

Tabela 128 - Aluno 3 (7.ª aula assistida)

| 11.ª aula (Teste) | | 26/11/2019 | |
|--|---|---|-----------------------|
| Conteúdos | Ponderação (%) | Comentários | Nota |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo n.º 3 e n.º 4 do método de Richard Bradley. • <i>First Tune</i> • <i>Swing Song</i> • <i>The Cello Plays</i> | <ul style="list-style-type: none"> • B+ • MB • MB • B | <ul style="list-style-type: none"> • Parou antes de cada compasso para procurar notas • Bem. Disse “um, dois, três” em voz alta • Bastante bem • Acelerou | <p>MB (muito bom)</p> |

Tabela 129 - Aluno 3 (9.ª aula assistida)

| 13.ª aula | | 10/12/2019 | |
|-----------|--------------|-------------|----------|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Swing Song</i> e <i>The Cello Plays</i> • Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na coordenação das articulações distintas nas duas mãos • Levantamento das mãos exagerado durante a execução do <i>staccato</i> • Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno tocou as peças fingindo estar na audição. <i>The Cello Plays</i> foi tocada muito melhor que no teste. Foi visto o novo estudo com as mãos separadas.</p> | | | |

Tabela 130 - Aluno 3 (10.ª aula assistida)

| 14.ª aula | | 17/12/2019 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Dó maior e o respetivo arpejo na extensão de uma oitava • Estudo em Dó Maior de Gnessina | <ul style="list-style-type: none"> • Costas alquebradas | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O orientador decidiu começar o estudo das escalas pelo Dó Maior. O aluno disse que já sabia tocar porque um amigo dele lha tinha ensinado. Todos ficaram surpreendidos com a dedilhação correta. O aluno gostou de tocar a escala e os arpejos.</p> <p>Foi-lhe dado um novo estudo. O aluno leu as mãos separadas e o orientador completou com a parte que faltava.</p> | | | |

Tabela 131 - Aluno 3 (11.ª aula assistida)

| 15.ª aula | 07/01/2020 |
|---------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 132 - Aluno 3 (12.ª aula assistida)

| 16.ª aula | | 14/01/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Dó maior, o respetivo arpejo e a cromática de dó na extensão de uma oitava • Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades técnicas • Precipitação na execução | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |

| <ul style="list-style-type: none"> Estudo em Dó Maior de Gnessina | | | |
|--|--|--|--|
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O orientador decidiu que o aluno devesse tocar uma nota por batimento na escala, e uma nota por dois no arpejo. Na aula anterior tinha sido começada a escala cromática que, desta vez, foi tocada fora da pulsação. O professor pediu que não fosse muito rápido.</p> <p>No estudo n.º 7, começou com uma nota errada na mão esquerda. O aluno disse que não sabia o que fazer com a segunda secção, ao que o orientador respondeu que a metade dela era igual à primeira. O aluno ficou aliviado.</p> <p>No estudo de Gnessina, demonstro problemas rítmicos. Teve tendência de precipitar e acelerar a música.</p> | | | |

Tabela 133 - Aluno 3 (13.ª aula assistida)

| 17.ª aula | | 21/01/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Escala de Dó maior, o respetivo arpejo e a cromática de dó na extensão de uma oitava Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. Estudo em Dó Maior de Gnessina | <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades técnicas Precipitação na execução | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O orientador decidiu que o aluno tocasse a escala como se estivesse numa audição. Pediu que tocasse a escala, a seguir respirasse, depois fizesse o arpejo, respirasse e concluísse com a cromática. O aluno fez muito bem o que lhe tinha sido pedido.</p> <p>No estudo n.º 7, consegui ler com as mãos separadas até ao fim. Para a aula seguinte – as mãos juntas. O professor mandou (exagerou de propósito) tocar o compasso mais difícil 50 vezes em casa até que conseguisse.</p> <p>No estudo de Gnessina, foram vistas as mãos separadas até ao fim.</p> | | | |

Tabela 134 - Aluno 3 (14.ª aula assistida)

| 18.ª aula | | 28/01/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. Estudo em Dó Maior de Gnessina | <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades técnicas Precipitação na execução Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>No estudo de Gnessina, a pulsação esteve muito má: o aluno abrandava e acelerava. Foi tocado demasiado rapidamente. O professor ajudou o aluno, marcando a pulsação com um lápis a bater no tampo da mesa. A segunda secção esteve mal lida. Viram as mãos separadas e, de seguida, juntaram-nas.</p> | | | |

No estudo n.º 7, não reparou os compassos problemáticos. Foi visto com as mãos separadas. Quando o aluno conseguiu, o professor pediu que repetisse 10 vezes.

Tabela 135 - Aluno 3 (15.ª aula assistida)

| 19.ª aula | | 04/02/2020 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Dó maior, o respetivo arpejo e a cromática de dó na extensão de uma oitava • Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. • Estudo em Dó Maior de Gnessina | <ul style="list-style-type: none"> • Postura incorreta • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno voltou a levantar os ombros e a abraçar o banco com as pernas. O professor pediu que corrigisse a postura: que baixasse os ombros, que se sentasse no meio do banco com os pés firmes no chão.</p> <p>A escala foi tocada de cor.</p> <p>No estudo n.º 7, resolveu em casa o compasso mais difícil. Como começou por tocar muito rápido, foi-lhe pedido que abrandasse o andamento.</p> <p>No estudo de Gnessina, correu e precipitou. O professor voltou a implementar as mesmas estratégias que na aula anterior. O aluno manifestou a sua vontade de tocar a peça de cor.</p> | | | |

Tabela 136 - Aluno 3 (16.ª aula assistida)

| 20.ª aula | 11/02/2020 |
|---------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 137 - Aluno 3 (17.ª, 18.ª e 19.ª aulas assistidas)

| 21.ª, 22.ª e 23.ª aulas | | 18/02/2020, 03/03/2020 e 10/03/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Dó e Sol maior, os respetivos arpejos e as cromáticas de dó e sol na extensão de uma oitava • Estudo n.º 13 do método de Richard Bradley. • Estudo n.º 7 do método de Richard Bradley. | <ul style="list-style-type: none"> • Precipitação na execução | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Marcação da pulsação com um lápis a bater na mesa | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |

| • Estudo em Dó Maior de Gnessina | | | |
|---|--|--|--|
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno tocou uma nova escala, com segurança e bom peso.</p> <p>Foram lidas as mãos separadas do estudo n.º 13.</p> <p>O estudo n.º 7 correu bem, foi executado com peso e bom som.</p> <p>No estudo de Gnessina, mexeu muito o corpo, levantou os ombros e fez caretas. Às vezes precipita, não respeita os valores das notas. De um modo geral, bem. Na aula n.º 23 houve enganos rítmicos devidos à desconcentração.</p> <p>Como a aula n.º 24 foi uma aula de revisões, demorou 10 minutos. Além disso, o aluno tocou bastante bem, tendo apenas corrido no compasso mais difícil do estudo n.º 7.</p> | | | |

Tabela 138 - Aluno 3 (20.ª aula assistida)

| 24.ª e 25.ª aulas | 17/03/2020 e 24/03/2020 |
|--|-------------------------|
| Relatório | |
| Não houve devido ao confinamento causado pelo surto de COVID-19. | |

Tabela 139 - Aluno 3 (21.ª aula assistida)

| 26.ª aula (à distância) | | 14/04/2020 | |
|---|--|---|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escalada de Mi Maior, mi menor e a cromática de mi • Peça de Maria de Lourdes Martins • Estudo n.º 13 | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades técnicas • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas • Colocação de sinais na partitura de forma a ajudar o aluno a lembrar-se do erro que costuma cometer no respetivo sítio (feita pelo aluno com o professor a ditar) | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também, foi discutido o ensino à distância e os procedimentos adotados.</p> <p>A escala foi executada bem. Houve dedos errados no arpejo de Mi Maior. A seguir, a dedilhação foi corrigida.</p> <p>O estudo foi tocado bastante bem. O aluno comeu pausas e acelerou. Os aspetos foram trabalhados. Melhorou.</p> <p>A peça foi tocada muito bem. Houve ligeiras acelerações.</p> | | | |

Tabela 140 - Aluno 3 (22.ª aula assistida)

| 27.ª aula (à distância) | | 21/04/2020 | |
|-------------------------|--------------|-------------|----------|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Mi Maior, mi menor e a cromática de mi • “Canto indiano” de William Gillock • Estudo op.599 n.º 11 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades técnicas • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno sentou-se demasiado atrás no banco. O professor explicou o porquê de ser preciso estar sentado na parte anterior do banco.</p> <p>A escala foi tocada bem. O professor não teve nada a dizer.</p> <p>No estudo houve erros na mão esquerda. Foram corrigidos os dedos e colocada a dedilhação na partitura. Tocou só a mão esquerda da peça. Começou na oitava errada. O professor explicou o que era um bemol (em comparação com uma nota natural). Quando tocou a mão direita, começou com uma nota errada.</p> | | | |

Tabela 141 - Aluno 3 (23.ª aula assistida)

| 28.ª aula (à distância) | | 28/04/2020 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • “Canto indiano” de William Gillock • Estudo op.599 n.º 11 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades técnicas • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O estudo foi muito melhor que na aula anterior. O professor pediu que o aluno não precipitasse, que mantivesse a pulsação e que nos últimos 2 compassos não desligasse a mão direita. Solicitou que trabalhasse em casa um <i>legato</i> constante na mão direita.</p> <p>Em relação à peça, teve uma nota errada no compasso 10. Atrasou o compasso mais difícil. Tocou outra vez e muito melhor.</p> | | | |

Tabela 142 - Aluno 3 (24.ª aula assistida)

| 29.ª aula (à distância) | | 05/05/2020 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Sol maior, o arpejo e a cromática de sol • “Canto indiano” de William Gillock • Estudo op.599 n.º 11 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades técnicas • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>A escala foi tocada bem. O professor não teve nada a dizer.</p> | | | |

No estudo n.º 11 correu e acelerou. Foi pedido que em casa trabalhasse devagar a mão direita e prestar atenção à distinção entre colcheias e semínimas.
Na peça atrasou os últimos três compassos.

Tabela 143 - Aluno 3 (25.ª aula assistida)

| 30.ª aula (à distância) | | 12/05/2020 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Ré maior, o arpejo e a cromática de ré • “Canto indiano” de William Gillock • Estudos op.599 n.º 11 e 12 de Carl Czerny • Peça de Maria de Lourdes Martins | <ul style="list-style-type: none"> • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>No arpejo não devia fazer o 4.º dedo na tecla preta. Tocou novamente como se fosse numa prova. Tocou bem.</p> <p>No estudo n.º 11 foi pedida uma pulsação mais regular, sem correr e sem atrasar. Tocou melhor.</p> <p>Quando começou o estudo n.º 12 houve ritmos errados. Parou e recomeçou. Foi muito melhor. Os últimos 4 compassos – ritmo errado.</p> <p>Nas peças faltou-lhe a noção de pulsação uniforme.</p> | | | |

Tabela 144 - Aluno 3 (26.ª aula assistida)

| 31.ª aula (à distância) | | 19/05/2020 | |
|-------------------------|--|------------|--|
| Relatório | | | |
| O estagiário faltou | | | |

Tabela 145 - Aluno 3 (27.ª aula assistida)

| 32.ª aula (à distância) | | 26/05/2020 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Mi maior, o arpejo e a cromática de mi • Estudos op.599 n.º 11 e 12 de Carl Czerny | <ul style="list-style-type: none"> • Precipitação na execução • Pulsação desigual | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Lápis • Microsoft Teams • 2 computadores • 1 telemóvel |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Pensar nos batimentos de coração quando toca para manter a pulsação.</p> | | | |

Anexo 11.4. – Aluno 4

Tabela 146 - Aluno 4 (1.ª aula assistida)

| 5.ª aula | 15/10/2019 |
|----------------|------------|
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Tabela 147 - Aluno 4 (2.ª aula assistida)

| 6.ª aula | | 22/10/2019 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 7-9 (Grupo 1) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>Wishful Thinking</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Dedos fracos | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Ao tocar, esticou para cima os dedos que não estavam para tocar. Atrasou-se no tempo e baralhou-se na dedilhação.</p> <p>Não trouxe a partitura de <i>Wishful Thinking</i>. Felizmente, o professor tinha uma cópia. Porém, nessa copia não havia dedilhação escrita, portanto a aluna não conseguiu tocar sem enganos.</p> | | | |

Tabela 148 - Aluno 4 (3.ª aula assistida)

| 7.ª aula | | 29/10/2019 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 7-12 (Grupo 1) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>Wishful Thinking</i> e <i>Toes in the Sand</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Dedos fracos Falta de peso Falta de segurança no texto | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Ao tocar, esticou para cima os dedos que não estavam para tocar. Atrasou-se no tempo e baralhou-se na dedilhação.</p> <p>Os novos exercícios (n.º 10-12) introduziram novas articulações (<i>legato</i> e <i>staccato</i>) que o aluno assimilou com muita rapidez.</p> <p>Tocaram as peças em conjunto com a contagem em voz alta pelo orientador.</p> | | | |

Tabela 149 - Aluno 4 (4.ª aula assistida)

| 8.ª aula | | 05/11/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 7-12 (Grupo 1) do | <ul style="list-style-type: none"> Falta de peso | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical |

| | | | |
|---|--|---|--|
| método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wishful Thinking</i> e <i>Toes in the Sand</i> a 4 mãos | | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração ao piano pelo orientador • Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| Repetição do feito na aula anterior. O aluno já conseguiu tocar melhor tanto as peças quanto os exercícios. | | | |

Tabela 150 - Aluno 4 (5.ª aula assistida)

| 9.ª aula | | 12/11/2019 | |
|--|--------------|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios n.º 10-12 (Grupo 1) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam • <i>Wishful Thinking</i> e <i>Toes in the Sand</i> a 4 mãos | | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| Repetição do feito na aula anterior.
Foram repetidos todos os exercícios 2 vezes, sem o aluno olhar para a partitura. Foi decidido que o aluno apresentaria exercícios 10-12 no teste. | | | |

Tabela 151 - Aluno 4 (6.ª aula assistida)

| 10.ª aula | | 19/11/2019 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios n.º 10-12 (Grupo 1) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam • <i>Wishful Thinking</i> e <i>Toes in the Sand</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Execução em conjunto | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| Repetição do feito na aula anterior.
O aluno quis tocar tudo muito rápido. Foi pedido que tocasse mais devagar para conseguir controlar todos os aspetos da sua execução. | | | |

Tabela 152 - Aluno 4 (7.ª aula assistida)

| 11.ª aula (Teste) | | 26/11/2019 | |
|--|--|--|----------------|
| Conteúdos | Ponderação (%) | Comentários | Nota |
| <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios n.º 10-12 (Grupo 1) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam • <i>Wishful Thinking</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> • B • MB • B | <ul style="list-style-type: none"> • Não respeitou uma mínima. Dois últimos compassos do n.º 12 tocou duas vezes mais rápido • Tocou muito bem | MB (muito bom) |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| • <i>Toes in the Sand</i> a 4 mãos | | • Esteve fora do tempo e não conseguiu entrar na repetição | |
|------------------------------------|--|--|--|

Tabela 153 - Aluno 4 (9.^a e 10.^a aulas assistidas)

| 13. ^a e 14. ^a aulas | | 10/12/2019 e 17/12/2019 | |
|--|--------------|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-6 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam | | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Foram lidos novos exercícios. Cada exercício trabalhou um aspeto técnico: n.º 1 – saltos, n.º 2 – acordes na direita, mãos alternadas, n.º 3 – coordenação do polegar com o quinto dedo na mão direita, coordenação do polegar com o quarto dedo na mão esquerda, n.º 4 – compasso ternário, só direita, passagem do polegar, n.º 5 – vice versa, n.º 6 – ambas as mãos ao mesmo tempo, passagem do polegar, em espelho. Trabalhou-se a passagem do polegar “às escondidas” (para minimizar o movimento). Resultou muito bem, o aluno gostou do jogo.</p> | | | |

Tabela 154 - Aluno 4 (11.^a aula assistida)

| 15. ^a aula | 07/01/2020 |
|-----------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 155 - Aluno 4 (12.^a aula assistida)

| 16. ^a aula | | 14/01/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-6 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>The Wild Rest</i> e <i>Whistling Tune</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Falta de concentração Falta de estudo em casa | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>N.º 2 foi tocado fora da pulsação, enganou-se no fim, tal como costumava. No n.º 4 não se lembrou da passagem do polegar “às escondidas”, o professor teve de o dizer de novo.</p> <p>Ainda não sabia bem o texto das peças a 4 mãos.</p> | | | |

Tabela 156 - Aluno 4 (13.^a aula assistida)

| 17. ^a aula | | 21/01/2020 | |
|-----------------------|--------------|-------------|----------|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-9 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>The Wild Rest</i> e <i>Whistling Tune</i> a 4 mãos | | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Foram vistos novos exercícios: n.º s 7-9, focados em mudanças de posição da mão e arpejos.</p> <p>As peças foram tocadas pelo aluno sozinho, de forma a verificar notas, ritmos e articulações. A seguir, tocou com o professor.</p> | | | |

Tabela 157 - Aluno 4 (14.ª aula assistida)

| 18.ª aula | | 28/01/2020 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 7-9 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>The Wild Rest</i> e <i>Whistling Tune</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Falta de estudo em casa | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Ao fazer o n.º 7, começou a tocar com a mão errada notas erradas.</p> <p>As peças também precisariam de mais trabalho.</p> | | | |

Tabela 158 - Aluno 4 (15.ª aula assistida)

| 19.ª aula | | 04/02/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 7-12 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>The Wild Rest</i> e <i>Whistling Tune</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Falta de estudo em casa Dedos fracos | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Tocou muito piano, deveria tocar mais forte, com mais peso.</p> | | | |

Foram vistos novos exercícios: n.º s 10-12. O n.º 10 trabalhou as mãos cruzadas e notas dobradas na mão direita. O n.º 11 trabalhou as duas mãos a tocar em simultâneo. O n.º 12 trabalhou *legato* e a transição da melodia de uma mão para a outra.

Tabela 159 - Aluno 4 (16.ª aula assistida)

| | |
|---------------------|------------|
| 20.ª aula | 11/02/2020 |
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 160 - Aluno 4 (17.ª e 19.ª aulas assistidas)

| 21.ª e 23.ª aulas | | 18/02/2020 e 10/03/2020 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 10-12 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam <i>The Wild Rest</i> e <i>Whistling Tune</i> a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Falta de estudo em casa Dedos fracos | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Execução a 4 mãos | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Tocou muito piano, deveria tocar mais forte, com mais peso.</p> <p>Não se lembrou das notas do exercício n.º 10. No n.º 12 esteve tudo pouco ligado, houve furos.</p> <p>Enganou-se nas notas ao tocar as peças a 4 mãos.</p> | | | |

Tabela 161 - Aluno 4 (18.ª aula assistida)

| | |
|----------------|------------|
| 22.ª aula | 03/03/2020 |
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Tabela 162 - Aluno 4 (22.ª aula assistida)

| 26.ª aula | | 14/04/2020 | |
|--|--|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 10-12 (Grupo 3) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam | <ul style="list-style-type: none"> Impossibilidade de executar as peças a 4 mãos devido a problemas de sincronização de áudio | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> 2 Pianos digitais Partituras Caderno Caneta Microsoft Teams Tablet 2 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também, foi discutido o ensino à distância e os procedimentos adotados. Tocou cada exercício uma vez como se fosse na prova. Para a semana preparar os exercícios 1-3 do grupo 4 e mais 2 peças novas.</p> | | | |

Tabela 163 - Aluno 4 (23.ª aula assistida)

| 27.ª aula | | 21/04/2020 | |
|--|--------------|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-3 (Grupo 4) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam “Long Long Ago” | | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> 2 Pianos digitais Partituras Caderno Caneta Microsoft Teams Tablet 2 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Tocou a peças muito bem. Só houve duas notas tocadas com a mão errada. O professor pediu que fizesse um <i>legato</i> melhor porque não deveria haver quebras. Voltou a tocar em <i>non legato</i>.</p> <p>Foram decifrados os exercícios 1-3. Como no exercício 2 houve um novo símbolo (bemol), esse foi explicado pelo professor. A aluna não percebeu. Depois tocou e o professor corrigiu.</p> | | | |

Tabela 164 - Aluno 4 (24.ª aula assistida)

| 28.ª aula | | 28/04/2020 | |
|--|--------------|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-3 (Grupo 4) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam “Long Long Ago” e “Nobody Knows” | | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> 2 Pianos digitais Partituras Caderno Caneta Microsoft Teams Tablet 2 computadores |

| Relatório |
|--|
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>No exercício 1 encurtou a 1ª mínima. O professor pediu que contasse bem. No exercício 2 tocou um mi bemol e a seguir um mi natural, quando devia ter tocado um fá. Foi pedido que visse os n.ºs 4-6 em casa. Na peça “Nobody knows” houve um novo símbolo, <i>staccato</i>. Escalda. Noutra peça o professor pediu que houvesse mais <i>legato</i>.</p> |

Tabela 165 - Aluno 4 (25.ª aula assistida)

| 29.ª aula | | 05/05/2020 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 4-6 (Grupo 4) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam “Long Long Ago” e “Nobody Knows” | <ul style="list-style-type: none"> Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> 2 Pianos digitais Partituras Caderno Caneta Microsoft Teams Tablet 2 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Os exercícios foram feitos bem. Na peça “Long Long”, voltou a cometer o mesmo erro de não tocar em <i>legato</i>. Depois de o professor ter pedido para tocar em <i>legato</i>, fez a 1.ª página esplendidamente, e a 2ª não.</p> | | | |

Tabela 166 - Aluno 4 (26.ª aula assistida)

| 30.ª aula | | 12/05/2020 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Exercícios n.º 1-8 (Grupo 4) do método <i>A Dozen a Day</i> de Edna Mae Burnam “Long Long Ago” e “Nobody Knows” | <ul style="list-style-type: none"> Falta de concentração | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador | <ul style="list-style-type: none"> 2 Pianos digitais Partituras Caderno Caneta Microsoft Teams Tablet 2 computadores |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Tocou os exercícios 1-6 seguidos muito bem. No exercício 7 houve um novo símbolo, <i>sustenido</i>. O exercício 8 apresentou uma escala cromática rudimentar (dó, dó#, ré, ré#, mi, mib, ré, réb, dó).</p> <p>Nas peças confundia com que mãos deviam ser tocadas determinadas notas.</p> | | | |

Tabela 167 - Aluno 4 (27.ª aula assistida)

| 31.ª aula (à distância) | 19/05/2020 |
|-------------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 168 - Aluno 4 (28.ª aula assistida)

| 32.ª aula (à distância) | 26/05/2020 |
|-------------------------|------------|
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Anexo 11.5. – Aluno 5

Tabela 169 - Aluno 5 (1.^a aula assistida)

| 5. ^a aula | 15/10/2019 |
|----------------------|------------|
| Relatório | |
| O aluno faltou | |

Tabela 170 - Aluno 5 (2.^a aula assistida)

| 6. ^a aula | | 22/10/2019 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Estudo op.72 n.º 2 de Moritz Moszkowski | <ul style="list-style-type: none"> Desigualdade rítmica Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> Falta de peso Falta da parte interpretativa Sujidade na pedalização | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Trabalho no fraseado Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Canetas de cores Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno sentou-se ao piano e queria começar a tocar sem corrigir a altura do banco. Depois do comentário do orientador, baixou o banco.</p> <p>Ao tocar o estudo, fez pausas desnecessárias entre as secções. Não conseguiu manter o andamento em que começou: as secções mais difíceis foram todas mais devagar. Os erros textuais foram muito esporádicos, devido antes às dificuldades técnicas que à insegurança. Mesmo assim, a velocidade ainda esteve longe do solicitado pelo compositor.</p> <p>O orientador pediu ter mais cuidado com o pedal e alterou-o de forma a dar realce ao acorde diminuto. Pediu, além disso, que o aluno conduzisse melhor a frase presente na mão direita. Ademais, sentou-se ao piano e demonstrou a primeira frase com a condução e pedalização correta. O aluno respondeu bem e conseguiu da terceira tentativa.</p> <p>De resto, foram trabalhados aspetos técnicos: a altura do pulso, articulação mais exata de cada nota, diminuição dos movimentos impiedentes.</p> <p>Quanto à mão esquerda, foi destacada a importância de conduzir bem a linha presente nela. O aluno melhorou ao tocar só esta mão; contudo, quando juntou as mãos, voltou a tocar muito rapidamente e não conseguiu fazer o mesmo.</p> | | | |

Tabela 171 - Aluno 5 (3.^a aula assistida)

| 7. ^a aula | | 29/10/2019 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> 1º andamento da sonata K333 em Si b Maior de Wolfgang Amadeus Mozart Prelúdio em ré menor do primeiro caderno do CBT Prelúdio n.º 1 de Luís de Freitas Branco | <ul style="list-style-type: none"> Desigualdade rítmica Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> Falta de peso Falta da parte interpretativa Falta da técnica de pedalização | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Trabalho no fraseado Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Canetas de cores Caderno Caneta |

| | <ul style="list-style-type: none"> Falta da sensibilidade estilística | | |
|--|--|--|--|
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Na sonata, foi trabalhada a expressividade e a sintaxe musical. O orientador realçou a importância de ter o pulso relaxado e baixado para poder controlar as nuances da interpretação. Apontou para as sétimas descendentes (ré - mi b) que deveriam ser muito mais expressivas. Como referiu o orientador, o forte de Mozart é diferente do beethoveniano. Nas síncopas, a segunda nota esteve muito forte, mas não deveria. Na parte da sequência, não pode ficar tudo igual, embora assim tenha acontecido na execução do aluno. Para rematar o trabalho, o orientador sugeriu não fazer <i>rubato</i>, estudar com metrônomo e ler outra vez o texto para o limpar. A execução do Prelúdio de Bach foi muito mecânica. As vozes não foram ouvidas e conduzidas. O aluno acentuou cada primeira nota da tercina, o que impediu a fluidez. Na parte da cadência, o orientador pediu que acentuasse o dó # e que adicionasse pedal. O aluno fez muito barulho a bater no pedal. Foi trabalhada a expressividade da linha na mão esquerda. O orientador disse que era preciso cantá-la interiormente e pediu que, para a seguinte aula, o aluno analisasse a melodia do baixo (os pontos de apoio, chegada, fecho).</p> <p>A peça foi tocada muito mecanicamente. A secção das semicolcheias foi repentinamente mais lenta. A articulação entre as secções foi malfeita, não se sentiu a transição das semicolcheias para as tercinas. Seria melhor que tocasse menos forte, com mais serenidade. Foi-lhe sugerido que visse os quadros impressionistas para entrar na atmosfera da peça.</p> | | | |

Tabela 172 - Aluno 5 (4.ª aula assistida)

| 9.ª aula | | 12/11/2019 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Prelúdio em ré menor do primeiro caderno do CBT Estudo op.72 n.º 2 de Moritz Moszkowski | <ul style="list-style-type: none"> Desigualdade rítmica Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> Falta de peso Falta da parte interpretativa Falta da técnica de pedalização Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Trabalho no fraseado Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> Piano vertical Partituras Lápis Canetas de cores Caderno Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também foi discutido o item a ser levado para a audição. Decidiram escolher a peça portuguesa, uma vez que era a mais interessante para o público e a mais apresentável no momento.</p> <p>A seguir, o aluno tocou uma vez o prelúdio de Bach, com muitas turbulências devido à falta de aquecimento prévio. Posto que não esteve seguro em relação ao texto, não conseguiu preocupar-se muito com a interpretação em si. Contudo, o orientador demonstrou no instrumento e pediu que procurasse fazer frases maiores, que evidenciasse melhor as vozes e que trabalhasse os últimos acordes em <i>staccato</i> com a voz de cima em <i>legato</i>.</p> <p>No estudo houve movimentos a mais. O texto, porém, foi cumprido com mais segurança do que o do prelúdio. Em termos de dinâmicas, foi tudo no mesmo patamar. O som da direita foi pequeno devido à não-utilização do peso dos braços. <i>Legato</i> foi muito superficial. Foi pedido, de novo, que adicionasse o pedal aos pontos de tensão.</p> | | | |

Tabela 173 - Aluno 5 (5.ª aula assistida)

| 10.ª aula | | 17/11/2019 | |
|-----------|--------------|-------------|----------|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio em ré menor do primeiro caderno do CBT • Estudo op.72 n.º 2 de Moritz Moszkowski • 1º andamento da sonata K333 em Si b Maior de Wolfgang Amadeus Mozart • Prelúdio n.º 1 de Luís de Freitas Branco | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas com a pulsação • Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> • Falta de peso • Falta da parte interpretativa • Falta da técnica de pedalização • Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho na interpretação, evocando epítetos, metáforas e comparações • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno tocou as obras seguidas, de forma a perceber tanto ele como o professor a capacidade dele de aguentar o programa. Os comentários foram, basicamente, os mesmos, uma vez que o aluno não conseguiu melhorar drasticamente tudo que lhe tinha sido pedido nas aulas anteriores.</p> | | | |

Tabela 174 - Aluno 5 (6.ª aula assistida)

| | |
|---|------------|
| 11.ª aula (teste) | 26/11/2019 |
| Relatório | |
| O aluno faltou. Realizou o teste num dia fora do horário de estágio. Obteve 18 valores na escala de 0-20. | |

Tabela 175 - Aluno 5 (6.ª aula assistida)

| | | | |
|---|--|---|--|
| 13.ª aula | | 10/12/2019 | |
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio n.º 1 de Luís de Freitas Branco • Prelúdio em ré menor do primeiro caderno do CBT | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas com a pulsação • Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> • Falta de peso • Falta da parte interpretativa • Falta da técnica de pedalização • Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho na interpretação, evocando epítetos, metáforas e comparações • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno não cortou as unhas em casa e, para não fazer muito barulho nas teclas, não conseguiu fazer certas passagens.</p> <p>Na peça, houve falta do <i>legato</i> de dedos. A entrada foi muito atacada. O forte no 6º compasso deveria ser mais profundo e quente. O professor pediu tocar ainda mais quando a melodia sobe uma oitava, e não enfatizar tanto os arpejos que criam a perspetiva do fundo.</p> <p>No prelúdio de Bach houve os mesmos problemas que nas aulas anteriores.</p> | | | |

Tabela 176 - Aluno 5 (7.ª aula assistida)

| 15.ª aula | 07/01/2020 |
|---------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 177 - Aluno 5 (8.ª aula assistida)

| 16.ª aula | | 14/01/2020 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio e fuga em ré menor do primeiro caderno do CBT • Noturno op.48 n.º 1 de Frédéric Chopin | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> • Falta de peso • Falta da parte interpretativa • Falta da técnica de pedalização • Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho no fraseado • Trabalho com as mãos separadas • Escuta atenta das gravações | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta • Colunas • YouTube |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Estudou nas férias, juntou o prelúdio à fuga. Achou que tinha tocado bem, salvo uma desigualdade rítmica. Ao tocar o prelúdio, houve um desequilíbrio por causa da oscilação. O professor sugeriu puxar o andamento para trás, manter o tempo moderado e, para conseguir igualdade rítmica, trabalhar com o metrônomo.</p> <p>Fez um bom trabalho em casa, juntou as três vozes até ao fim. A fuga foi tocada num tempo, em que não se conseguia cantar as vozes e fazer legato físico. O professor pediu que não corresse. Começou a marcar a pulsação para suprimir a vontade do aluno de precipitar. Decifraram o trilo, para o que recorreram à opinião do estagiário.</p> <p>O professor demonstrou algumas gravações do noturno. Além disso, tocou-o para o aluno. A seguir, o aluno tocou a primeira secção, em dó menor, sem pedal. A execução foi bastante mecânica.</p> | | | |

Tabela 178 - Aluno 5 (9.ª aula assistida)

| 18.ª aula | 28/01/2020 |
|---|------------|
| Relatório | |
| A aula não aconteceu devido a problemas de saúde do orientador. | |

Tabela 179 - Aluno 5 (10.ª aula assistida)

| 20.ª aula | 11/02/2020 |
|---------------------|------------|
| Relatório | |
| O estagiário faltou | |

Tabela 180 - Aluno 5 (11.ª aula assistida)

| 22.ª aula | | 03/03/2020 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prelúdio e fuga em ré menor do primeiro caderno do CBT • Estudo op.72 n.º 2 de Moritz Moszkowski | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> • Falta de peso • Falta da parte interpretativa • Falta da técnica de pedalização • Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho no fraseado • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |

| Relatório | | | |
|--|--|--|--|
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Foi solicitado que para a aula seguinte o prelúdio e fuga fossem decorados. Os aspetos trabalhados já tinham sido abordados nas aulas anteriores.</p> | | | |

Tabela 181 - Aluno 5 (12.ª aula assistida)

| 23.ª aula | | 03/03/2020 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Noturno op.48 n.º 1 de Frédéric Chopin • Prelúdio e fuga em ré menor do primeiro caderno do CBT • Estudo op.72 n.º 2 de Moritz Moszkowski | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade rítmica • Falta de <i>cantabile</i> e <i>legato</i> • Falta de peso • Falta da parte interpretativa • Falta da técnica de pedalização • Falta da sensibilidade estilística | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho no fraseado • Trabalho com as mãos separadas | <ul style="list-style-type: none"> • Piano vertical • Partituras • Lápis • Canetas de cores • Caderno • Caneta |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O aluno decorou a primeira parte do noturno, que foi tocada mecanicamente, sem diferenciação da melodia e harmonia e sem condução frásica. A segunda parte careceu de clareza, da melodia no quinto dedo, do rigor na pulsação. A terceira parte não esteve em condições.</p> <p>Houve muita tensão na fuga, faltou <i>cantabile</i> e serenidade.</p> <p>No estudo, viu-se a desigualdade nas tercinas. Foi tocado muito lentamente. O professor aconselhou trabalhar devagar e com peso, sem pedal</p> | | | |

Tabela 182 - Aluno 5 (13.ª e 14.ª aulas assistidas)

| 24.ª e 25.ª aulas | 17/03/2020 e 24/03/2020 |
|---|-------------------------|
| Relatório | |
| <p>Não houve devido ao confinamento causado pelo surto de COVID-19.</p> | |

Tabela 183 - Aluno 5 (15.ª aula assistida)

| 26.ª aula (à distância) | | 14/04/2020 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo op.72 n.º 9 de Moritz Moszkowski | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas técnicos • Tensão • Problemas na dedilhação | <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e diálogo por parte do orientador • Demonstração ao piano pelo orientador • Trabalho com as mãos separadas • Correção da dedilhação | <ul style="list-style-type: none"> • 2 pianos digitais • Partituras • Microsoft Teams • 2 computadores • Tablet |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa. Também, foi discutido o ensino à distância e os procedimentos adotados.</p> | | | |

Relativamente ao estudo, tinha feito um bom trabalho durante as férias. O professor disse que o aluno já tinha uma noção global da obra do início até ao fim. Devido a uma má posição da câmara, não se viam os dedos.

Foi tocado tudo que não oitavas. Foi reparada a dedilhação no estudo. O professor pediu que o aluno mandasse um vídeo a filmar por cima do teclado.

Tabela 184 - Aluno 5 (16.ª aula assistida)

| 28.ª aula (à distância) | | 28/04/2020 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Estudo op.72 n.º 9 de Moritz Moszkowski Prelúdio e fuga em ré menor do primeiro caderno do CBT de J.S. Bach | <ul style="list-style-type: none"> Problemas técnicos Tensão | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Trabalho com as mãos separadas Correção da dedilhação | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Microsoft Teams 2 computadores Tablet |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>Relativamente ao estudo, melhorou em termos de leitura e velocidade. Melodia na esquerda deveria ser mais precisa, com um início, culminação e um fim, em <i>cantabile</i>. Trabalhou-se a resolução dos acordes, a acentuação e a condução das vozes na sequência de ouro. No pêndulo dos acordes deveria ser mais-menos-mais-menos.</p> <p>Foram consertados os dedos nos acordes.</p> <p>Nos prelúdio e fuga tocou, mas não deu para perceber. O som foi distorcido pela plataforma. O professor pediu que gravasse e enviasse um vídeo com isso.</p> | | | |

Tabela 185 - Aluno 5 (17.ª aula assistida)

| 29.ª aula (à distância) | | 05/05/2020 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Problemática | Estratégias | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> Prelúdio e fuga em ré menor do primeiro caderno do CBT de J.S. Bach | <ul style="list-style-type: none"> Problemas técnicos Tensão | <ul style="list-style-type: none"> Comentários e diálogo por parte do orientador Demonstração ao piano pelo orientador Trabalho com as mãos separadas Correção da dedilhação | <ul style="list-style-type: none"> 2 pianos digitais Partituras Microsoft Teams 2 computadores Tablet |
| Relatório | | | |
| <p>A aula começou com um breve diálogo entre o professor e o aluno sobre o estado de ânimo, as novidades e o estudo desenvolvido em casa.</p> <p>O professor pediu que o aluno ouvisse gravações de Pollini e de Maria João Pires do noturno de Chopin. Foi explicada a importância de ouvir gravações.</p> <p>Quanto ao prelúdio, atrapalhou-se porque tentou tocar mais rápido que conseguia. Foi tirado o pedal dos últimos dois compassos, sendo que o aluno não o fazia bem. Foi pedido que o aluno exagerasse na expressividade da linha melódica do baixo e que pensasse a 2 o prelúdio todo.</p> <p>Na fuga, o professor pediu que o aluno exagerasse mais o tenor porque não se ouvia bem.</p> | | | |

Tabela 186 - Aluno 5 (18.ª e 19.ª aulas assistidas)

| 31.ª e 32.ª aulas (à distância) | | 19/05/2020 e 26/05/2020 | |
|---|--|-------------------------|--|
| Relatório | | | |
| O estagiário faltou (por doença 19/05/2020 e por ter havido um corte de energia no prédio 26/05/2020) | | | |

Anexo 12 – Gravações em vídeo

<https://drive.google.com/drive/folders/151Rai-NTEiizw3tvX-ZdXWCx3TTpL3eB?usp=sharing>