

# A Música do Período Barroco no Piano: Uma investigação desde a interpretação ao ensino

Sofia Alexandra Lopes de Lemos Pereira Rodrigues

01/2021





MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
INSTRUMENTO - PIANO

# A Música do Período Barroco no Piano: Uma investigação desde a interpretação ao ensino

Sofia Alexandra Lopes de Lemos Pereira Rodrigues

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento, *Piano*.

Professor Orientador:  
Pedro Sousa e Silva

Professor Supervisor:  
Constantin Sandu

Professores Cooperantes:  
António Oliveira  
Maria José Souza Guedes

01/2021

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, o professor Pedro Sousa e Silva, por todo o apoio e dedicação durante a realização deste relatório.

Agradeço ao professor Constantin Sandu, não só por ter aceitado supervisionar as aulas por mim lecionadas, ajudando-me assim a crescer enquanto docente, mas também por todo o apoio excepcional durante todo o meu percurso académico no nível superior.

Agradeço ao Conservatório de Música do Porto e aos professores cooperantes António Oliveira e Maria José Souza Guedes, por me terem acolhido nas suas classes, permitindo-me usufruir dos seus ensinamentos.

Agradeço a todos os participantes do Projeto de Investigação pela dedicação com que responderam aos questionários.

Agradeço ao professor Mário Jorge Alves e à Academia de Música de Vilar do Paraíso, por todo o carinho e dedicação ao longo de um percurso académico que se iniciou há mais de 19 anos. Mesmo não tendo contribuído diretamente para este relatório de estágio, contribuíram para ter chegado até aqui.

**Resumo**

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Instituto Politécnico do Porto, e representa todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo. O mesmo encontra-se dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo está dedicado ao enquadramento e contextualização do Conservatório de Música do Porto, instituição onde foi realizado o estágio.

O segundo capítulo retrata todo o trabalho realizado ao longo do estágio, onde são apresentadas as devidas reflexões das aulas observadas e lecionadas.

O terceiro e último capítulo aborda o projeto de investigação realizado no âmbito deste trabalho, o qual incidiu na análise de diversos parâmetros interpretativos de obras do período barroco no piano, assim como a forma de abordar o assunto em contexto pedagógico. Para esta investigação foi realizado um questionário, o qual contou com 34 respostas de professores, alunos e pianistas profissionais.

**Palavras-chave**

Piano; Interpretação; Período Barroco; Ensino da Música.

**Abstract**

This internship report was elaborated in the scope of the Master's in Education degree in "Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo" from "Instituto Politécnico do Porto", and it represents the accomplishments and studies made during the current school year. The paper has three distinct points of order.

The first point of order refers to the frameworks and contextualization of "Conservatório de Música do Porto", which is the institution where the internship was attended.

The second point of order relates to the work conducted during the internship, where the knowledge and conclusions taken from the observed and supervised lessons are presented.

Lastly, the third point of order mentions the investigation project made as part of the current paper, which consisted of an extensive analysis of interpretation parameters relating to baroque music on the modern piano, in addition to how it is discussed and approached in a pedagogical context. For this reason, a questionnaire was conducted, and counted with the participation of 34 participants, among those, professors, teachers, students and concert pianists.

**Keywords**

Piano; Interpretation; Baroque Era; Music Education.

# Índice

Capítulo I – Guião de Observação da Prática Musical.....	2
1. Introdução.....	2
2. O Conservatório de Música do Porto.....	2
2.1. Missão, Princípios e Valores.....	3
2.2. Oferta Educativa.....	4
2.3. Projetos e Atividades.....	5
2.4. Constrangimentos.....	6
2.4.1. Pessoal não docente.....	6
2.4.2. Música de Câmara.....	7
2.4.3. Pessoal docente.....	7
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada.....	9
1. Introdução.....	9
2. Orientação da Prática Educativa.....	10
2.1. Professor Cooperante António Oliveira.....	10
2.2. Professora Cooperante Maria José Souza Guedes.....	12
2.3. Professor Supervisor Constantin Sandu.....	13
3. Programa Curricular de Piano.....	14
3.1. Conteúdos e Prova Global do 8º ano.....	16
3.2. Conteúdos e Prova Global do 10º ano.....	17
4. Observação da Prática Educativa.....	18
4.1. Cronogramas das Aulas Observadas e Lecionadas.....	18
4.1.1. Ensino Básico (Aluna X).....	18
4.1.2. Ensino Secundário (Aluno Y).....	19
4.1.3. Música de Câmara.....	19
4.2. Perfil dos Alunos e do Grupo.....	20
4.2.1. Ensino Básico – Aluna “X”.....	20
4.2.2. Ensino Secundário – Aluno “Y”.....	20
4.2.3. Música de Câmara – Duo de Piano e Flauta.....	21
4.3. Aulas Observadas.....	22
4.3.1. Aulas de Instrumento.....	22
4.3.2. Aulas de Música de Câmara.....	25
4.4. Aulas Supervisionadas.....	26
4.4.1. Ensino Básico.....	26
4.4.2. Ensino Secundário.....	30
4.4.3. Música de Câmara.....	33
5. Parecer dos Professores Cooperantes e Supervisor.....	37
6. Considerações Finais.....	39

Capítulo III – Projeto de Investigação.....	40
1. Introdução.....	40
2. Tema e Questão de Investigação.....	41
2.1. Estado da Arte.....	41
3. Metodologias de Investigação.....	42
3.1. Análise de Fontes Primárias e Secundárias.....	42
3.2. Inquérito por Questionários.....	42
4. Análise e Discussão dos Dados.....	43
4.1. Fontes Primárias e Secundárias.....	43
4.1.1. Interpretação e Subjetividade.....	43
4.1.2. Pedal.....	46
4.1.3. Posição, Articulação e Dedilhação.....	48
4.1.4. Dinâmicas.....	50
4.1.5. Ornamentação.....	51
4.1.6. Contexto Pedagógico.....	53
4.2. Análise dos Questionários.....	54
4.2.1. Caracterização da População Inquirida.....	55
4.2.2. Opiniões Interpretativas.....	55
4.2.3. Contexto Pedagógico.....	57
4.2.4. Perspetiva dos alunos.....	57
5. Conclusões.....	58
Reflexões Finais.....	59
Referências.....	60

## Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico relativo ao Grupo dos Inquiridos .....	55
---	----

## Índice de Anexos

Anexo I – Aulas Observadas no Ensino Básico .....	63
Anexo II – Aulas Observadas no Ensino Secundário .....	88
Anexo III – Aulas Observadas em Música de Câmara .....	121
Anexo IV – Planificações das Aulas Lecionadas de Ensino Básico .....	137
Anexo V – Planificação da Aula Supervisionada de Ensino Secundário .....	145
Anexo VI – Planificação da Aula Supervisionada de Música de Câmara .....	150
Anexo VII – Relatórios dos professores cooperantes e supervisor .....	154
Anexo VIII – Questionário .....	165

## **Introdução**

A prática educativa já é por si só uma arte. A capacidade de adaptação, a criatividade, a paciência, a determinação – estas são apenas algumas da miríade de características necessárias a um bom professor. São também aquelas necessárias para o estudo da música e o estudo de um instrumento.

Durante todo o meu percurso académico tive o privilégio de aprender com professores dotados destas capacidades e muitas mais, que me orientaram e me guiaram no meu caminho artístico, como verdadeiros mestres.

O presente relatório de estágio representa todo o trabalho desenvolvido ao longo desta etapa, apresentando as novas aprendizagens que adquiri, desta vez no papel de professor, e que espero continuar a desenvolver.

Num primeiro capítulo, será apresentada a instituição que me acolheu para a realização do estágio – Conservatório de Música do Porto.

Num segundo capítulo, será desenvolvido todo o trabalho realizado nesse mesmo estágio, sob a orientação dos professores que me acolheram nas suas classes e me guiaram através dos seus ensinamentos e conselhos.

Num terceiro e último capítulo, será apresentado o projeto de investigação realizado no âmbito deste trabalho, o qual explorou as diversas opções interpretativas de música barroca no piano e a forma como as mesmas são orientadas aos alunos.

## Capítulo I – Guião de Observação da Prática Musical

### 1. Introdução

Até meados do século XX, as crianças viam o ensino da música como uma tradição familiar ou uma solução socioprofissional. Esta visão marcou as instituições europeias até então, havendo um número reduzido de escolas onde se praticava o ensino da música, o qual era visto como um ramo paralelo à escolaridade obrigatória. Em Portugal desenvolveu-se apenas em Escolas Particulares e Conservatórios (Vieira, 2009; Ribeiro & Vieira, 2010). Em 1835 foram criados as primeiras escolas de ensino artístico e o Conservatório de Música em Lisboa, ligado à Casa Pia. A implantação da República em 1910 foi um marco importante na história do ensino e da cultura, sendo que em 1919 o pianista Viana da Mota, juntamente com Luís de Freitas Branco, elaborou um “currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores” (Latino, 1986, citado por Ribeiro & Vieira, 2010, p.1426), uma reforma de grande relevância no Conservatório (Ribeiro & Vieira, 2010).

“À imagem do que em Lisboa aconteceu com a criação do Conservatório Nacional” inaugurou-se, em 1917, o Conservatório de Música do Porto (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 2).

Este primeiro capítulo servirá para contextualizar esta mesma instituição, local onde foi realizada a minha Prática de Ensino Supervisionada. A escolha pareceu-me bastante óbvia e natural, tendo como fundamento o prestígio e estatuto que a escola tem vindo a obter desde a sua inauguração.

Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos (2007) afirmam que “o conhecimento existente acerca de uma grande variedade de aspectos relacionados com a organização e o funcionamento do ensino artístico especializado em geral” se pode considerar “muito limitado” (p. 19). Neste sentido, após um breve enquadramento histórico do Conservatório, segue-se uma descrição e análise de vários aspetos educativos, tendo por base os documentos orientadores disponíveis no *website* da instituição (Projeto Educativo e Regulamento Interno).

### 2. O Conservatório de Música do Porto<sup>1</sup>

Tendo celebrado o seu 100<sup>o</sup> aniversário há 3 anos, esta instituição centenária, fundada pela Câmara Municipal do Porto no nº 87 da Travessa do Carregal, iniciou o seu longo percurso no ano letivo de 1917/1918 com 339 alunos inscritos nos diversos cursos oferecidos. Devido à crescente procura pela formação artística, o edifício começou a provar-se insuficiente, tendo adquirido, em 1975, novas instalações na Rua da Maternidade, ocupando assim um palacete municipal, o que permitiu à instituição oferecer um conjunto de melhores condições aos seus alunos. Ainda assim, possivelmente devido à qualidade dos profissionais da instituição, cujos conselhos diretivos “foram assumidos por um conjunto de profissionais de mérito, a nível pedagógico e artístico” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 2), as condições do Palacete mostraram-se também insuficientes à existente procura por este ensino artístico de

---

<sup>1</sup> A informação deste subcapítulo foi obtida maioritariamente no Projeto Educativo (edição 2020) do Conservatório de Música do Porto.

qualidade, a qual não para de crescer, ainda nos dias de hoje. Neste sentido, em 2008, o Conservatório de Música do Porto mudou novamente de instalações, para o espaço onde se encontra atualmente – Praça Pedro Nunes, ocupando a ala poente da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

Tendo obtido paralelismo pedagógico em 1930 e passando, mais tarde, a fazer parte da rede do Estado em 1972, a instituição encontra-se desde então sob tutela do Ministério da Educação ao abrigo do decreto-lei 519/72, de 14 de dezembro (Paz, 2014, p. 45). O Conservatório de Música do Porto (CMP) é agora uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM), a qual, sendo uma das “mais prestigiadas na área do ensino artístico nacional” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 3), conta atualmente com mais de 1000 alunos, desde o 1º ano até ao 12º ano. A instituição oferece uma variedade de cursos nos regimes integrado, articulado e supletivo. Além dos Cursos Básico e Secundário de Música, sendo que este último oferece diversas áreas de especificação dentro do ramo musical, o Conservatório possibilita ainda, em regime integrado e supletivo, a frequência de um Curso de Iniciação, assim como “diversos Cursos livres, nas áreas da Música (Clássica, Tradicional e Jazz), Teatro e Dança” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 17).

Para a leção desta vasta proposta educativa, a instituição conta com a colaboração de vários docentes “da mais alta qualificação pedagógica e artística” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 3), tendo tido, no ano letivo de 2018/2019, 180 professores. Além da qualidade pedagógica, as condições físicas da instituição são também fulcrais para uma boa oferta educativa. Dito isto, após as várias mudanças de instalações ao longo da sua existência, a instituição beneficia atualmente de ótimas condições “devidamente adaptadas ao ensino da música” (p. 10), nomeadamente a existência de várias salas de aula isoladas acusticamente, auditórios, estúdio de gravação e equipamento de qualidade.

## **2.1. Missão, Princípios e Valores**

“Garantir uma formação integral de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 11). É desta forma que o CMP descreve a sua missão, demonstrando o foco no prosseguimento de estudos superiores por parte dos seus alunos. Sendo este o objetivo principal da instituição, a mesma justifica a seleção e seriação de candidatos a partir de provas específicas de admissão, cujas normas são definidas anualmente pelo Conselho Pedagógico, de forma a comprovarem serem dotados de aptidões artísticas necessárias à frequência de um curso artístico especializado da música.

Além das competências específicas e artísticas, o CMP promove o desenvolvimento de outro género de características essenciais a qualquer área educativa, nomeadamente o sentido crítico, de autodeterminação e perseverança, assim como o sentido de pesquisa e de investigação, fomentando assim a autonomia dos alunos. Sendo que, de acordo com Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos (2007) “os conservatórios constituem uma realidade cultural e social incontornável em qualquer processo de transformação e de melhoria do sistema do ensino artístico especializado da Música em Portugal” (p. 59), considero ainda de extrema relevância mencionar um objetivo

em específico que vem previsto no Projeto Educativo (PE) da instituição – sensibilizar “para o respeito e defesa do património cultural e artístico” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 12).

## 2.2. Oferta Educativa

Como já foi referido anteriormente, o CMP oferece a possibilidade de estudarem nesta instituição em três diferentes regimes de frequência – integrado, articulado ou supletivo. Afirma que esta é a solução para dar resposta “aos diferentes tipos de alunos que procuram esta escola e às suas condições de frequência” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 13).

À semelhança das outras escolas do EAEM, assim como diferentes regimes de frequência, os alunos também podem optar pelo curso mais apropriado, de entre uma vasta lista de possibilidades.

Os alunos interessados em estudar um instrumento poderão escolher um de entre a seguinte lista:

- Cordas dedilhadas: Guitarra clássica, Guitarra portuguesa e Bandolim, Harpa
- Cordas friccionadas: Violino, Viola d’arco, Violoncelo e Contrabaixo
- Sopros (madeiras): Flauta de bisel, Flauta transversal, Clarinete, Oboé, Saxofone e Fagote
- Sopros (metais): Trompete, Trompa, Trombone e Tuba
- Instrumentos de tecla: Piano, Cravo, Órgão e Acordeão
- Percussão

Apesar de se iniciarem com o estudo de um instrumento, os alunos que pretendam prosseguir os estudos além do Ensino Básico, poderão optar pela variante de Formação Musical ou Composição no Curso Secundário de Música, em vez de Instrumento. A oferta educativa do Conservatório organiza-se, então, da seguinte forma:

- Cursos Livres: Música (Clássica, Tradicional e Jazz), Teatro e Dança;
- Curso de Iniciação / 1º Ciclo – regime integrado ou supletivo;
- Cursos Artísticos Especializados:
  - Curso Básico de Música – regime integrado, articulado ou supletivo
  - Curso Básico de Canto Gregoriano – regime integrado, articulado ou supletivo
  - Curso Secundário (variantes Instrumento, Formação Musical, Composição) – regime integrado, articulado ou supletivo
  - Curso Secundário de Canto – regime integrado, articulado ou supletivo
  - Curso Secundário de Música/Canto, variante Jazz – regime integrado, articulado ou supletivo

### 2.3. Projetos e Atividades

Tratando-se de uma escola de música, além do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, um dos documentos mais importantes acerca do seu funcionamento é o Plano Anual de Atividades da instituição. Curiosamente, o documento em questão não está disponibilizado no *website*, o que representa, na verdade, a dinâmica vivida numa escola do ensino artístico especializado.

De forma a cumprir a sua missão, o CMP prevê a organização e realização de diversas atividades de prática artística, nomeadamente cursos, masterclasses, workshops, concertos e concursos. Sendo que não é possível, de um ponto de vista logístico, organizar e planear todas as atividades de um ano letivo, o Plano Anual de Atividades vai-se construindo e completando no decorrer do ano escolar. Apesar de estas não constarem num documento aberto ao público, as “atividades e iniciativas nos domínios da oferta cultural” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 15) são largamente divulgadas nos diversos meios de informação, sendo que, “através das suas inúmeras atividades”, a instituição garante assim uma “presença destacada na vida cultural de toda a região” (p. 5).

Para a realização de todos estes projetos, a instituição conta com a ajuda e colaboração de diversas entidades de renome, transcrevendo de seguida a lista disponibilizada no Projeto Educativo:

- Águas do Douro e Paiva;
- Águas do Porto;
- Associação Comercial do Porto;
- Associação dos Amigos do Conservatório de Música do Porto;
- Associação “Ópera na Academia e na Cidade”;
- Associação Porta-Jazz;
- Banda de Música da Força Aérea Portuguesa;
- Banda Militar do Porto;
- Banda Sinfónica Portuguesa;
- BPI;
- Câmara Municipal do Porto;
- Casa da Música;
- Casa do Pessoal do Centro Hospitalar do Porto;
- Coro da Sé Catedral do Porto;
- Coro Polifónico da Lapa;
- Ensemble Vocal Pro Musica;
- Escola Superior de Educação do Porto;
- Escola Superior de Música de Lisboa;
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo;
- Escolas Públicas do EAEM;
- Fundação Eng. António de Almeida;

- Instituto Piaget;
- Irmandade de Nossa Senhora da Lapa;
- Junta da União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória;
- Misericórdia do Porto;
- Orquestra do Norte;
- Orquestra Filarmónica Portuguesa;
- Orquestra XXI;
- Paróquia de Cedofeita;
- Portuguese Brass;
- PSP – Escola Segura;
- RTP – Prémio Jovens Músicos;
- Universidade Católica;
- Universidade de Aveiro;
- Universidade de Évora;
- Universidade do Minho;
- Universidade Lusófona.” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, pp. 19–20)

## **2.4. Constrangimentos**

Apesar de se tratar de uma instituição centenária e de ter alcançado o prestígio que tem hoje, é possível denotar alguns constrangimentos no que diz respeito ao seu funcionamento interno e ação educativa. Sendo esta uma escola pública, “uma parte substancial da definição da sua organização interna e regime de funcionamento está consagrada na legislação que enquadra e regulamenta o funcionamento destas escolas” (Conservatório de Música do Porto, 2020b, p. 6). Por esta afirmação, poder-se-á concluir que existe uma série de normas, as quais não são controláveis, pelo menos na sua totalidade, pelo Conservatório e pelos seus órgãos de administração e gestão.

Neste sentido, segue-se um breve apontamento acerca de três constrangimentos notados no CMP e instituições similares.

### **2.4.1. Pessoal não docente**

Em relação ao seu pessoal não docente, o CMP tem enfrentado alguns constrangimentos ao longo dos anos, atendendo ao seu reduzido número e à falta de preparação/formação adequadas ao desempenho de algumas funções específicas, inerentes ao funcionamento de uma escola artística. (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 9)

É desta forma que a instituição descreve o constrangimento que tem vindo a sentir, no que diz respeito ao pessoal não docente. De modo a combater esta “falta de preparação/formação adequadas”, a escola prevê a “criação de condições para a qualificação do pessoal não docente, através da promoção de atividades de formação e dando apoio à sua atividade regular” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 13).

### **2.4.2. Música de Câmara**

No Projeto Educativo da escola, mais especificamente na secção destinada às linhas orientadores, onde são descritos os seus objetivos pedagógicos, é afirmado que “no respeito pelas características do ensino artístico especializado anteriormente apresentadas, o Conservatório de Música do Porto assume (...) a formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical”, nomeadamente a “prática continuada de música de conjunto” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 12).

No entanto, apesar de estar contemplado nos seus documentos orientadores e ser, de facto, um dos objetivos da instituição, a oferta da prática de música de conjunto é bastante escassa, com exceção das orquestras. Esta afirmação é suportada pelo facto de, no âmbito da prática de ensino supervisionada<sup>2</sup>, ter havido apenas a opção de estagiar nas aulas de um duo de piano e flauta, por ser o único grupo de música de câmara existente no CMP. Além disso, no dia 5 de junho de 2019, os alunos de Mestrado em Ensino da Música tiveram a oportunidade de assistir a uma palestra apresentada pelo professor António Moreira Jorge, diretor desta mesma instituição. Curiosamente, surgiu precisamente a questão da integração da disciplina de Música de Câmara no ensino artístico especializado da música, ao qual o diretor admitiu que a inexistência da oferta se deve a razões de carácter financeiro e logístico. Visto que a instituição conta com um elevado número de alunos, a inserção da disciplina iria resultar numa quantidade alargada de grupos de música de câmara, implicando um aumento significativo de aulas a lecionar, para as quais os docentes já não teriam disponibilidade.

### **2.4.3. Pessoal docente**

A situação profissional dos professores não se cinge apenas a esta instituição em específico, mas sim ao próprio Ensino Artístico Especializado da Música. Devido à inexistência de um estatuto próprio, os professores deste regime têm vindo a sofrer vários constrangimentos ao longo dos anos. De acordo com Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos (2007) a “actual situação, que parece não ser razoável nem para os docentes nem para os interesses das instituições e do Estado, resulta da ambiguidade jurídico-legal em que os conservatórios continuam a viver” (p. 53). De facto, no PE do CMP é explicado que o acesso à profissionalização começou a ser possível apenas em 2008 e, por consequência, foram estabelecidos os quadros para as escolas do EAEP apenas em 2009. Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos (2007) afirmam que a situação mais comum nos conservatórios é a renovação de contratos, havendo apenas uma minoria de professores pertencentes ao quadro de escola. No entanto, o CMP parece

---

<sup>2</sup> Mais informação no capítulo II.

fugir a esta regra, tendo em conta que no ano letivo de 2018/2019, dos seus 180 docentes, 129 pertenciam ao Quadro de Escola e apenas 39 eram professores contratados (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 8).

Atualmente, a questão da profissionalização já não é tão problemática como antes, visto que “existem já muitos professores licenciados com habilitação própria” (Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos, 2007). Contudo, para os docentes cuja habilitação académica não prevê equivalência à profissionalização agora exigida, a situação pode tornar-se desmotivante e ingrata. De facto, “há professores que leccionam há mais de dez anos e que se mantêm na situação de contratados” e que terão de se profissionalizar fora dos conservatórios, correndo o risco de não poderem regressar aos seus lugares de docentes após a conclusão das profissionalizações (Fernandes, do Ó, Ferreira, Paz, & Travassos, 2007, p. 56).

Apesar de existirem alguns constrangimentos no que diz respeito à profissionalização dos professores, o professor Moreira Jorge, diretor do CMP, admitiu que as instituições arranjam forma de contornar as situações mais adversas, de forma a promoverem uma comunidade justa e saudável, tanto ao nível do corpo docente como para os estudantes. Neste sentido, está previsto no PE da escola que “a distribuição do serviço docente tem em atenção a especialização de cada professor e o perfil mais adequado a determinados níveis de ensino” (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 8).

## Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada

### 1. Introdução

Iniciar o estudo de um instrumento musical em tenra idade, principalmente no piano, não é uma prática, de todo, incomum. Aliás, foi precisamente com essa ideia que cresci, visto que comecei a estudar piano aos 5 anos de idade, na Academia de Música de Vilar do Paraíso.

Assim como o início da prática instrumental, também a prática educativa tem tendência a iniciar-se em idades relativamente jovens. No meu caso, entrei no mundo da pedagogia com apenas 19 anos de idade, momento em que ainda me encontrava no 2º ano da Licenciatura em Piano. Relembro o sentimento de dúvida e incerteza em quase todas as ações e conselhos que dava durante as primeiras aulas. Sendo que a minha primeira aluna tinha apenas 4 anos de idade, o meu desconhecimento em relação às capacidades cognitivas e motoras de uma criança tão jovem, aliado à insegurança pedagógica que sentia devido à falta de experiência, levou-me à ambição e necessidade de explorar mais aprofundadamente este vasto campo que é a educação e pedagogia.

Com o passar do tempo, a própria prática educativa foi-me proporcionando a experiência necessária para a minha evolução e desenvolvimento como professora. Através de uma prática reflexiva, a qual é considerada por vários autores uma ferramenta fulcral na prática pedagógica (Meireles, 2013; Paiva, 2005; Vieira, 2012), fui ultrapassando as minhas dificuldades e aprendendo a adaptar-me a cada aluno e às suas particularidades. Esta visão é apoiada por Campos (2008) que valoriza as “aprendizagens adquiridas na experiência e não apenas a frequência de cursos” (Campos, 2008, p. 52, citado em Meireles, 2013, p. 16).

Apesar do meu progresso, após a conclusão da licenciatura, optei por prosseguir os meus estudos e focar-me na área da educação, ingressando assim no Mestrado em Ensino da Música, na ânsia de que os ensinamentos nas diversas áreas da pedagogia, nomeadamente a psicologia, sociologia e desenvolvimento musical, me fornecessem as ferramentas necessárias para continuar a aprender e a evoluir como professora de piano.

Uma parte substancial do Mestrado em questão é a Prática de Ensino Supervisionada, Unidade Curricular onde se insere o estágio realizado no Conservatório de Música do Porto, no ano letivo de 2019/2020. Este segundo capítulo servirá então para descrever e refletir acerca do trabalho colaborativo realizado nessa instituição.

Após esta introdução, segue-se uma breve apresentação do professor supervisor e dos professores cooperantes com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender ao longo do ano, assim como uma análise ao programa curricular em vigor no CMP. Posteriormente, será contextualizado todo o trabalho desenvolvido nas aulas dos diferentes alunos, começando pela apresentação dos respetivos cronogramas e o perfil dos alunos (perfil do grupo, no caso das aulas de música de câmara). Seguidamente, após uma descrição reflexiva das aulas observadas e supervisionadas, terminarei este capítulo com uma reflexão acerca de todo o trabalho realizado na UC e de que modo tem vindo a influenciar a minha prática educativa até ao presente.

## **2. Orientação da Prática Educativa**

Como já tem vindo a ser referido, o estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada teve lugar no Conservatório de Música do Porto. No regulamento desta prática educativa estão previstas a observação/lecionação de três aulas semanais – duas aulas de instrumento (um aluno do Ensino Básico e um aluno do Ensino Secundário) e uma aula de conjunto.

A escolha dos professores cooperantes e, conseqüentemente, das aulas onde estagiar, teve por base fatores de ordem maioritariamente logística e profissional. Como já foi referido no capítulo I, o CMP não beneficia de uma vasta oferta de aulas de música de câmara, sendo que o único grupo existente, pelo menos no ano letivo em questão, era um duo de piano e flauta sob a orientação da professora Maria José Souza Guedes, o qual se reunia uma vez por semana com a duração de 45 minutos. No que diz respeito às aulas de instrumento, tendo em consideração que a minha disponibilidade horária era bastante escassa, as opções de escolha não eram também as mais diversificadas. Optei então por estagiar com o professor António Oliveira, o qual, mesmo não tendo sido meu professor, me acolheu na sua sala de aula de forma colaborativa. Tive oportunidade de assistir a uma aula semanal com duração de 90 minutos da aluna X, estudante do 8º ano, e a uma aula semanal com duração de 90 minutos do aluno Y, estudante do 10º ano. Talvez por ter sido colega do professor que me ensinou e formou durante todo o meu percurso académico na Academia de Música de Vilar do Paraíso, desde o início do ensino básico até à conclusão do meu 8º grau, e terem partilhado o mesmo professor, senti por várias vezes que os conselhos dados e, no geral, a forma de ensino do professor António Oliveira me era familiar, principalmente nas aulas do ensino secundário, devido ao nível avançado do aluno.

No papel de supervisor, esteve encarregue o meu professor de piano durante todo o meu percurso académico a nível superior, professor Constantin Sandu, de realizar este processo “humanista e desenvolvimentista”, cuja função é de extrema relevância para um estagiário, visto que as suas ações “se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos” (Gonçalves, 2009, p. 29, citado em Meireles, 2013, p. 12).

### **2.1. Professor Cooperante António Oliveira**

António Oliveira nasceu no Porto e iniciou os seus estudos musicais na Academia de Música de Vilar do Paraíso. Obteve o bacharelato na classe da Prof. Sofia Lourenço na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto. Ao abrigo do programa Sócrates/Erasmus, estudou na Hochschule der Kunst de Berlim na classe do Prof. Lazslo Simon. Prosseguiu a sua formação na The Hartt School, University of Hartford, Connecticut, EUA, onde obteve o diploma “Master of Music” na classe do Prof. Luiz de Moura Castro. Complementou os seus estudos com Helena Sá e Costa, Pedro Burmester, Mikail Pethukov, Carla Giudici e Emanuel Ax. Recebeu uma Menção Honrosa no Concurso Maria Campina e foi finalista do Concurso “Emerson String Quartet Competition”.

Regressado a Portugal, ingressa através de provas públicas no Conservatório de Música do Porto onde é professor de piano. Foi pianista do Estúdio de Ópera da Casa da Música do Porto.

Tem realizado recitais a solo e de música de câmara em algumas das salas mais importantes do país e no estrangeiro. Tocou na Temporada de Concertos do Conservatório Nacional, Festivais de Outono em Aveiro, Festival Cistermúsica em Alcobça, Festival de Música de Coimbra, Festival Eborae Musica, Festival de Música do Palácio da Bolsa, Encontros de Piano do Porto, CCC das Caldas da Rainha, Cineteatro Louletano, Centro Cultural de Belém, Casa da Música, Teatros Municipais de Bragança e Rivoli, Maison du Portugal André de Gouveia (Paris), Museu Romântico do Porto, Centro Cultural de Cascais, IKFEM, Ateneu Comercial do Porto, Fundação Eng. António de Almeida, Conservatório de Música de Vila do Conde, New Britain Museum of American Art. Gravou para a RTP e RDP Antena2.

Mantém uma estreita colaboração com o clarinetista António Rosa, com quem gravou dois CD's de Música Portuguesa do Séc.XXI. Este duo, Projecto XXI, recebeu o prémio para melhor grupo de música de Câmara do Festival Musiquem Lleida 2007. É membro fundador do PORTriO com o clarinetista Filipe Pereira e o violonista Hugo Diogo, tendo editado o seu primeiro CD em Outubro de 2013.

Foi jurado do CIMCA 2011 "Concurso Internacional de Música de Câmara "Cidade de Alcobça"", do Concurso do Conservatório Calouste Gulbenkian Braga 2010 e 2013, do Concurso Internacional de Piano de Santa Cecília 2019 e das Bolsas de Estudo Yamaha 2020.

Orientou Masterclasses de piano no Conservatório de Música de Vila do Conde, na Academia de Música de São João da Madeira, no Ateneu Comercial do Porto e no Festival IKFEM em Tui/Valença.

Estreou e gravou com o soprano Ana Barros as obras Cicuta e Sept Épigrammes de Platon do compositor António Chagas Rosa.

Em Julho de 2016, lançou "Chopin & Liszt", o seu primeiro registo a solo. 2018 assinalou o lançamento do seu 2º CD "Ravel & Janacék".

Fez a estreia mundial do 1º Concerto para Piano e Orquestra do compositor Telmo Marques.

Gravou para a RTP o 2º Concerto para piano e orquestra de S. Rachmaninoff como convidado do programa "Música Maestro" apresentado pelo maestro Rui Massena.

Apresentou-se a solo com a Orquestra Clássica da Madeira, com a Orquestra do Norte, com a Orquestra Sinfónica da ESART e com a Fundação Orquestra Estúdio sob a direção dos Maestros Rui Massena, Sandor Gyudi e Miguel Graça Moura.

É doutorando da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa no Porto tendo como orientadores Patrícia Oliveira-Silva, Luísa Mota Ribeiro e Gary McPherson, e membro do HNL (Human Neurobehavioral Laboratory) da Universidade Católica. Neste, António Oliveira têm se dedicado à investigação dos preditores de sucesso académico musical, bem como dos correlatos neuronais associados à performance musical.

Foi assessor de programação de Guimarães 2012 – Capital Europeia da Cultura.

## **2.2. Professora Cooperante Maria José Souza Guedes**

Pianista portuense, realizou os seus estudos musicais no Curso Silva Monteiro, sob a orientação de Ernestina Silva Monteiro e de Fernanda Wandschneider. Realizou o exame final desse Curso com 20 valores. Terminou também o Curso Superior de Piano do Conservatório de Música do Porto, com 20 valores.

Simultaneamente licenciou-se em Filologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

É Detentora do Primeiro Prémio "Varella Cid" e da Medalha de Ouro Silva Monteiro.

Como bolsista da Fundação Gulbenkian, prosseguiu os seus estudos pianísticos em Viena, com o prof. Hans Graf. Posteriormente estudou com o prof. Sequeira Costa, tendo frequentado muitos "masterclass" de piano, orientados por Vlado Perlemuter, Jorg Demus, Carlos Cebro, Sequeira Costa etc, e de música de câmara, orientados por Maria João Pires, Augustin Dumay, Aurèle Nicolet, Patrick Gallois, etc.

Realizou mais de 400 concertos, a solo, com orquestra e de música de câmara, especialmente com o seu marido, o flautista Luís Meireles, em importantes auditórios e prestigiados festivais, em Portugal, (incluindo Açores e Madeira), Espanha, (incluindo Gran Canária), Suécia, Polónia, Roménia, Grécia, Eslováquia, Hungria, Alemanha, Finlândia, República Checa, Áustria, Itália (incluindo Sardenha e Sicília), Bélgica, Suíça, França, Rússia (incluindo a Sibéria), Macedónia, Eslovénia, Sérvia, Croácia, Noruega, Montenegro, EUA, Cuba e Singapura.

Foi solista das Orquestras Sinfónicas do Porto e de Lisboa, da Orquestra Clássica e da Orquestra Nacional do Porto, do Ensemble do Porto, da Orquestra Sinfónica de Szczecin, da Orquestra de Câmara da Silésia e da Orquestra de Câmara Nacional do Casaquistão.

Gravou 7 CDs, três a solo e quatro em duo, que obtiveram excelentes referências da crítica.

Foram-lhe dedicadas várias obras, nomeadamente pelo compositor Fernando C. Lapa, que estreou em primeira audição absoluta: Plural III para clarinete e piano (1993), Variações sobre o Coro da Primavera para piano solo (2000), Duplo Concerto para flauta, piano e orquestra de cordas (2002), O Milagre do Amanhecer (2008), para piano e 4 Versos de Olhar Suspenso, para piano e flauta (2012).

Foi membro de júri de vários concursos nacionais e internacionais, em Espanha, Macedónia, Itália, Rússia e Portugal.

Orientou vários cursos de masterclass em Portugal e França.

É professora do Conservatório de Música do Porto, desde 1982, após ter vencido o respetivo concurso de provas públicas. Muitos dos seus alunos têm sido regularmente premiados em concursos nacionais e internacionais.

### 2.3. Professor Supervisor Constantin Sandu

A arte interpretativa de Constantin Sandu desenvolveu-se sob a influência dos seus mestres romenos – Sonia Ratescu, Constantin Nitu e, posteriormente, Constantin Ionescu-Vovu no Conservatório Superior de Musica “C. Porumbescu” de Bucareste – e de várias outras individualidades marcantes – Sequeira Costa, Dimitri Bashkirov, Helena Sá e Costa e Tânia Achot. A sua distinta personalidade artística alia o rigor e o respeito pelo texto musical a uma sensibilidade poética e a uma imaginação sonora cativantes.

Desde o seu debute com orquestra, aos 14 anos, tem desenvolvido uma intensa actividade de concertista, que se estende por um período de mais de três décadas, concretizada em centenas de concertos em vários países europeus e asiáticos, tendo recebido louvores por parte do público e da crítica da especialidade: “*a sua personalidade sensível permite-lhe realizar uma interpretação muito pessoal e autêntica*” (Piano Journal – Reino Unido); “*músico de indubitável personalidade, (...) um magnífico sentido de cor e de ritmo, acompanhado por um inegável virtuosismo*” (Diário de Sevilla – Espanha); “*um pianista soberbo, (...) um colorido e uma delicadeza magistrais, (...) mestria irrepreensível. Esmagador.*” (ABC – Espanha); “*um concerto pleno de expressão e emotividade*” (Público – Portugal); “*uma demonstração artística de alto quilate*” (Muzica – Roménia); “*Um general exibindo-se à frente das suas tropas, a orquestra sinfónica de Bodensee*” (L’Est Républicain – França); “*O toque delicado e profundo, o som quase imaterial transportaram o ouvinte para uma dimensão de sonho*” (Corriere Valsesiano – Itália).

É detentor de vários prémios internacionais, nos concursos de: Senigallia – Itália, 1980 (2º), Viotti-Valsesia – Itália, 1981 (1º), Paloma O’Shea Santander – Espanha, 1984 (Menção honrosa), Epinal – França, 1985 (2º) e Maria Canals Barcelona – Espanha, 1985 (3º e Prémio especial Alberto Mozzatti).

Tocou em Festivais de renome, tais como Enescu – Bucareste, Chopin – Paris, Festival Internacional de Santander, Festival de Primavera – Sevilha, Ciudad de Ayamonte, Vara magica – Bucareste, Figueira da Foz, Guimarães, Espinho.

É solista regularmente convidado das principais orquestras romenas: Filarmónicas George Enescu – Bucareste, Transilvania – Cluj, Oltenia – Craiova, Orquestra Sinfónica da Radiodifusão Romena, etc. Tocou igualmente com importantes orquestras europeias, como: Arthur Rubinstein – Lodz, Filarmónica de Halle, Bodensee-Symphonie-Orchester – Konstanz, Orquestra Nacional da Bielorrússia, Orquestra Sinfónica da Radiotelevisão de Kiev, Filarmónica Nacional da Moldávia, Orquestra Nacional do Porto.

Colaborou com maestros conceituados, como Cristian Mandeal, Horia Andreescu, Ludovic Bacs, Emanuel Elenescu, Ilya Stupel, Thomas Koncz, Elena Herrera, Victor Dubrovski, Emil Hatcherian, Meir Minsky, Mark Stephenson, Heribert Beissel, Marc Tardue, John Wehner, Robert E. Luther, Didier Benetti, Piero Bellugi, Rinaldo Muratori, Daisuke Soga, Kah-Chun Wong.

Tocou em famosas salas de concerto (Ateneul Roman – Bucareste, Estúdio de Concertos da Sociedade Romena de Radiodifusão – Bucareste, Palau de la Música Catalana – Barcelona, Sala Iturbi do Palau de la Música – Valencia, Auditorio Manuel de Falla – Granada, Sala Mozart do Auditório de Zaragoza, Teatro de Rojas – Toledo, Teatro Cervantes – Málaga, Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa, Casa da Música – Porto) e em outros importantes centros musicais (Londres, Paris, Bruxelas, Berlim, Hamburgo, Roma, Turim, Madrid, Sevilha, Bratislava, Xi’na, etc.).

Foi membro de júri dos Concursos *Vianna da Motta* – Lisboa 2001, Cidade do Porto 1996, 1998, 2003 e 2010, Epinal 2015, 2017 e 2019, *Viotti – Valsesia* 1995, *Pinerollo – Città della cavalleria* 1994 e 1996, *Helena Sá e Costa* – Aveiro 2004, *Florinda Santos* – São João de Madeira 2004 e 2012, *Ciudad de Toledo* 2007, *Santa Cecília* – 2017, Porto e *Propiano* – Bucareste 2008 – 2019. Foi convidado para ser o presidente do júri do Concurso de Epinal em 2021.

Ministrou inúmeras *master-class*, entre as quais se destacam os Cursos Internacionais de Música do Porto 1998, o Festival *Celebrating the Great Pianists* de Aveiro 2001, os Cursos internacionais de Música *Ciudad de Gandia* 2003, o Fórum Internacional de Música de Torrelodones 2008, Fórum Internacional de Música de Orihuela 2013 – 2019, Steinway & Sons Hall – Xi'an 2019, o Curso do Conservatório Nacional de Música de Lisboa e várias edições dos Cursos Internacionais de Aperfeiçoamento Instrumental de ARTAVE/Centro de Cultura Musical.

Através do programa ERASMUS, lecionou em escolas de prestígio mundial, tais como *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*, *Conservatoire Royal de Bruxelles*, *Hogeschool Zuyd Maastricht*, *Yasar University Izmir*, *Universitatea Nationala de Muzica Bucareste*, *Universitatea Transilvania Brasov*.

No âmbito do *Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura*, interpretou o Concerto nº 2 de Rachmaninov com a Orquestra Nacional do Porto, participando na realização da integral dos Concertos deste compositor, juntamente com Vladimir Viardo, Sequeira Costa e Artur Pizarro.

Gravou vários CDs a solo (Beethoven; Albeniz e Gershwin; Música portuguesa e romena para piano), como solista da Orquestra *Raíces Ibéricas* (Concertos de Mozart e A. J. Fernandes) e participou em outros colectivos e de música de câmara.

O seu mais recente trabalho discográfico foi elogiado pela crítica: *“Sandu tem no díptico Mozart / Fernandes oportunidade para dar provas da sua versatilidade como intérprete, de tal forma são diferentes as obras: e comprova-a amplamente.”* (Notícias Sábado)

Em 2006 doutorou-se em música na Universidade Nacional de Música de Bucareste, com a tese *A música portuguesa para piano*.

Vive em Portugal desde 1991 e é professor de piano na Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo do Porto, atualmente também Coordenador da Área de Piano.

### **3. Programa Curricular de Piano**

Ao analisar o documento orientador da disciplina de piano do CMP, é possível verificar vários aspetos que entram diretamente em concordância com os objetivos e missão da instituição já descritos no capítulo I do presente relatório. Dedicando uma percentagem da avaliação à participação musical, onde estão incluídas diversas atividades musicais (como audições, *masterclasses* e concursos), a escola promove a contínua apresentação pública dos seus alunos desde o início da sua formação, visto que este ponto é avaliado desde o 1º ano de escolaridade.

Durante os primeiros quatro anos de formação, o 1º ciclo está mais orientado para o desenvolvimento de competências básicas do instrumento (articulações, dinâmicas e coordenação de mãos), assim como o desenvolvimento musical dos alunos, promovendo a sensibilidade auditiva e a criatividade. Além disso, procura

também fomentar desde logo o hábito de um estudo regular e a criação de metodologias de estudo. No que diz respeito aos conteúdos programáticos, desde o 1º ao 4º ano de escolaridade não estão previstas alterações significativas, sendo a única diferença o acréscimo de uma escola/arpejo por ano e a quantidade de oitavas a executar.

A partir do 2º ciclo, é notável um avanço significativo em relação ao 4º ano de escolaridade, no que diz respeito ao programa mínimo a cumprir. Pressupõe-se que os alunos já terão alguma formação anterior, pois de outro modo seria bastante complicado cumprir com os objetivos e programa proposto, justificando-se assim a seriação dos alunos que ingressam no conservatório a partir do 5º ano/1º Grau. Entre o 1º e 2º Grau, os objetivos e conteúdos são semelhantes, sendo que se focam no aperfeiçoamento das competências básicas, tanto a nível técnico como musical. Um aspeto interessante a denotar é que está previsto desde o início do ciclo o estudo de obras polifónicas, assim como o desenvolvimento da noção de estilos e formas musicais.

A partir do 3º Grau, está previsto um aumento dos graus de dificuldade em vários aspetos, referindo precisamente que um dos objetivos é “alargar o grau de desenvolvimento técnico a um maior nível de aperfeiçoamento e dificuldade” (p. 12). Continuando na insistência da técnica polifónica, fazem parte do programa mínimo três peças de J. S. Bach, sendo que no 4º grau terão de ser obrigatoriamente invenções a 2 vozes. É no 3º Grau que está prevista a apresentação, na sua íntegra, de obras com uma dimensão significativa, nomeadamente sonatas. Tendo já começado a adquirir a noção de estilo e forma no ciclo anterior, a partir do início do 3º ciclo, os alunos terão de ser capazes de enquadrar e interpretar as obras de acordo com o seu contexto musical. Começam também a explorar um maior leque de sonoridades e ataques no instrumento. No 4º e no 5º grau, estando a aproximar-se de um final de ciclo e, em princípio, rumo ao ensino secundário, os objetivos e conteúdos exigidos aos alunos são, naturalmente, de um nível de dificuldade cada vez mais elevado. Além disso, começa-se a fomentar outros aspetos importantes do estudo musical, nomeadamente o sentido crítico e de autoavaliação, assim como uma abordagem musical cada vez mais aprofundada, esperando-se dos alunos um certo nível de conhecimento e cultura musical e, por consequência, que explorem e que conheçam diferentes interpretações pianísticas de referência.

Considero importante referir que, apesar de não ser possível a oferta de música de câmara para todos os alunos, como já foi explicado no capítulo I, o CMP promove a prática de música de conjunto dentro dos seus possíveis. Está previsto nos objetivos, a partir do 4º grau a prática de música de conjunto. Além disso, apesar de não constar nos objetivos dos outros anos, sendo que durante os 4 anos de iniciação os alunos terão de tocar obras a 4 mãos e que, no 2º Grau os alunos poderão apresentar uma peça a 4 mãos ou formando um duo com outro instrumento, está comprovado o interesse da instituição no domínio da prática de conjunto.

A partir do nível secundário, não estão previstas diferenças significativas entre os três anos de escolaridade no que diz respeito aos objetivos e conteúdos programáticos, sendo que se focam no aperfeiçoamento de todas as competências que os alunos têm vindo a adquirir desde o início do seu percurso escolar. Uma das poucas diferenças em relação aos objetivos dos anos anteriores é a interligação dos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso, sendo que os alunos deverão ser capazes de aplicar na sua prática pianística conhecimentos de Análise, História da Música, Acústica, Formação Musical, entre outros. Aprofundando e aprimorando os aspetos técnicos e musicais, os exercícios e dificuldade das obras a apresentar em cada ano serão, por consequência, cada vez mais

exigentes em todos os aspetos, abordando-se obras dos mais variados estilos e épocas, nomeadamente as do séc. XX, a partir do 11º ano.

No que diz respeito à avaliação, são implementadas as provas globais obrigatórias a partir do 3º ano de escolaridade, não sendo possível a repetição de obras em nenhuma prova, com a exceção do 12º ano que poderá apresentar um item já executado em anos anteriores do curso secundário. É preferencial a execução do repertório de memória em todas as provas, fator este que pesa na classificação final. Apesar de não existir um nível máximo de dificuldade no programa a apresentar, os alunos que apresentarem obras acima do seu nível não significa automaticamente que terão uma nota favorável. Este parâmetro é bastante relevante de se salientar, pois demonstra o nível de seriedade e qualidade que a instituição incute nos seus alunos, promovendo acima de tudo a qualidade musical, independentemente do nível esperado para cada grau/ano. No 12º ano, após o recital final, os alunos terão ainda de realizar a Prova de Aptidão Artística, a qual inclui um recital com duração mínima de 15 minutos, cujo programa será escolhido de acordo com as modalidades previstas em vigor no devido regulamento, e um trabalho escrito relacionado com o programa musical apresentado.

Para melhor contextualização dos próximos subcapítulos, seguem-se os conteúdos programáticos e as matrizes das provas globais referentes aos graus dos alunos que fizeram parte da prática de ensino supervisionada

### 3.1. Conteúdos e Prova Global do 8º ano

Conteúdos (programa mínimo)	
Seis escalas maiores e homónimas menores (harmónicas) à distância de 8ª, 10ª e 6ª, na extensão de quatro oitavas; respetivos arpejos sobre o acorde perfeito no estado fundamental e inversões; respetivos arpejos de sétima dominante no estado fundamental e respetiva escala cromática.	
Três estudos (Czerny op. 299 a partir do nº 20, op. 740 e Cramer)	
Três peças de Bach (Invenções a 2 vozes).	
Uma obra grande completa (forma sonata ou variações).	
Três peças de estilos diferentes	

Matriz da Prova Global (8º ano/ 4º grau)	
Seis escalas maiores e homónimas menores (harmónicas), de livre escolha, à distância de oitava, décima e sexta, na extensão de quatro oitavas, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito no estado fundamental e inversões; respetivos arpejos de sétima da dominante no estado fundamental; respetivas escalas cromáticas (será sorteada uma tonalidade - M e m).	20 pontos
Dois estudos (dos quais se sorteará um). (É obrigatório que um destes estudos pertença ao programa de 5º grau).	35 pontos
J.S. Bach: duas invenções a 2 vozes (das quais se sorteará uma).	35 pontos
Dois andamentos de sonata (dos quais se sorteará um).	60 pontos
Dois peças (das quais se sorteará uma). (É obrigatório que uma destas peças pertença ao programa do 5.º grau.)	40 pontos
Leitura à 1ª vista.	10 pontos
Total	200 pontos

### 3.2. Conteúdos e Prova Global do 10º ano

Conteúdos (programa mínimo)
Três escalas em terceiras dobradas, maiores e menores (harmónicas) e arpejos sobre o acorde de 7ª da dominante no estado fundamental e inversões; respetivas escalas cromáticas/3.ªm dobradas.
Três estudos
Uma obra polifónica
Uma sonata ou concerto (podendo pertencer ao programa do 5º grau)
Dois peças de estilos diferentes

Matriz da Prova Global (10º Ano)	
Dois escalas maiores e homónimas menores (harmónicas) em terceiras dobradas e escala cromática com os respetivos arpejos de 7ª da dominante no estado fundamental e inversões (será sorteada uma tonalidade - M e m).	20 pontos
Dois estudos sendo um obrigatoriamente do programa de 8º grau (dos quais se sorteará um).	35 pontos
Bach: um prelúdio e fuga/uma invenção a três vozes/um coral/uma tocata ou pelo menos 50% de uma grande obra.	40 pontos
Uma sonata ou concerto (dos quais será sorteado um andamento).	60 pontos
Dois peças (das quais se sorteará uma).	45 pontos
Total	200 pontos

## 4. Observação da Prática Educativa

### 4.1. Cronogramas das Aulas Observadas e Lecionadas

#### 4.1.1. Ensino Básico (Aluna X)

Semana	Data	Aula
1	24/10/2019	Observada
2	31/10/2019	Observada
3	07/11/2019	Observada
4	14/11/2019	Observada
5	21/11/2019	Não assistida
6	28/11/2019	Observada
7	05/12/2019	Não assistida
8	12/12/2019	Observada
9	09/01/2020	Observada
10	16/01/2020	Observada
11	23/01/2020	Observada
12	30/01/2020	Lecionada
13	06/02/2020	Não assistida
14	13/02/2020	Supervisionada
15	20/02/2020	Concurso Interno
<b>Suspensão do estágio devido à COVID-19</b>		

A partir do final do mês de fevereiro, o estágio foi suspenso devido à pandemia da COVID-19.

Durante a interrupção letiva presencial, os alunos puderam optar por continuar com o modelo de aulas síncronas, embora por videoconferência, ou por um modelo de aulas assíncronas, consistindo no envio de pequenos vídeos ao professor que os ouvia e orientava os alunos através de um *feedback*.

A aluna X optou pelo segundo modelo, sendo que a partir do mês de março não houve mais aulas síncronas às quais assistir. No entanto, foi-me possibilitado o acesso aos vídeos enviados pela aluna, assim como os *feedbacks* do professor, podendo dar continuidade ao estágio, dentro dos possíveis.

#### 4.1.2. Ensino Secundário (Aluno Y)

Semana	Data	Aula
1	25/10/2019	Observada
2	01/11/2019	Feriado / Não houve aula
3	08/11/2019	Observada
4	15/11/2019	Observada
5	22/11/2019	Não assistida
6	29/11/2019	Não assistida
7	06/12/2019	Não assistida
8	13/12/2019	Observada
9	10/01/2020	Observada
10	17/01/2020	Observada (lecionada pela outra estagiária)
11	24/01/2020	Observada
12	31/01/2020	O aluno faltou
13	07/02/2020	Observada
14	14/02/2020	Observada
15	21/02/2020	Supervisionada
<b>Suspensão do estágio devido à COVID-19</b>		
16	15/05/2020	Teletrabalho – Observada
17	25/05/2020	Teletrabalho – Observada
18	15/06/2020	Teletrabalho – Observada
19	22/06/2020	Teletrabalho – Observada

Ao contrário da aluna do Ensino Básico, o aluno “Y” optou por continuar a usufruir de aulas síncronas, passando a ter aulas por videoconferência. No entanto, a passagem para esse regime foi algo demorada e, além disso, o aluno não teve aulas num horário fixo, sendo que nem sempre teve oportunidade de assistir às aulas.

#### 4.1.3. Música de Câmara

Semana	Data	Aula
1	31/10/2019	Observada
2	07/11/2019	Observada
3	14/11/2019	Observada
4	21/11/2019	Não houve aula
5	28/11/2019	Não houve aula
6	05/12/2019	Não houve aula
7	12/12/2019	Observada
8	09/01/2020	Observada
9	16/01/2020	Observada
10	23/01/2020	Observada
11	30/01/2020	Não observada
12	06/02/2020	Observada
13	13/02/2020	Supervisionada
14	20/02/2020	Concurso Interno
<b>Suspensão do estágio devido à COVID-19</b>		

No que diz respeito às aulas de Música de Câmara, estas foram, sem dúvida, as mais afetadas pela pandemia, tendo em conta que a partir da suspensão do estágio não houve possibilidade de retomar as aulas de alguma maneira. Além disso, mesmo durante o período letivo presencial até fevereiro, a professora cooperante teve necessidade de faltar algumas vezes e, por essa razão, apenas houve 8 aulas observadas, como é possível verificar no cronograma.

## **4.2. Perfil dos Alunos e do Grupo**

### **4.2.1. Ensino Básico – Aluna “X”**

A aluna do Ensino Básico de quem assisti às aulas encontrava-se no 8º ano do regime integrado. No entanto, a responsabilidade e seriedade da aluna relativamente ao estudo do instrumento não eram dignas de uma estudante que frequenta o regime integrado. Desde o início do ano letivo que se notou alguma dificuldade em fomentar esse sentido de responsabilidade, sendo que muito frequentemente, de uma aula para a outra, a aluna apresentava pouca ou nenhuma evolução.

Tratando-se de situações recorrentes já de anos anteriores, a aluna terminou o 3º grau com 3 valores, estando no limite do aproveitamento positivo. Este ano, foi demonstrando ao longo das aulas diversas dificuldades a nível técnico e musical, consequência do seu passado e falta de bases bem estruturadas, assim como da falta de interesse e empenho.

Durante o 1º período e início do 2º, foram trabalhadas as seguintes obras:

- J. Haydn – Sonata em Dó Maior Hob.XVI: 35 (sonata completa)
- J. S. Bach – Invenção nº 1 em Dó Maior
- Luiz Costa – *Wiegenlied*

A partir da interrupção letiva presencial, a aluna enviou vídeos de mais duas obras:

- C. Debussy – *Rêverie*
- A. Gedike – Estudo op.47 nº 27

### **4.2.2. Ensino Secundário – Aluno “Y”**

O aluno “Y” encontrava-se no 10º ano, também no regime integrado. Apesar de ter iniciado os seus estudos musicais relativamente tarde para o que é comum, demonstrou ser um excelente pianista nos mais diversos aspetos. Devido ao seu interesse pelo instrumento e pela música, aliado ao seu sentido crítico e empenho em fazer sempre mais e melhor, o aluno foi capaz de realizar um ótimo trabalho neste ano letivo, demonstrando uma enorme evolução desde a primeira aula em que estive presente.

Além das suas capacidades técnicas e do seu pensamento metódico, a sua cultura musical e interesse pelas outras áreas da música, nomeadamente história e análise, resultaram numa maturidade musical bastante desenvolvida.

Importante denotar que o aluno, durante este ano letivo, usufruiu dos ensinamentos do professor António Oliveira enquanto seu aluno do Conservatório de Música do Porto, em simultâneo com as aulas particulares do pianista e professor Artur Pizarro, que tinham lugar em Lisboa. Este aspeto será desenvolvido no próximo subcapítulo.

Durante o 1º período e início do 2º, foram trabalhadas as seguintes obras:

- J. Haydn – Sonata em Dó menor Hob. XVI:20
- J. S. Bach – Prelúdio e Fuga em Lá menor (2º caderno)
- J. Brahms – Intermezzo op. 117 nº 2
- F. Chopin – Balada op. 47 nº 3
- S. Rachmaninoff – Estudo op. 39 nº 3
- Fernando Lopes-Graça – “9 Danças Breves”: Dança nº 6
- L. V. Beethoven – Fantasia Coral

A partir do início do teletrabalho, foram trabalhadas mais duas obras diferentes:

- C. M. Weber – Rondo Brillante op. 62
- R. Hahn – Les Rêveries du Prince Églantine

### **4.2.3. Música de Câmara – Duo de Piano e Flauta**

O duo de piano e flauta era o único grupo de música de câmara existente no Conservatório de Música do Porto neste ano letivo. Orientados pela professora Maria José Souza Guedes, o duo é constituído por um pianista, aluno dessa mesma professora, e por uma flautista, aluna do professor Luís Meireles. Os estudantes encontravam-se a frequentar o 10º e 11º ano, respetivamente.

Apesar de não se encontrarem no mesmo ano escolar, os dois alunos já são colegas e amigos de longa data, sendo que têm vindo a tocar em conjunto em várias circunstâncias ao longo dos anos. Essa cumplicidade é bastante importante quando se trata de música em conjunto, pois a energia e dinâmica de um grupo é automaticamente transmitida para o público.

No pouco tempo letivo que existiu devido à pandemia da COVID-19, foi apenas possível trabalhar uma obra – Introdução e Variações sobre tema de “Trockne Blumen” de F. Schubert. Não obstante, não se poderá deixar de valorizar o trabalho realizado pelos alunos e pela professora, visto que se trata de uma obra com um nível de exigência já bastante elevado.

### **4.3. Aulas Observadas**

A prática de ensino supervisionada consiste, substancialmente, na observação de aulas. Cabe ao estagiário saber como usufruir dessa prática, de forma a que não seja apenas um momento de “atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos” (Perrenoud, 2002, p. 45, citado em Meireles, 2013, p. 31). A prática reflexiva, já mencionada no início deste capítulo, é uma ferramenta importantíssima que pode ser usada não apenas na “prática” propriamente dita, mas também na observação. É neste sentido que Meireles (2013) afirma que “a observação de aulas pode ser um excelente instrumento de registo da prática”, visto que se trata de situações reais (p. 16), concordando com Oliveira & Serrazina (2002), os quais afirmam que “os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8, citado em Meireles, 2013, p. 16). Também Vieira (2012) refere a importância de um professor reflexivo como meio de “potenciar a ação e o desenvolvimento” (p. 4). Em concordância com os autores, os registos das aulas observadas durante o estágio, que seguem em anexo, foram realizados precisamente dentro de um modelo de descrição reflexiva. No que diz respeito à observação de outros professores a ensinar, considero relevante referir o ponto de vista de Cosh (1999). O autor chama a atenção para o facto de que, integrada num contexto reflexivo, a observação não é realizada com um intuito avaliativo ou pejorativo, sendo que o objetivo não será criticar ou julgar a forma de ensino do professor. A observação é realizada com o foco no desenvolvimento pessoal, servindo para refletir acerca da nossa própria prática educativa (Cosh, 1999). Além disso, o mesmo autor refere a importância de se reconhecer a subjetividade dos diferentes estilos e métodos de ensino, visto que ainda não foi comprovada uma maior eficiência e eficácia de um estilo em relação a outro (Ellis, 1994, citado em Cosh, 1999, p. 23).

#### **4.3.1. Aulas de Instrumento**

Ao longo do ano letivo, apesar de não ter sido possível assistir a tantas aulas como seria desejável, pude presenciar diversos momentos pedagógicos extremamente enriquecedores. Tendo em conta a disparidade entre os alunos “X” e “Y”, tanto no que diz respeito às características pessoais (empenho, interesse, responsabilidade, entre outros) como às características musicais (capacidades técnicas e interpretativas), foi possível refletir e retirar algumas relações quanto à necessidade de aplicar diferentes metodologias e de se adaptar ao aluno e às suas particularidades.

Neste sentido, algo que observei desde o início do ano letivo foi a diferença de postura e forma de estar do professor consoante o aluno. Enquanto que nas aulas da aluna “X”, devido à sua irresponsabilidade e falta de empenho, a postura adotada pelo professor era geralmente mais apreensiva e ríspida, nas aulas do aluno “Y”, visto que os obstáculos de aprendizagem eram extremamente diferentes, o professor adotou uma postura bastante mais benevolente e compreensiva. De forma a representar e contextualizar esta diferença de posturas, transcrevo, de seguida, secções de duas aulas, uma da aluna “X” e uma do aluno “Y”, as quais considero um bom ponto de partida para uma reflexão informada.

Excerto de aula da aluna “X”, realizada no dia 12 de dezembro de 2019:

A execução da obra não lhe estava a correr nada bem, chegando ao ponto de começar a chorar devido a vários lapsos de memória. O professor foi ajudando com algumas frases motivacionais, como por exemplo “anda, estás quase”. No entanto, a execução continuou com diversas falhas até ao fim. A aluna encontra-se extremamente triste com a sua prestação e professor tenta conversar com ela, de modo a refletirem em conjunto acerca do que aconteceu e a razão para ter acontecido, mas não obtém resposta. O professor insiste durante algum tempo, afirmando que é importante a aluna decidir se se sente capaz de memorizar a obra até quarta-feira – o dia da audição – sem ser por memória digital, de forma a poder planear ainda hoje o seu estudo. Não obtendo qualquer resposta da sua parte, após um breve sermão acerca da falta de estudo, o professor diz à aluna para tocar a peça de Luiz Costa.

Excerto de aula do aluno “Y”, realizada no dia 13 de dezembro de 2019:

Continuando o trabalho mental, o aluno começa a ter várias falhas de memória e professor chega à conclusão de que se trata de sintomas de fadiga. Sugere ao aluno para descansar, afirmando que não vai resolver estes problemas ao estudar piano, mas sim ao olhar para a partitura e reaprendê-la.

Através destes breves excertos, é possível verificar a diferença de postura adotada pelo professor na mesma situação. Ambos os alunos sofreram de lapsos de memória, dias antes das respetivas apresentações públicas. No entanto, a reação do professor em relação a cada uma das situações foi bastante divergente. Enquanto que com o aluno “Y” demonstra uma postura compreensiva, sugerindo-lhe até para descansar, no caso da aluna “X”, devido ao seu longo historial, mesmo tendo adotado inicialmente uma postura bastante motivadora, o professor acaba por se sentir frustrado, como é natural, e reforça a falta de estudo da aluna.

Esta situação é um exemplo de um fator sobre o qual considero importante refletir. A ação de um professor e a sua forma de agir numa certa situação raramente me parece ser uma reação àquela situação em concreto, mas sim a uma combinação de várias situações ocorridas ao longo do processo educativo até ao momento. Na verdade, a relação aluno-professor vai-se formando ao longo do tempo, passando por várias e diversas situações em contexto de aula. Visto que as reações de um professor poderão ser mais negativas tendo em conta o historial do aluno, corre-se o risco de se entrar num ciclo de negativismo, criando cada vez mais uma atmosfera pouco propícia à aprendizagem. Neste sentido, considero que a relação e dinâmica entre o aluno e o professor é um fator de enorme peso e influência na motivação e aprendizagem do aluno.

Ao longo do ano letivo, a falta de responsabilidade da aluna “X” foi uma luta constante. O professor procurou adotar diversas metodologias, incluindo a utilização do “diário de bordo”, cujo objetivo seria incutir na aluna o sentido crítico e reflexivo durante o seu estudo, mas a estratégia mostrou-se algo ineficaz. Além disso, o professor sentiu-se obrigado a controlar os dias e tempo de estudo da aluna, fator que, na minha opinião, não contribuiu para um ambiente saudável de sala de aula.

No que diz respeito ao aluno “Y”, tendo em conta que se trata de um aluno extremamente interessado e empenhado, as dificuldades encontradas do ponto de vista pedagógico foram substancialmente diferentes. Segue-se um excerto da aula realizada no dia 24 de janeiro de 2020:

O aluno inicia um desabafo, pois sente-se ansioso por não saber o que fazer devido às opiniões tão divergentes que recebe dos dois professores. Professor explica que, claramente, ele é adepto do rigor do texto que está escrito, mas refere que a arte é precisamente o acréscimo que cada músico tem a dar a uma obra musical. Se houver apenas uma forma de tocar, não existe espaço para interpretar.

Após mais de uma hora a conversarmos acerca de vários dilemas do mundo musical, o aluno admite que já não se sente com vontade de tocar depois desta longa conversa. Admite que sente que vai tocar mal e discutem exatamente o que ele quer dizer com a palavra “mal”. Depois de referir que gostaria de tocar como ele quer, o professor incentiva-o a procurar isso mesmo, focando-se nessa questão nos restantes 10 minutos.

Esta aula consistiu num espaço de diálogo aberto, de forma a refletir sobre as questões que incomodavam o aluno.

Como já foi referido no ponto 4.2.2., o aluno encontrava-se a ter aulas com dois professores em simultâneo – o professor António Oliveira e o professor Artur Pizarro. Ao longo do tempo, foi sendo cada vez mais clara a diferença de opiniões interpretativas e metodologias educativas entre os dois professores. Apesar de ser útil e importante para a aprendizagem receber opiniões e conselhos diferentes, o aluno chegou a um ponto onde se sentia confuso com toda a informação divergente que obtinha dos dois professores, tendo resultado numa sensação de desmotivação e ansiedade. Tratando-se de um aluno empenhado com um ótimo historial, o professor soube adotar uma postura extremamente sensata e compreensiva, tendo optado por “perder” a aula em termos de conteúdos programáticos, a favor da saúde mental do aluno.

Considero que esta aula é um exemplo a seguir em vários aspetos, pois, mais uma vez, a relação entre o aluno e o professor é um fator extremamente importante. Por vezes, um professor sentirá a necessidade de trabalhar aspetos mentais e psicológicos, pois a vida de músico tende a passar por momentos de grande ansiedade e desmotivação, e cabe ao professor saber lidar com este tipo de situações e, principalmente, não as desvalorizar, de forma a recuperar a motivação dos alunos e fazendo-os entender que podem contar com o apoio e compreensão dos professores.

Outro aspeto que pude verificar através da observação das aulas dos dois alunos foi a questão dos conselhos interpretativos dados pelo professor. Tendo em consideração as suas divergências a nível de maturidade e cultura musical, penso que é relevante denotar a liberdade interpretativa que era possibilitada ao aluno “Y”, ao contrário da aluna “X”. Apesar de procurar fomentar esse interesse e exploração musical na aluna “X” em diversas ocasiões, o professor optava maioritariamente por lhe “dizer como fazer”. Contudo, devido à maturidade e interesse musical do aluno “Y”, o professor nunca lhe impôs uma forma correta de executar, sendo que a interpretação das obras era construída em conjunto, à base de sugestões e do diálogo aberto, tentando nunca ocultar a identidade e ideias próprias do aluno.

### 4.3.2. Aulas de Música de Câmara

Nas aulas de Música de Câmara, um aspeto que se salientava pela positiva era, sem dúvida alguma, o bom ambiente vivido em todas as aulas, devido à dinâmica e cumplicidade existentes entre a professora e os dois alunos. Como já foi referido, as aulas assistidas foram relativamente poucas. Não obstante, foi também possível aprender e refletir bastante acerca de alguns aspetos.

O ambiente divertido e descontraído das aulas proporcionou vários momentos de partilha e aprendizagem, sendo que os alunos conseguiam aprender e evoluir com os seus erros, sempre com boa disposição.

Segue um excerto da aula realizada no dia 12 de dezembro de 2019:

O professor de flauta pede para tocar com o pianista. Tendo começado significativamente mais rápido do que a sua aluna, o pianista não estava habituado à velocidade, sendo que não foi capaz de acompanhar. Tornam a tocar novamente do início, e desta segunda vez o pianista já acompanhou melhor a velocidade inicial visto que já era esperada, mas não acompanhou o professor nos rubatos e oscilações de tempo executadas. O professor comenta precisamente que o que sentiu entre os dois alunos, na audição realizada, foi que estavam a tocar em dois tempos diferentes.

Nesta aula, o professor Luís Meireles, professor da flautista do grupo, esteve presente para auxiliar na orientação da aula, pois considerou que na audição que os alunos realizaram dias antes, a prestação do grupo não foi a esperada. Considerei este momento imensamente relevante para a aprendizagem dos dois alunos enquanto grupo, mas mais especificamente para o pianista. O facto de ter de acompanhar outro músico com outras ideias musicais obrigou o aluno a estar especialmente atento auditivamente, desenvolvendo esse sentido extremamente fulcral na prática de música em conjunto.

Segue-se agora um excerto da aula realizada no dia 16 de janeiro de 2020:

A aula começa novamente com a professora a trabalhar passagens específicas da parte de piano. Finalizado esse trabalho, os dois alunos começam a tocar a nova variação – variação VII. Sendo que a flautista tocou algumas notas erradas no solo dela, a professora pediu ao pianista para tocar o solo dele, para ouvirem as diferenças da melodia/harmonia. Passado pouco tempo, param de tocar juntos, pois a professora volta a comentar aspetos específicos da parte de piano e começam a trabalhar sozinhos durante bastante tempo.

Este excerto servirá de base para refletir acerca de uma problemática que me parece ser bastante comum nos grupos de música de câmara e da prática de conjunto no geral. Tratando-se de um instrumento que, por natureza, é significativamente mais demorado no processo de leitura e montagem das obras, esta questão é muitas vezes desvantajosa nas aulas de grupos com piano. Como é possível verificar no excerto, grande parte da aula foi dedicada ao trabalho individual com o pianista, sendo que durante este tempo a flautista não beneficiou de qualquer orientação. Neste sentido, considero que um fator muito importante para um professor de música de câmara, ou qualquer outra prática de música em conjunto, é a sua capacidade de saber contornar estes constrangimentos. Muito dificilmente os

alunos estarão num ponto de igualdade no que diz respeito à leitura e preparação das obras, principalmente na fase inicial, e num contexto ideal e utópico, a aula de grupo não seria prejudicada devido às maiores dificuldades de um certo instrumento ou aluno. No entanto, reconheço que este cenário seja extremamente complicado de se concretizar.

#### **4.4. Aulas Supervisionadas**

Apesar de a observação constituir uma parte significativa do estágio, também está prevista a lecionação de algumas aulas, as quais contam com a presença de um supervisor. Afinal, não basta observar e refletir sobre como fazer. Chega o momento em que um professor terá de pôr em prática essas mesmas reflexões. Como é possível verificar nos cronogramas, devido à situação pandémica, apenas foi possível realizar três aulas supervisionadas.

Neste sentido, seguem-se as planificações e devidas reflexões acerca dessas aulas, articuladas com as considerações dos professores cooperantes e professor supervisor. Os respetivos relatórios de cada professor seguem em anexo, devidamente assinados.

##### **4.4.1. Ensino Básico**

#### **PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO**

##### **Aula nº 14**

##### **ESTABELECIMENTO DE ENSINO:**

**Ano/Grau:** 8º Ano / 4º Grau

**Duração da aula:** 90 minutos

**Regime de frequência:** Integrado

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Rodrigues

##### **OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS**

- Aperfeiçoar as técnicas-base do estudo pianístico
- Consolidar a leitura de partituras musicais
- Incentivar a exploração interpretativa e musical
- Desenvolver o espírito crítico-reflexivo

- Aprimorar os aspetos técnicos da obra a apresentar

## CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escalas e Arpejos de Si bemol Maior e Menor
- J. Haydn – Sonata em Dó Maior Hob.XVI: 35 (2º e 3º andamentos)

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Aquecimento – Escalas e Arpejos de Si bemol (15 minutos)

A aula será iniciada com a execução das escalas e arpejos, como é habitual das aulas anteriores. A aluna irá apresentar as escalas em oitavas, em sextas e em décimas de Si bemol Maior e Si bemol menor, seguidas dos respetivos arpejos e suas inversões, assim como o arpejo da dominante com sétima e a escala cromática. Nesta primeira parte da aula, a aluna será auxiliada de modo a desenvolver a técnica correta deste género de exercícios, assim como o seu conhecimento teórico e prática mental.

- Sonata de J. Haydn, 3º andamento (40 minutos)

Na última aula, a aluna apresentou o 3º andamento apenas de mãos separadas, sendo que ficou de o preparar de mãos juntas para a aula seguinte. Começando por analisar o trabalho realizado até ao momento, será dedicada esta parte da aula à correção de aspetos técnicos que possam ocorrer. Seguidamente, serão também trabalhados aspetos gerais no que diz respeito à musicalidade, se o tempo assim o permitir.

- Sonata de J. Haydn, 2º andamento (30 minutos)

Estando já seguro a nível técnico, é necessário trabalhar a parte interpretativa do 2º andamento. A aluna começará por executar este andamento do início ao fim, sem interrupções. Após uma discussão acerca do que foi acabado de ouvir, serão exploradas várias hipóteses interpretativas, de modo a incluir a aluna no processo de criação musical, incentivando-a a trabalhar mais este aspeto individualmente.

- Reflexão Final (5 minutos)

Após o trabalho realizado na aula, será feita uma síntese dos aspetos mais essenciais, de modo a organizar o método de trabalho individual da aluna.

## RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da Sonata em Dó Maior de J. Haydn
- Telemóvel com metrónomo

## AVALIAÇÃO

Através da reflexão em conjunto, será feito o ponto da situação do processo de aprendizagem da aluna, comentando os seus aspetos positivos e os aspetos que ainda necessitam de mais trabalho. Neste sentido, também se refletirá acerca das causas das dificuldades existentes e as possíveis soluções para as ultrapassar.

## REFLEXÃO

Mesmo tendo começado a aula ligeiramente mais tarde, penso que consegui gerir o tempo de forma eficiente, pois foi possível trabalhar todos os conteúdos programáticos planeados. Sendo que já tenho vindo a observar as aulas da aluna desde o início do ano letivo, procurei trabalhar os aspetos onde aparentava ter mais dificuldades. Neste sentido, na parte inicial da aula, durante a execução das escalas e arpejos, procurei que a aluna tivesse consciência do que estava a tocar sem depender tanto de olhar para o teclado, sendo que tinha de tocar os exercícios de olhos fechados e saber exatamente em que ponto estava a qualquer momento. Tendo em conta que houve várias vezes em que não soube responder corretamente, penso que o exercício foi fulcral para o processo de aprendizagem da aluna, pois serviu como forma de comprovar a sua falta de consciência enquanto tocava, resultando posteriormente numa execução mais atenta da sua parte.

À semelhança do trabalho que tem vindo a ser realizado pelo seu professor, durante a execução do 3º andamento da sonata, procurei apelar à prática mental e análise harmónica, sempre que possível. Foi durante esta secção da aula que, ao explicar uma modulação à aluna, chamei “si natural” à nota que, na verdade, era “si bequadro”. No final da aula, o professor supervisor chamou-me à atenção para este lapso, sendo que passarei a ter mais atenção a este aspeto.

Regra geral, penso que ao longo do resto da aula, a aluna respondeu bastante bem ao que lhe pedia, passando por várias sugestões de estudo, as quais foram do seu agrado, como por exemplo a utilização do metrónomo para praticar sucessivamente a passagem de divisão binária para divisão ternária, aspeto no qual a aluna sentia dificuldade.

O único aspeto onde a senti mais reticente foi no trabalho de musicalidade do 2º andamento da sonata. Tratando-se de um andamento lento em que o processo de leitura já se encontrava razoavelmente seguro, tentei incentivar a aluna a procurar outra sonoridade, apelando ao sentido de melancolia, na esperança de que, ao exagerar a execução do que tinha em mente, passasse cá para fora uma percentagem dessa ideia mental. Apesar de ter notado mínimas nuances ao longo da sua execução, não correspondeu por completo às minhas expectativas.

Durante as diversas aulas observadas ao longo do ano letivo, assim como alguns momentos em que tive possibilidade de orientar a aluna em questão, foi-me possível verificar vários aspetos que seriam um entrave na sua aprendizagem e evolução, nomeadamente a falta de interesse e motivação no estudo do instrumento.

Tendo em conta o seu historial, nesta aula supervisionada, assim como na outra lecionada por mim, procurei comunicar com a aluna de forma afável, com vista a desenvolver o seu gosto pela música e pelo piano, pois se não se tirar qualquer prazer da prática instrumental, não considero que o processo de aprendizagem decorra da melhor forma.

No que diz respeito ao decorrer da aula em concreto, penso que os objetivos foram cumpridos com sucesso e espero ter contribuído para o desenvolvimento musical da aluna, sendo que o trabalho da musicalidade foi o ponto onde a senti menos responsiva. No final da aula, o seu professor confirmou que, realmente, será muito complicado trabalhar a parte musical com a aluna em questão.

Foi possível discutir com os dois professores, cooperante e supervisor, alguns pontos a refletir e trabalhar na minha prática educativa, nomeadamente o trabalho das obras por mãos separadas e privilegiar a exemplificação prática à exemplificação descritiva. Além disso, foi-me sugerido hierarquizar os objetivos em cada aula, pois não será possível resolver todos os problemas numa única aula, tratando-se de um trabalho de longa duração.

Considero que a leção e supervisão das aulas desta aluna terão um impacto bastante relevante na minha prática pedagógica, pois nem todos os alunos demonstram um grande nível de empenho e capacidade para o instrumento, e um professor terá de aprender a lidar com todo o tipo de alunos e as suas particularidades.

#### 4.4.2. Ensino Secundário

### PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

#### Aula nº 15

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música do Porto

Ano/Grau: 10º Ano/6º Grau

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Integrado

Número de alunos: 1

Estagiário(a): Sofia Rodrigues

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Desenvolver as capacidades de leitura e memória musical
- Aprimorar as características técnicas das obras a apresentar
- Explorar as próprias ideias musicais

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Exercícios de Escalas e Arpejos
- L. V. Beethoven – Fantasia Coral
- F. Lopes-Graça – 9 Danças Breves (nº 6)

#### DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Aquecimento – Escalas e Arpejos (10 minutos)

A aula será iniciada com a execução das escalas e arpejos, como é habitual das aulas anteriores. A escolha da tonalidade estará a cargo do aluno. Nesta primeira parte da aula, o aluno será auxiliado nas dificuldades que apresentar, de modo a consolidar a técnica mais correta e eficaz de executar estes exercícios.

- Fantasia Coral de L. V. Beethoven (40 minutos)

Nesta parte da aula, será continuado o trabalho da leitura e preparação da obra nova, iniciado na aula anterior. Juntamente com o aluno, parte da obra será desconstruída e analisada, de modo a facilitar a sua compreensão e montagem. O aluno será auxiliado nos problemas técnicos que poderão aparecer, e também serão exploradas as suas próprias ideias musicais.

- Peça nº 6 das “9 Danças Breves” de F. Lopes-Graça (35 minutos)

Sendo também uma obra recente no repertório do aluno, este será auxiliado no processo de leitura e montagem, tentando procurar resoluções para as dificuldades da obra, nomeadamente a nível rítmico.

- Reflexão Final (5 minutos)

Apesar da aula consistir no auxílio da leitura e preparação das obras, será concluída com uma pequena reflexão acerca dos aspetos mais essenciais referidos ao longo da aula.

## RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da Fantasia Coral de Beethoven
- Partitura da peça nº 6 das “9 Danças Breves” de Lopes-Graça
- Telemóvel com metrónomo

## AVALIAÇÃO

Sendo uma aula onde o aluno apresenta obras muito recentes e ainda pouco trabalhadas, a avaliação consistirá maioritariamente numa reflexão conjunta acerca do seu nível de leitura – tanto os pontos fortes como as dificuldades – discutindo ainda os métodos mais eficientes de resolver os problemas que terão surgido ao longo da aula.

## REFLEXÃO

A aula não se iniciou da melhor maneira, visto que o aluno se esqueceu da partitura de uma das obras a ser trabalhada. Neste sentido, foi necessária uma adequação dos conteúdos programáticos e objetivos planificados para esta aula, pois a partitura em questão não existia em formato digital.

Apesar deste contratempo, penso que a aula decorreu de forma bastante positiva. Ao invés de se trabalharem duas obras, eliminou-se do plano da aula a peça nº 6 das “9 Danças Breves” de Lopes-Graça, e foi apenas trabalhada a “Fantasia Coral” de Beethoven, a qual será executada pelo aluno em dezembro, juntamente com a orquestra do Conservatório de Música do Porto.

Tendo bastante mais tempo para apenas uma obra, esta foi trabalhada mais aprofundadamente, procurando sempre resolver os problemas técnicos que vinham aparecendo e propondo diversos métodos de estudo para cada situação. O aluno, devido ao seu interesse em aprender e evoluir, foi capaz de responder de forma extremamente positiva a todos os exercícios propostos. Em paralelo com o trabalho técnico e de leitura, foram também exploradas, em conjunto com o aluno, algumas ideias musicais a nível de fraseado e hierarquia de vozes, assim como as mudanças de carácter ao longo da obra.

Após algum trabalho individualizado, o aluno sugeriu que tocássemos a obra a dois pianos. Aceitei com agrado a sugestão do aluno, sendo que me dirigi para o outro piano da sala para tocar a parte da orquestra. Esta parte da aula foi bastante interessante e relevante para o aluno, permitindo-o entender as suas entradas e a junção com a orquestra.

No final da aula, foi realizada uma reflexão em conjunto sobre os tópicos abordados ao longo da aula, sendo que o aluno admitiu que esta foi interessante e do seu agrado, tendo adquirido várias ideias novas e metodologias de estudo. Discutimos brevemente acerca dos diferentes métodos de ensino dos dois professores com que o aluno se encontra a ter aulas, sendo que procurei incentivar o aluno a usufruir dos dois pontos de vista, quer educativos quer artísticos, e a aplicá-los conjuntamente no seu estudo diário. Admiti que teria sido interessante poder trabalhar com o aluno a obra de Lopes-Graça devido à sua complexidade rítmica, visto que é um dos poucos parâmetros onde o aluno sente uma dificuldade significativa e procurarei abordar este assunto na próxima aula que tenha possibilidade de lecionar.

Esta aula iniciou-se com um ligeiro contratempo, visto que o aluno se esqueceu da partitura de uma das obras que iria ser trabalhada. Apesar de não representar uma situação ideal, este género de situações poderá acontecer a qualquer momento na prática profissional e é importante saber como as contornar sem causar um impacto negativo no processo de aprendizagem do aluno. Visto que a partitura em questão não existia em formato digital, os conteúdos programáticos e os objetivos planificados para esta aula tiveram de sofrer alterações e ser adaptados à situação inesperada. A planificação tem um papel bastante importante na organização e estruturação de todos os momentos constituintes de uma aula de instrumento. Contudo, como pode ser comprovado através desta aula, os planos poderão ter de ser alterados a qualquer momento, sendo que a capacidade de adaptação é uma característica extremamente fulcral na prática educativa de um professor.

Dito isto, penso que a aula decorreu de forma bastante positiva, trabalhando apenas uma das obras, em vez das duas que estavam inicialmente planificadas. Visto que a obra em questão era relativamente recente, a aula incidiu maioritariamente no auxílio da leitura e resolução de problemas técnicos que se iam manifestando ao longo da aula,

articulado com algum trabalho musical a nível de fraseado, carácter e hierarquia de vozes. O aluno respondeu com êxito a todos os exercícios que lhe eram propostos, tendo o próprio admitido no final da aula, que esta foi do seu agrado e que obteve várias ideias novas de metodologias de estudo. Além disso, o facto de ter tocado a obra com o aluno a dois pianos, permitiu-o obter um conhecimento aprofundado da obra no que diz respeito à junção com orquestra e a suas respetivas entradas, proporcionando também um momento de aula mais didático, fazendo música em conjunto.

### 4.4.3. Música de Câmara

#### PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

##### Aula nº 13

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música do Porto

Ano/Grau: 10º e 11º / 6º e 7º – Música de Câmara (piano e flauta)

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Integrado

Número de alunos: 2

Estagiário(a): Sofia Rodrigues

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Desenvolver o sentido autocrítico
- Incentivar a exploração interpretativa
- Aprimorar a cumplicidade da prática de música de conjunto
- Aperfeiçoar o controlo e equilíbrio sonoro entre os dois instrumentistas
- Consolidar aspetos técnicos (junção, sentido de tempo e pulsação, afinação, entre outros)

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

F. Schubert – Introdução e Variações sobre tema de “Trockne Blumen”

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Reflexão acerca da audição realizada na semana anterior (5 min)

Tendo os alunos realizado uma audição após a última aula, onde apresentaram parte da obra, será aberta uma discussão com o objetivo de entender a opinião dos alunos em relação à sua atuação, avaliando os seus pontos fortes e fracos.

- Trabalho dos aspetos a melhorar apontados pelos alunos (25 min)

Será iniciado o trabalho da obra de F. Schubert, começando por aperfeiçoar os aspetos que os alunos tenham referido no início da aula.

- Discussão de outros aspetos gerais e específicos e respetivo aperfeiçoamento (15 min)

Para finalizar, serão ainda trabalhados outros aspetos que possam não ter sido referidos anteriormente, procurando, principalmente, incentivar a exploração musical em conjunto e a cumplicidade dos dois alunos.

## RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da obra de F. Schubert
- Flauta Transversal
- Estante

## AVALIAÇÃO

Através de uma reflexão em conjunto, serão enumerados os aspetos discutidos ao longo do trabalho realizado na aula. Analisando se os objetivos planeados foram ou não cumpridos, iniciar-se-á uma avaliação dos aspetos que possam ter melhorado ou, pelo menos, ter sido assimilados para que possam ser trabalhados futuramente.

## REFLEXÃO

Nesta aula senti bastantes dificuldades no que diz respeito ao tempo disponível para trabalhar com os alunos.

Tendo em conta que as aulas são de 45 minutos e a obra a ser trabalhada tem cerca de 20 minutos de duração, de forma a poder explorar e discutir o máximo de conteúdo possível com os alunos, o tempo disponível não permitiu obter a continuidade musical desejada, tendo-me sentido obrigada a interromper diversas vezes a execução dos alunos, o que poderá não ter sido a situação ideal.

Visto que a flautista raramente recebia orientação durante as aulas, procurei trabalhar aspetos musicais de conjunto, nomeadamente o equilíbrio sonoro e coerência interpretativa entre os dois instrumentos. No entanto, acabei também por privilegiar um pouco o trabalho com o pianista, devido à complexidade da sua parte.

Para uma reflexão informada e contextualizada desta aula, a mesma será articulada com o parecer da professora cooperante, do qual apresento, de seguida, a transcrição de um excerto:

- 1 – A Sofia não compreendeu o estilo da obra “Trockne Blumen” de Schubert. Esta encerra um carácter trágico e profundo, como demonstrado ao longo de muitas aulas, ministradas por mim, a que ela assistiu.
- 2 – Caiu no erro de interromper a execução dos alunos do Duo de Flauta e Piano de 2 em 2 compassos, provocando neles insegurança, pelo corte sistemático da linha musical.
- 3 – As suas críticas foram raras vezes corretas. Exceptuando alguns falsos acentos, houve críticas erradas: aconselhou pedais inteiros em secções de graus conjuntos «para dar ambiente!». Aconselhou “ecos” sistemáticos, à maneira barroca e no Cânon e na Marcha Final, aconselhou-os a pensar num carácter de “Dança”!
- 4 – O seu posicionamento na sala, não lhe permitiu ter a real percepção do equilíbrio sonoro do Duo. Estando sentada à esquerda do piano, criticou sempre o piano por ser “demasiado forte” e a flauta por tocar demasiado piano. Não se apercebeu do seu erro de colocação.
- 5 – Esta aula foi pouco conseguida e pouco interessante para os alunos. Não tentou ir ao seu encontro, compreendê-los ou incentivá-los. Não lhes permitiu revelar o real conhecimento que possuem da obra e a sua capacidade de execução da mesma.

Para refletir acerca desta aula, considero importante começar por analisar o contexto em que esta se integrou. Até ao momento da aula supervisionada, os alunos já se tinham apresentado em público duas vezes e a professora iria começar a trabalhar uma obra nova após as aulas supervisionadas dos estagiários. Neste sentido, na ausência de um trabalho específico ao qual teria de dar continuidade, esta aula foi lecionada à semelhança de um contexto de *masterclass*, onde o papel do professor é indicar a sua visão geral do que foi executado, com os devidos conselhos interpretativos. Contudo, tendo em conta o pouco tempo de aula de que dispunha, optei por não ocupar grande parte da sua duração a ouvir os alunos a executar a obra, visto que já os tinha ouvido em diversas situações até ao momento.

Dito isto, penso que terá sido neste sentido que a professora cooperante considerou que não lhes permiti “revelar o real conhecimento que possuem da obra e a sua capacidade de execução da mesma”, como referido no ponto 5. No entanto, volto a denotar que o objetivo da aula não era ouvir a “capacidade de execução” dos alunos, visto que esta já era do conhecimento de todos os intervenientes (à exceção do professor supervisor), mas sim trabalhar com estes os aspetos menos positivos.

No que diz respeito ao meu posicionamento na sala, achei curioso o facto de a professora cooperante referir esse aspeto, visto que ocupei o mesmo lugar onde se sentou em todas as aulas observadas até ao momento. No entanto, ao contrário do que está referido no relatório, apercebi-me de que o posicionamento poderia estar a influenciar a minha perceção auditiva e decidi ouvir uma certa passagem a partir de outro ponto da sala, de forma a confirmar o ligeiro desequilíbrio sonoro.

Quanto aos conselhos interpretativos, não considerei que estivessem desadequados ao carácter da obra. Nomeadamente, quando sugeri aos alunos para, na última variação da obra, pensarem num carácter de “dança”, tratando-se de uma marcha, o objetivo era que procurassem mais movimento e apoios da pulsação, sendo que o termo “dança” foi empregue num sentido de movimento físico, e não no sentido de forma musical. Regra geral, os conselhos interpretativos foram proferidos no sentido de incentivar os alunos a explorar as opções musicais da obra, visto que não existe apenas uma forma correta de interpretação. Naturalmente, concordo que não se deve desprezar o texto e o carácter musical de uma obra e que as opções musicais devem ser fundamentadas e coerentes.

Refletindo acerca dos vários momentos da aula, penso que teria sido mais proveitoso para os alunos trabalhar apenas um excerto da obra, visto que o tempo não permitia uma aula lecionada em contexto de masterclasse. No futuro, se tiver a oportunidade de orientar um grupo de música de câmara, terei em conta os aspetos em que fui chamada a atenção, optando por trabalhar menos conteúdos em cada aula, privilegiando assim a continuidade musical. Além disso, penso que seria proveitoso para os alunos ouvir várias interpretações diferentes, de forma a desenvolverem uma interpretação própria, aspeto que considero ser de extrema importância numa aula de música.

## 5. Parecer dos Professores Cooperantes e Supervisor

Segue o parecer do professor António Oliveira, acerca das aulas do aluno do 10º ano.

A Sofia participou nas aulas do aluno do ensino secundário de forma cuidada e interventiva. Nas aulas que orientou, revelou bom domínio da técnica e aspetos mecânicos inerentes, conhecimento das obras trabalhadas, bem como à-vontade na gestão dos diferentes momentos da aula. A comunicação com o aluno foi eficaz e afável.

Observei após as aulas que a Sofia podia focar-se mais nos aspetos metacognitivos da aprendizagem e estudo musical, nomeadamente como trabalhar e preparar mudanças de posição, vulgo “saltos” e planificação prévia da execução musical através da criação da imagem sonora daquilo que se pretende criar. Pareceu-me igualmente que poderia ter demonstrado ao piano mais frequentemente o que pretendia sugerir ao aluno. De igual forma, salientei a importância de gerir a aula de forma dinâmica e flexível, reagindo constantemente àquilo que o aluno faz em cada momento, assegurando-se de que o aluno consegue fazer o sugerido ou que, na dificuldade em o executar de imediato dada a complexidade musical da passagem, garantir que o aluno compreendeu para que possa autonomamente estudar.

Ainda do mesmo professor, desta vez acerca das aulas da aluna do 8º ano.

A Sofia revelou ser uma estagiária interessada e diligente. Assistiu às atividades letivas com disponibilidade e dinamismo. Nas aulas da aluna do ensino básico que orientou revelou bom domínio das matérias técnicas e artísticas bem como das abordagens pedagógicas. A linguagem utilizada foi, na maioria das vezes, adequada à faixa etária da aluna.

Como tive oportunidade de partilhar com a Sofia no final das aulas que orientou, senti falta de maior exemplificação por parte da estagiária, concretamente, gostaria que a Sofia interpretasse ao piano e ilustrasse através da sua execução o que pretendia transmitir: para os alunos, sobretudo para os mais jovens e com menos experiência, costuma ser mais eficaz a audição do que deve fazer do que ser instruído através da adjetivação. Por outro lado, sugeri à Sofia que insistisse mais no trabalho de mãos separadas para evitar uma precoce abordagem da obra de mãos juntas sem que o material musical estivesse já compreendido. Por fim, partilhei com a estagiária algumas sugestões de exercícios e estratégias para junção/coordenação das mãos.

De seguida, o relatório da professora cooperante Maria José Souza Guedes.

1 – A Sofia não compreendeu o estilo da obra “Trockne Blumen” de Schubert. Esta encerra um carácter trágico e profundo, como demonstrado ao longo de muitas aulas, ministradas por mim, a que ela assistiu.

2 – Caiu no erro de interromper a execução dos alunos do Duo de Flauta e Piano de 2 em 2 compassos, provocando neles insegurança, pelo corte sistemático da linha musical.

3 – As suas críticas foram raras vezes corretas. Exceptuando alguns falsos acentos, houve críticas erradas: aconselhou pedais inteiros em secções de graus conjuntos «para dar ambiente!». Aconselhou “ecos” sistemáticos, à maneira barroca e no Cânon e na Marcha Final, aconselhou-os a pensar num carácter de “Dança”!

4 – O seu posicionamento na sala, não lhe permitiu ter a real percepção do equilíbrio sonoro do Duo. Estando sentada à esquerda do piano, criticou sempre o piano por ser “demasiado forte” e a flauta por tocar demasiado piano. Não se apercebeu do seu erro de colocação.

5 – Esta aula foi pouco conseguida e pouco interessante para os alunos. Não tentou ir ao seu encontro, compreendê-los ou incentivá-los. Não lhes permitiu revelar o real conhecimento que possuem da obra e a sua capacidade de execução da mesma.

6 – Deverá refletir seriamente nos pontos acima referidos, para, quando for professora vir a obter resultados pedagógicos credíveis e eficazes.

Segue-se agora o parecer geral do professor supervisor Constantin Sandu. Os relatórios das aulas seguirão em anexo, devidamente assinados.

A mestrandia Sofia Rodrigues realizou a sua Prática Pedagógica de forma organizada e sistemática, interessando-se sempre pelas sugestões do supervisor e das professoras cooperantes. As aulas assistidas foram preparadas com atenção e as aulas lecionadas foram planificadas cuidadosamente, decorrendo com qualidade e empenho.

A estagiária interagiu frequentemente com o supervisor no sentido de melhorar o seu desempenho pedagógico, aceitando anotações, reparos e conselhos e corrigindo sempre que foi necessário.

Do mesmo modo, conseguiu motivar e incentivar os alunos, usando uma pedagogia diferenciada em conformidade com as características e o grau de preparação destes.

Considero que todo o estágio decorreu muito bem e foi realizado com pleno êxito.

## 6. Considerações Finais

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada é, sem dúvida alguma, uma parte fulcral do Mestrado em Ensino da Música. A oportunidade de observar professores mais experientes, podendo aprender com os seus métodos, analisar a forma como resolvem e se adaptam aos problemas, refletir acerca das reações e evolução dos diferentes alunos, é uma experiência gratificante e de extrema relevância na formação de futuros professores. No papel de observadora, senti que conduzia a minha própria investigação, onde observava cada ação e a respetiva reação, procedendo depois a uma reflexão informada, a qual permitia retirar conclusões de extrema importância para a minha prática educativa. O facto de assistir a aulas de dois alunos tão diferentes permitiu-me enriquecer essas mesmas reflexões, sendo possível verificar em primeiro plano o quão diferenciada deve ser uma abordagem pedagógica consoante o aluno que temos em frente. Além disso, sempre considerei que a relação professor-aluno tinha um papel de relevo na aprendizagem e evolução de um aluno e, com o estágio realizado no Conservatório de Música do Porto, foi possível confirmar o resultado positivo que provém dessa relação, sendo de denotar a amabilidade e o bom ambiente que existia na sala de aula dos professores cooperantes.

Agradeço imenso ao professor António Oliveira por toda a ajuda ao longo do ano letivo, por todo o cuidado em ouvir os dilemas e dúvidas que ia sentindo na minha experiência educativa e pelos conselhos imprescindíveis, os quais vou ter sempre em consideração ao longo da minha prática profissional. Também o papel do professor Constantin Sandu não poderá deixar de ser referido, o qual, embora tenha estado presente em apenas três aulas, procurou aconselhar-me e ajudar-me a crescer enquanto docente, tendo sempre o meu desempenho e evolução em primeiro plano.

Além das observações, as aulas lecionadas têm um papel importantíssimo na nossa formação como professores, permitindo-nos pôr em prática as reflexões realizadas até ao momento, obtendo por parte dos professores cooperantes e supervisor, a orientação necessária para procurarmos dar sempre o nosso melhor em prol do aluno.

## Capítulo III – Projeto de Investigação

### 1. Introdução

O projeto de investigação desenvolvido no âmbito deste relatório de estágio teve como foco a interpretação da música do período barroco no piano, mas mais especificamente a forma como o assunto é abordado em sala de aula.

A motivação para a realização deste projeto teve a sua origem no meu percurso musical como aluna do Ensino Artístico Especializado da Música. Sendo uma parte obrigatória do programa curricular a abordagem de obras do período barroco, principalmente as de J. S. Bach, desde muito cedo iniciei o contacto com obras deste estilo. Admito que, inicialmente, não era o meu repertório de eleição e o interesse aprofundado por este período musical foi crescendo muito lentamente ao longo dos anos. No entanto, procurava nunca mostrar esse género de aversão em qualquer obra que executasse, pois sempre encarei uma *performance* musical como um momento teatral, no sentido em que o intérprete deve transmitir para o público uma diversidade de caracteres e emoções, independentemente se as obras são do seu agrado ou não. Neste sentido, ainda sem conhecimentos aprofundados sobre os contextos históricos e as práticas comuns da época, o meu único objetivo era que a *performance* fosse interessante para o público e que não tenha passado uma sensação de indiferença e apatia. Para isto, recorria maioritariamente aos meus instintos musicais e ao que me soava “bem”, usando para isso os recursos que fossem necessários, desde as dinâmicas à utilização de pedal. Felizmente, durante todo o meu percurso académico desde o nível básico ao curso superior, beneficieei de professores que me orientavam nas minhas decisões, mas que nunca me obrigaram a tocar de uma certa forma.

Ao contrário da minha experiência pessoal, em conversa com colegas pianistas e observação/presença de diversos e variados cursos e masterclasses, presenciei outras opiniões e interpretações bastante mais rígidas e, de certa forma, monótonas porque, alegadamente, era a prática “correta”.

Dito isto, no âmbito deste projeto, procurei encontrar respostas acerca das várias opiniões interpretativas, no que diz respeito à utilização de pedal, dinâmicas, ornamentação e articulação (interligado à dedilhação e posição da mão). Além disso, mais importante ainda, foquei-me no modo como estas opiniões são utilizadas em contexto pedagógico e de que forma é tido em conta a opinião pessoal do aluno.

## 2. Tema e Questão de Investigação

### 2.1. Estado da Arte

De todos os parâmetros que, conjuntamente, formam a performance e interpretação de uma obra do período barroco, para este trabalho foram selecionados quatro recursos estilísticos – utilização do pedal, articulação/dedilhação, dinâmicas e ornamentação. Vários autores como Fernandes (2011), Liou ([s.d.]), Carruthers (1992) e Romaniuk (REMA, 2020) exploraram as diferentes formas de interpretar música barroca (maioritariamente focados na obra de J. S. Bach) no piano moderno, analisando, entre outros, os parâmetros acima mencionados.

O trabalho de Bruhn (1989), o qual explora a natureza das obras do período barroco e para que instrumento foram originalmente compostas, teve também um papel de relevância neste trabalho pois permitiu abordar o fator de transcrição e as consequentes adaptações técnicas e interpretativas necessárias à execução de obras do período barroco no piano moderno.

Foram também consultados os trabalhos de outros autores de relevância para o tema, embora não específicos do piano. Neste grupo estão incluídos Cyr (1992) e Burton (2002), cujos livros, à semelhança do trabalho desenvolvido pelos autores inicialmente referidos, exploram as várias problemáticas sentidas aquando da interpretação de música do período barroco, independentemente do instrumento. O trabalho de Gearing (2011) foi também relevante, apesar de mais específico, pois investigou vários elementos característicos da interpretação barroca, aplicados e exemplificados posteriormente numa obra de J. S. Bach.

Tratando-se de um tema tão complexo, alguns autores optaram por focar a sua atenção em apenas um parâmetro. No que diz respeito ao uso do pedal, foram analisados os trabalhos de Keil (2015) e Rowland (1993) acerca da evolução e utilização do pedal ao longo da História, onde abordam a sua utilização em obras do período barroco.

Quanto à articulação e dedilhação, o trabalho de Chiantore (2019) teve um papel relevante neste tema, possibilitando relacionar a posição da mão às dedilhações utilizadas. Consequentemente, através do trabalho de autores já referidos neste capítulo, será também apresentada a ponte entre as dedilhações e a escolha das articulações. Ainda sobre este tema, foi analisado o trabalho de Rocha (2016), cuja investigação se focou na aplicação de dedilhações antigas em música barroca para teclado, assim como as suas consequências interpretativas a nível de articulação e timbre.

No que diz respeito à ornamentação, é de denotar o trabalho realizado por Neumann (1978), o qual estudou exaustivamente a ornamentação no período barroco e pós-barroco.

### **3. Metodologias de Investigação**

#### **3.1. Análise de Fontes Primárias e Secundárias**

De acordo com Bell (1993), “a maioria dos projectos de ciência da educação exige a análise documental” (p. 101). De facto, a leitura de diversas fontes documentais foi uma parte fulcral deste projeto de investigação, tendo obtido informações extremamente relevantes acerca do tema a ser investigado através da análise das ditas fontes, quer primárias quer secundárias.

No que diz respeito às fontes secundárias, os trabalhos dos vários autores mencionados no subcapítulo anterior proporcionaram um conhecimento aprofundado do tema, o qual também orientou a elaboração dos inquéritos, permitindo-me identificar as problemáticas com maior interesse de investigação.

Em paralelo, foram também consultadas algumas fontes primárias, como é o caso de tratados históricos de relevância para o tema. Aqui estão incluídos o *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1762) de C. P. E. Bach e o *Pianoforte-schule op. 500* (1839) de C. Czerny. Além destes, embora não tenham sido consultados diretamente para este trabalho, foi analisada informação de outros tratados, como é o caso da *Arte de tañer fantasia* (1565) de Santa Maria, constante nas fontes secundárias acima mencionadas.

#### **3.2. Inquérito por Questionários**

Para a realização deste projeto de investigação, paralelamente à análise documental, foi também elaborado um questionário, o qual segue em anexo para consulta. Tendo sido realizado através da plataforma *Google Forms*, o link de acesso foi enviado, via endereço eletrónico, para 38 conservatórios e escolas do ensino artístico especializado da música, espalhadas pelo país inteiro.

O método de inquérito por questionário é geralmente associado a análises quantitativas e maioritariamente utilizado para fins estatísticos, como é comprovado pela opinião de Quivy & Campenhoudt (2005), o qual considera que “os dados recolhidos nestas condições só fazem sentido quando tratados de modo estritamente quantitativo” (p. 187).

No entanto, Bell (1993) considera a possibilidade de investigadores qualitativos recorrerem a técnicas quantitativas. Neste sentido, optei por recorrer ao inquérito por questionário por ser “uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1993, p. 27), mas adotei uma postura qualitativa na análise dos dados, procurando compreender as perceções individuais de cada inquirido.

## 4. Análise e Discussão dos Dados

### 4.1. Fontes Primárias e Secundárias

#### 4.1.1. Interpretação e Subjetividade

A questão da interpretação de obras do período barroco no piano pode ser traçada desde o início do período romântico até aos nossos dias (Carruthers, 1992; Chiantore, 2019; Fernandes l., 2011; Liou, [s.d.]).

Desde a evolução do instrumento até à evolução das tendências e gostos musicais, passando pela própria relação entre o pianista e as partituras, há vários parâmetros, musicais e sociais, que afetam uma performance pianística (Ripin, et al., 2001). Chiantore questiona precisamente a tradição pianística após analisar o quanto se alterou a forma de interpretar obras do passado, argumentando que algumas visões e opções interpretativas comuns nos dias de hoje seriam inimagináveis há quarenta anos, pelo facto de estar agora comprovada a existência de diversas maneiras “igualmente justificáveis<sup>3</sup>” de decifrar a mesma simbologia (Chiantore, 2019, p. 18).

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2011) afirma que “há várias formas de abordagem duma obra antiga que podem ser consideradas corretas, desde que respeitem criteriosamente o texto e aquela que se pressupõe ser a intenção do compositor” (p. 70). Liou ([s.d.]) conclui ainda que nunca se chegou a uma conclusão no que toca à autenticidade de uma performance de “música barroca para cravo<sup>4</sup>” no piano moderno, comentando a existência de pianistas que apoiam nesses casos, a inexistência de qualquer tipo de expressão, incluindo a ausência quer de diferenças dinâmicas quer de pedal (pp. 765-766).

A partir dos comentários dos diversos autores, podemos afirmar que a interpretação de uma obra do período barroco está, em grande parte, relacionada com a forma de interpretar a partitura, embora haja outros fatores, como referidos no início deste capítulo. Chiantore (2019) afirma que “a ideia de uma edição *urtext* surgiu durante um período de veneração neoclássica da partitura<sup>5</sup>, a qual era entendida como a fonte da “derradeira veracidade de uma obra<sup>6</sup>” (p. 22). No entanto admite que, presentemente, essa visão estará algo ultrapassada, visto que “muitos de nós defendem um conceito bastante mais aberto e flexível da partitura<sup>7</sup>, acrescentando ainda que “a procura por uma versão ideal de um texto musical é uma anomalia histórica<sup>8</sup>. Além disso, avisa que as edições “oferecem apenas informação e que não explicam como a utilizar<sup>9</sup>, advertindo para que não vejamos as partituras como “textos definitivos e exclusivos<sup>10</sup>” (p. 22). Busoni (1927) representa na perfeição esta ideia quando, em relação à sua edição

---

<sup>3</sup> Original: “equally justifiable”. Todas as traduções neste trabalho são da minha responsabilidade.

<sup>4</sup> Original: “Baroque harpsichord music”

<sup>5</sup> Original: “The idea of an urtext edition arose during a period of neoclassical veneration of the score”

<sup>6</sup> Original: “the ultimate truth of a work”

<sup>7</sup> Original: “many of us defend a far more open and flexible concept of the score”

<sup>8</sup> Original: “the search for an ideal version of a musical text is, in fact, a historical anomaly”

<sup>9</sup> Original: “Any edition offers only information; it will not explain how to use it”

<sup>10</sup> Original: “definitive and exclusive texts”

das *Invenções e Sinfonias* de J. S. Bach, “aconselha o estudante a não seguir à risca as suas interpretações, mas sim a orientar-se pelas suas sugestões” (Busoni citado em Fernandes, 2011, p. 66).

É neste sentido que Carruthers (1992) identifica três escolas de interpretação da obra de J. S. Bach por pianistas do período Romântico, tendo em conta as suas diversas opiniões acerca da “santidade do texto de Bach”<sup>11</sup> e a forma de o interpretar – escola subjetiva, escola objetiva e escola autêntica. Enquanto que os adeptos da escola subjetiva alteravam frequentemente o texto original (*urtext*), a escola objetiva executava cegamente o texto musical, não havendo qualquer introspeção acerca do seu “valor intrínseco”<sup>12</sup>. Por fim, a escola autêntica era formada por músicos que procuravam interpretar a obra de J. S. Bach seguindo as convenções da época barroca (p. 95).

A escola subjetiva era constituída por vários pianistas, editores e musicólogos do período romântico, entre eles Busoni (1866–1924), Czerny (1791–1857) e Mendelssohn (1809–1847). De acordo com Carruthers (1992), a escola em questão defendia que J. S. Bach antecipou a época Romântica e que, portanto, não fazia sentido interpretar a sua obra tendo em conta uma perspetiva histórica. Como tal, os músicos defendiam que as suas obras para teclado deveriam ser executadas com uma “perspetiva pianística”<sup>13</sup> em mente (pp. 96–97). Fernandes (2011) poder-se-á estar a referir a esta mesma escola quando menciona uma “abordagem que usa abertamente recursos modernos, procurando adaptar a obra de arte ao presente, embora sem querer pôr em causa a intenção do compositor” (p. 71). Em concordância com os recursos utilizados pelos pianistas da escola subjetiva, enumerados por Carruthers (1992), Fernandes (2011) também os descreve quando afirma que esta abordagem usa, com ou sem restrições, todas as potencialidades do piano moderno, “como a profundidade do som, a capacidade de produzir sons muito diferentes mediante o peso, a rapidez do ataque ou o tipo de articulação, e possibilidade de o prolongar, sem recurso a ornamentos, com ou sem a ajuda do pedal” (p. 71).

A escola objetiva surgiu no início do séc. XIX devido aos vários editores, como Hofmeister (1754–1812) e Kühnel (1770–1813)<sup>14</sup>, que se limitavam a “reproduzir fielmente”<sup>15</sup> os manuscritos do *Cravo Bem-Temperado* de J. S. Bach com poucas “intrusões editoriais”<sup>16</sup>. Os pianistas, já habituados à quantidade de indicações expressivas nas partituras – entre estas as de Beethoven – não procuravam executar as obras de J. S. Bach além de uma leitura “correta” do texto musical, surgindo assim uma interpretação “estridente e mecânica”<sup>17</sup>, a qual “falhava em fazer justiça à música”<sup>18</sup> (Carruthers, 1992, p. 102). O musicólogo A. B. Marx (1795–1866) apoiava uma execução “pura, limpa, sólida, estritamente medida”<sup>19</sup>, afirmando que quem se atrevesse a adicionar um “sentimentalismo moderno”<sup>20</sup>

---

<sup>11</sup> Original: “the sanctity of Bach’s text”

<sup>12</sup> Original: “intrinsic value”

<sup>13</sup> Original: “pianistic perspective” (Carruthers, 1992, p. 97)

<sup>14</sup> Fundadores da editora “Bureau de Musique” em 1800, que mais tarde foi vendida a C. F. Peters, ficando conhecida pelas “Edições Peters”, usadas ainda hoje.

<sup>15</sup> Original: “faithfully reproduced” (Carruthers, 1992, p. 102)

<sup>16</sup> Original: “editorial intrusions” (Carruthers, 1992, p. 102)

<sup>17</sup> Original: “strident and mechanical” (Carruthers, 1992, p. 102)

<sup>18</sup> Original: “failed to do justice to the music” (Carruthers, 1992, p. 102)

<sup>19</sup> Original: “purely, cleanly, solidly, strictly measured” (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105)

<sup>20</sup> Original: “modern sentimentality” (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105)

ou se baseasse numa “fantasia romântica”<sup>21</sup> não compreendia verdadeiramente o “Mestre”<sup>22</sup> e o “seu estilo”<sup>23</sup> (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105). Fernandes (2011), em concordância com esta escola, refere uma abordagem que “procura reproduzir nos instrumentos modernos um som semelhante ao dos instrumentos antigos, aplicando, na medida do possível, técnicas de execução da época e tendo cuidado de não utilizar todos os recursos do instrumento moderno ou usando-os com moderação” (p. 71). Neste sentido, o pianista Anton Rubinstein (1829-1894), pertencente à escola objetiva, comentava em diversas palestras a sua visão das obras de J. S. Bach para teclado, tendo claramente características da escola interpretativa em questão, visto que defendia uma sonoridade “seca e sem nuances”<sup>24</sup> (Rubinstein, [s.d.], p. 12, citado em Carruthers, 1992, p. 106). Opositor à ideia de que o piano moderno era superior aos instrumentos da época, defendia que as sonoridades do cravo e clavicórdio eram “características integrais”<sup>25</sup> da música de Bach, as quais não são possíveis de replicar no piano. Apesar de defender esta impossibilidade, durante a execução das obras de J. S. Bach, o pianista procurava, precisamente, simular as diferenças de registos do cravo, assim como as gradações do som e dinâmicas possíveis no clavicórdio, tendo, para isso, uma “atenção escrupulosa”<sup>26</sup> ao uso do pedal e articulações (Carruthers, 1992, p. 108).

Finalmente, a escola autêntica surgiu juntamente com o reaparecimento do cravo na década de 1880, sendo a cravista Wanda Landowska (1879-1959) uma das principais figuras desta escola. De acordo com Carruthers (1992), durante a maior parte do séc. XIX, estava universalmente aceite que o piano moderno era o instrumento mais apropriado para a performance da música de J. S. Bach. No entanto, quando surgiu a hipótese de que o compositor podia ter criado a sua obra tendo em mente os instrumentos da época, passou a questionar-se a possibilidade de aproximar a *performance* no piano moderno às características sonoras do cravo e clavicórdio (pp. 107-108). Fernandes (2011) refere também uma abordagem que “está ligada ao ressurgimento da música antiga”, a qual “visa recriar com precisão uma performance histórica” (p. 70). De acordo com Landshoff (2000), citado em Fernandes (2011, pp. 70-71), esta visão é inspirada no “desejo de restituir também à velha música a ideia do som original”, através da utilização de instrumentos da época. Carruthers (1992) afirma que o ressurgimento do cravo não pôs apenas em causa o instrumento mais apropriado à performance da música barroca, mas que também levou vários pianistas a reconsiderar a sua interpretação, interessados em explorar a forma como a música era executada na época em que foi composta (p. 108).

No que diz respeito ao instrumento para o qual as obras foram compostas, Bruhn (1989) estabelece uma diferença entre “música absoluta” e “música específica para um instrumento”<sup>27</sup>. No seu trabalho, afirma que grande parte das obras do período barroco, incluindo aquelas que seriam especificamente para teclado, na verdade serão consideradas “música absoluta”, não tendo assim sido compostas com um instrumento em mente. Sendo que os recursos a utilizar e a interpretação em si variam de acordo com esse aspeto, o autor explica que “uma das primeiras questões que o teclista moderno deve considerar é, precisamente, para que instrumento foi pretendida a composição

---

<sup>21</sup> Original: “romantic fantasy” (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105)

<sup>22</sup> Original: “Master” (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105)

<sup>23</sup> Original: “his style” (Marx, 1848, p. 33, citado em Carruthers, 1992, p. 105)

<sup>24</sup> Original: “dry (...) without any nuance” (Rubinstein, [s.d.], p. 12, citado em Carruthers, 1992, p. 106)

<sup>25</sup> Original: “integral features” (Carruthers, 1992, p. 108)

<sup>26</sup> Original: “scrupulous attention” (Carruthers, 1992, p. 108)

<sup>27</sup> Termos originais: “absolute music” e “instrument-specific music” (Bruhn, 1989, p. 16)

que quer executar”<sup>28</sup> (p. 16). Foi neste sentido que Anthony Romaniuk, pianista e cravista, no âmbito da conferência European Early Music Summit (REMA, 2020), exemplificou como recorre a diferentes recursos expressivos na interpretação da mesma obra, dependendo do instrumento a utilizar. De acordo com Carruthers (1992), uma das opiniões comuns às três diferentes escolas de interpretação era, precisamente, o facto de o piano ser considerado o instrumento ideal à interpretação da obra para teclado de J. S. Bach. No entanto, mesmo concordando nesse aspeto, as três escolas utilizavam recursos bastante diferentes devidos às suas visões contrastantes da interpretação barroca.

#### 4.1.2. Pedal

Como já foi referido anteriormente, uma parte significativa das investigações realizadas no âmbito da música barroca no piano é focada na obra de J. S. Bach. Neste sentido, a informação encontrada acerca da utilização do pedal teve como base e exemplo a obra do mesmo compositor. Fernandes (2011) optou, precisamente, por explorar as várias interpretações existentes das *Invenções e Sinfonias* de J. S. Bach, analisando assim os vários recursos expressivos utilizados – incluindo a utilização do pedal – e posteriormente desenvolve as suas próprias ideias musicais, justificando as suas escolhas. No que diz respeito ao pedal, a autora admite que recorre ao seu uso para “alcançar o efeito de legato onde o mesmo não é possível só com os dedos” (p. 79). Além disso, admite também utilizá-lo como ferramenta para obter um maior leque de possibilidades sonoras, o qual é permitido pelo piano moderno. No entanto, denota o cuidado necessário na aplicação do pedal para que não se distorça a intenção do compositor e se mantenha a “clareza no desenho das linhas melódicas” (p. 79).

Na mesma linha de pensamento, Liou ([s.d.]), também no seu estudo acerca da prática de música do período barroco no piano, admite que os três pedais do piano moderno permitem um maior leque de possibilidades na expressão musical, o qual não existia no cravo. Contudo, sendo que a ressonância do cravo era bastante mais elevada comparativamente à do piano moderno, defende que a utilização dos pedais é um ponto essencial na interpretação da música barroca, de modo a compensar essa falta de sustentação das notas no instrumento atual. Desta forma, é possível recriar o “som duradouro” do cravo (p. 761).

Copper (1975), citado em Liou, [s.d.], e Bowen (1936), citado em Keil (2015), à semelhança das ideias apresentadas anteriormente, justificam a utilização do pedal de sustentação como meio de aludir ao som brilhante do cravo e evitar uma “monotonia intolerável e aridez”<sup>29</sup> (Bowen, 1936, citado em Keil, 2015, p. 34) na interpretação de obras de J. S. Bach, embora assumam que em certas ocasiões o uso do pedal iria arruinar a claridade das diferentes partes, assim como o fraseado.

Na sua conferência para o European Early Music Summit de 2020, o pianista e cravista Anthony Romaniuk começa por admitir que, devido às características de construção do piano moderno, a utilização do pedal na obra de J. S. Bach poderá resultar numa mancha sonora algo desapropriada. No entanto, afirma que, quando utilizado com

---

<sup>28</sup> Original: “one of the first questions a modern keyboard player has to consider is: for which instrument has the composition I want to play been intended.” (Bruhn, 1989, p. 16)

<sup>29</sup> Original: “intolerable monotony and ‘dryness’” (Bowen, 1936, citado em Keil, 2015, p. 34)

inteligência musical, o pedal pode adicionar “camadas bastante agradáveis e surpreendentes”<sup>30</sup> à música em questão (REMA, 2020).

Também Mendelssohn, Czerny, Büllow, Busoni e d’Albert, pertencentes à chamada “escola subjetiva” de Carruthers (1992), além dos outros recursos existentes no piano da época, defendiam o uso do pedal em diversas situações semelhantes às já apresentadas anteriormente pelos outros autores. Contudo, as edições alternativas destes pianistas obtiveram algumas repercussões e reações negativas. Quando acusado de se atrever a “atualizar a música de Bach”<sup>31</sup>, Busoni argumenta que apenas estava a “reparar o dano provocado pela tradição”<sup>32</sup> (Carruthers, 1992, p. 107).

Chiantore (2019), embora não explicita diretamente a sua opinião acerca deste assunto, refere que a procura, por parte dos pianistas de séc. XIX, de implementar novas sonoridades e efeitos na interpretação de música barroca, por vezes leva-os a utilizar técnicas e ações físicas dignas de uma sonoridade *chopiniana*, como por exemplo a utilização de “imenso pedal”<sup>33</sup> em vez do *legato* de dedos, acabando assim por se perder a perspetiva do compositor (p. 82).

Apesar de se tratar apenas de uma amostra dos pianistas e estudiosos que abordaram o assunto nos últimos anos, através das diversas opiniões e argumentos acima mencionados, penso que será seguro afirmar que a questão da utilização do pedal nas obras barrocas e a sua legitimidade foi reunindo bastantes adeptos, contudo com as devidas especificações e precauções. Um dos argumentos mais utilizados, curiosamente, foi o facto de recorrerem ao uso do pedal como forma de se aproximarem à sonoridade do cravo, recurso não existente nesse mesmo instrumento.

Este caso torna-se ainda mais curioso quando analisamos a opinião de Czerny (1839), no seu *Pianoforte-schule op. 500*, em relação ao uso do pedal. Embora, segundo Carruthers (1992), Czerny tenha inserido indicações de pedal na sua edição do *Cravo Bem Temperado* em 1837, quando se trata de utilizar o pedal nas composições “antigas” (Czerny, 1839, p. 63) de Mozart e C. P. E. Bach, por exemplo, o mesmo já desaconselha o seu uso, visto que o mecanismo ainda não tinha sido inventado nessa época. Defensor de que o uso do pedal depende fortemente da natureza das obras, Czerny (1839) não explicita, contudo, a sua utilização nas obras do período barroco. Parecendo haver aqui uma dualidade de opinião pelo mesmo autor, penso que a questão estará relacionada com o instrumento para o qual foram pensadas as obras e o seu estilo musical, e não com o facto de existir ou não pedal na altura em que foram compostas, visto que não existia em nenhuma das épocas mencionadas. Neste sentido, em concordância com as opções tomadas pela maior parte dos autores referidos neste capítulo, quando se interpreta uma obra da época barroca no piano, o pedal é geralmente utilizado como ferramenta, de forma a não se perder a sua natureza musical e a obter a sonoridade desejada. Com o avançar da História e desenvolvimento do instrumento, os compositores adaptaram-se a essa mesma evolução, empregando cada vez mais o pedal nas suas composições, até este ser considerado um fator essencial nas obras para piano. Segundo Rowland (1993), é possível verificar nas novas composições dos finais do séc. XVIII o início de uma nova técnica pianística, nomeadamente na evolução do uso do pedal. Um bom exemplo será o caso das sonatas op. 2 de Clementi, as quais foram originalmente publicadas em 1779. Estas foram novamente editadas, mais tarde, em 1818/1819, tendo sido adicionadas anotações de pedal onde havia,

---

<sup>30</sup> Original: “beautiful and often surprising layers” (REMA, 2020)

<sup>31</sup> Original: “updating Bach’s music” (Carruthers, 1992, p. 107)

<sup>32</sup> Original: “repairing the damage that tradition had done” (Carruthers, 1992, p. 107)

<sup>33</sup> Original: “plenty of pedal” (Chiantore, 2019, p. 82)

anteriormente, ligaduras – maioritariamente em passagens compostas por acordes quebrados ou arpejos (Rowland, 1993). Segundo o mesmo autor, esta edição representa a transição do *finger-legato* do séc. XVIII para o *legato* produzido através do pedal de sustentação.

Contudo, até que ponto será legítimo alterar um *legato* pelo outro, tendo em conta que a sonoridade não é a mesma? Enquanto que no *finger-legato*, as cordas que não estão a ser utilizadas encontram-se abafadas, no *legato* de pedal, os abafadores do teclado são todos levantados a partir do momento em que se aciona o pedal de sustentação, produzindo assim um som mais “cheio” devido à vibração por simpatia das outras cordas do piano. Penso que tenha sido neste sentido que Chiantore (2019) levantou a questão pertinente do perigo de se aproximar a uma sonoridade *chopiniana*, já mencionada anteriormente. Seja em obras do período barroco ou mesmo pós-barroco, considero pertinente que o intérprete tenha em atenção este pormenor durante a sua execução, indo também de encontro ao defendido por Rowland (1993), o qual admite a possibilidade de se adaptar o uso de pedal ao contexto da performance. Dando o exemplo de pianos com uma maior ressonância, os quais possibilitam um “estilo mais cantado e legato<sup>34</sup>” (p. 81) mas que, ao mesmo tempo não são tão convidativos à utilização do pedal, o autor defende a importância de se adaptar a execução de qualquer obra ao instrumento que estará ao dispor no contexto da performance.

#### 4.1.3. Posição, Articulação e Dedilhação

No estudo intensivo de Chiantore (2019) em busca da *Ur-Technik*<sup>35</sup>, é possível estabelecer uma ligação entre a posição de mão que era utilizada no período barroco e as dedilhações que se utilizavam.

Embora as opiniões acerca da posição mais correta para se tocar teclado se tenham alterado e evoluído ao longo do tempo, houve algumas características e práticas comuns entre os vários autores e compositores que se mantiveram em utilização durante bastante tempo. Diruta (1593) foi o autor do “primeiro tratado a distinguir diferentes toques e estilos de execução no cravo e no órgão<sup>36</sup>” (Cyr, 1992, p. 103), onde é também apresentado, pela primeira vez, o conceito de “dedos bons e dedos maus”, assim como “notas boas e notas más<sup>37</sup>”. Este sistema relaciona a utilização de dedos bons (geralmente os dedos 2 e 4 de cada mão) e dedos maus (os restantes três dedos) nas respetivas notas boas e más (geralmente as notas pertencentes aos tempos fortes e fracos do compasso, respetivamente), embora com algumas exceções (Chiantore, 2019; Cyr, 1992). Apesar de o conceito ter sido apresentado pela primeira vez em 1593, a prática já era comum antes dessa data e manteve-se “inquestionável<sup>38</sup>” até cerca do séc. XVIII, sendo que a escolha de dedilhações durante esta época estava puramente relacionada com a

<sup>34</sup> Original: “a more ‘singing’, or legato, style” (Rowland, 1993 p. 81)

<sup>35</sup> Este termo, criado pelo autor, tem em conta o famoso termo *Ur-Text* que se traduz para “texto original” e o termo *Ur-Ton* que se traduz para “som original”. Combinando estes dois aspetos num único fator, o autor sugere um novo termo – *Ur-Technik* – que se poderá traduzir para “técnica original”, explorando assim a ligação entre a corporeidade, notação e investigação sonora. (Chiantore, 2019, p. 21)

<sup>36</sup> Original: “the first treatise to distinguish between different touches and styles of playing on the harpsichord and organ” (Cyr, 1992, p. 103)

<sup>37</sup> Termos originais: “good and bad fingers”; “good and bad notes”. (Chiantore, 2019; Cyr, 1992)

<sup>38</sup> Original: “unquestionable” (Chiantore, 2019, p. 53)

métrica musical, não entrando sequer em consideração a questão do conforto e da conveniência da ação (Chiantore, 2019).

Com o passar do tempo, a postura adotada em relação à posição da mão e às dedilhações a utilizar começou a levar em consideração as questões fisiológicas do instrumentista, privando-se acima de tudo por uma posição relaxada, apresentada inicialmente por Rameau no conceito de “mão morta”<sup>39</sup> (Chiantore, 2019, p. 64). Em concordância com esta visão, C.P.E. Bach refere, no seu famoso tratado *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1762) que a forma das nossas mãos e a disposição do teclado nos dá a informação necessária para escolher as dedilhações mais adequadas (Bach, 1787, p. 45).

Além do conceito de notas/dedos bons e maus ter vindo a cair em desuso, também o polegar passou a ser utilizado com maior frequência e a ser atribuído a mais funções. Curiosamente, J. S. Bach esteve por trás deste ponto de viragem, sendo dos primeiros a implementar o uso do polegar em diversas situações até aí inexistentes (Chiantore, 2019; Bach, 1787).

Na época barroca, a articulação era considerada um fator importantíssimo pois acreditava-se que esta servia para “dar vida às notas e contribuir substancialmente para o espírito da música”<sup>40</sup>. À semelhança da utilização de certos dedos de acordo com as notas boas ou más, também a articulação variava em concordância com a métrica musical, assim como o desenho melódico de uma frase. Neste sentido, era considerada uma prática comum marcar os tempos fortes de uma frase musical e enfatizar a nota mais aguda (Cyr, 1992, p. 106).

A partir do séc. XIX tornou-se comum para os compositores especificarem na partitura as várias opções de articulação. No entanto, durante grande parte do período barroco, essas escolhas eram direcionadas para o intérprete, sendo que ao tocar a solo, tinham liberdade para tocar com as diversas articulações existentes (Burton, 2002; Cyr, 1992). Apesar disso, Liou ([s.d.]) considera que o *non-legato* é a articulação predominante nas obras para teclado de J. S. Bach, de forma a aludir à sonoridade do cravo, reservando o *legato* para situações excepcionais como *appoggiaturas* e notas ornamentais, onde o objetivo é conectar duas notas próximas.

No que diz respeito às indicações da partitura, Harnoncourt (1990) estabelece uma analogia entre a compreensão de uma partitura barroca e a compreensão da nossa língua materna. Assim como não sentimos necessidade de recordar as regras gramaticais para dialogar entre nós, o intérprete da época barroca também não necessitava de anotações por parte do compositor para compreender as suas ideias musicais, pois estas já eram naturalmente apreendidas a partir de vivências musicais (Rocha, 2016, p. 24). À semelhança deste ponto de vista, Schott (1971) compara a música à língua falada, associando a articulação musical à pontuação (Rocha, 2016, p. 24).

De forma a cumprir os fraseados desejados, as dedilhações utilizadas eram escolhidas em prol da articulação. Um dos exemplos apresentados por Rocha (2016) é o facto de Sancta Maria (1565) aconselhar a utilização dos dedos 1-2-3-4 repetidamente ao longo de uma sucessão de graus conjuntos. Sendo que o objetivo sonoro era dividir a progressão em grupos de 4 notas e visto que a passagem do polegar ainda não era uma prática comum, a partir de um leve deslizamento da mão no teclado, tornava-se perceptível essa separação a cada 4 notas, contudo permitindo

---

<sup>39</sup> Original: “main morte” (Chiantore, 2019, p. 64)

<sup>40</sup> Original: “to add ‘life’ to the notes and to contribute substantially to the music’s spirit” (Cyr, 1992, p. 106)

uma sonoridade contínua da escala. Neste sentido, a dedilhação era geralmente repetida a cada grupo de notas de uma sucessão.

Um dos perigos desta prática era cair numa repetição consecutiva do mesmo desenho melódico sem qualquer alteração e, visto que o contraste é considerado “uma das características universais do período Barroco” (Rocha, 2016, p. 27), tocar sequências de forma regular e igual não era, de todo, uma regra. No entanto, Schott (1971, p. 111), citado em Rocha (2016, p. 27), alerta para situações onde figuras, grupos ou sequências repetidas são, precisamente, destinadas a soar como “repetições literais”, advertindo ainda para a “falsa tradição do “eco automático”” e que através da articulação é possível “ênfatizar ou minimizar a mesmice”.

#### 4.1.4. Dinâmicas

Outra das grandes questões e dilemas de quando se interpretam obras do período barroco no piano moderno é a utilização de dinâmicas. Assumindo o cravo e o órgão como os instrumentos característicos do estilo da época, e tendo em conta as suas características organológicas, o recurso à dinâmica era bastante limitado, sendo maioritariamente utilizado a partir de registos sonoros, resultando assim na ausência de mudanças graduais – *crescendos* e *diminuendos* (Liou, [s.d.]; Cyr, 1992). Fralda (2015) faz uma alusão a esta ideia quando refere que cada período musical tem uma sonoridade própria e que não se devem interpretar obras do período barroco da mesma forma que se interpretam as do período romântico, visto que “no barroco usavam-se apenas duas indicações, forte e piano, (...) os compositores clássicos usavam um maior leque de indicações de dinâmicas (...) e os compositores românticos usavam ainda mais”<sup>41</sup> (Berman, 2000, p. 15, citado em Fralda, 2015).

Esta prática, referida usualmente como “dinâmica por patamares” ou “ecos sonoros”<sup>42</sup>, é geralmente associada ao período barroco e, apesar de se reconhecer a sua existência, vários autores têm vindo a desmistificar a sua rigidez de execução, explicando a origem deste “conceito erróneo”<sup>43</sup> e apresentando exemplos de outras possibilidades de recurso à dinâmica tanto ou mais comuns no período barroco (Bruhn, 1989; Gearing, 2011; Liou [s.d.]; Ripin, et al., 2001; Cyr, 1992; Burton, 2002).

Como já foi referido ao longo deste trabalho, nas partituras de música do período barroco era extremamente incomum haver apontamentos de dinâmicas por parte dos compositores. Uma interpretação demasiado literal das escassas indicações de crescendos e diminuendos foi uma das razões que levou os intérpretes do séc. XX a considerar que os únicos contrastes dinâmicos existentes eram alternâncias mais ou menos bruscas entre forte e piano (Ripin, et al., 2001; Cyr, 1992). No entanto, já Christoph Bernhard (1628–1692), compositor e músico barroco alemão, demonstrava uma ideia bastante contraditória a esta prática, afirmando que ninguém deveria “cair

---

<sup>41</sup> Original: “Baroque used just two indications, forte and piano (...) classical composers used a greater number of dynamics markings (...); Romantic composers used still more”

<sup>42</sup> Termos originais: “terrace Dynamics” e “echo effects”

<sup>43</sup> Original: “erroneous (...) concept” (Ripin, et al., 2001)

repentinamente do piano para o forte” ou vice-versa, visto que o resultado sonoro seria “verdadeiramente horrível para o ouvido”<sup>44</sup> (Ripin, et al., 2001).

Contudo, a indicação de dinâmicas por blocos era, de facto, uma prática notacional existente no período barroco, nomeadamente no estilo concertista, devido à alternância entre os *tuttis* e os *solos*, assim como no Concerto Grosso, visto que havia uma diferença de massa sonora entre o grupo de solistas (*concertino*) e o resto da orquestra (*ripieno*) (Gearing, 2011; Cyr, 1992). Não obstante, em circunstâncias similares, como é o caso de Arias ou Cantatas, por vezes havia indicações de dinâmicas nas partituras, as quais serviam apenas como indicadores das entradas do solista e não eram para ser interpretadas como indicações de intensidade sonora. Neste sentido, a partitura dos instrumentistas continha a indicação de *piano* quando entrava a voz do solista e, conseqüentemente, uma indicação de *forte* nas secções instrumentais, o que não representava, literalmente, as dinâmicas desejadas (Cyr, 1992).

No que diz respeito à obra para solista, visto que os instrumentos de tecla da época não permitiam oscilações dinâmicas além da alteração de registos, os mesmos teriam de recorrer a diferentes recursos expressivos, nomeadamente através da agógica (Bruhn, 1989; REMA, 2020). No entanto, os autores chamam a atenção para não se negligenciar a possibilidade de variedade dinâmica oferecida pelo piano moderno, tendo em conta que o pianoforte foi inventado com o objetivo de ultrapassar essa incapacidade do cravo, e que o clavicórdio, embora com as suas limitações a nível de âmbito e intensidade sonora, era um instrumento idolatrado por compositores da época barroca, nomeadamente J. S. Bach, precisamente devido à sua capacidade de executar dinâmicas graduais (Burton, 2002; Gearing, 2011; Chiantore, 2019; Bruhn, 1989).

#### 4.1.5. Ornamentação

A questão da ornamentação é, sem dúvida, um tema demasiado complexo para aprofundar neste trabalho. No entanto, não poderia deixar de o abordar, visto que se trata de uma “parte integral da performance barroca”<sup>45</sup> (Gearing, 2011, p. 9). Segundo Romaniuk (REMA 2020), a ausência de ornamentação altera significativamente o caráter de uma obra. Dito isto, para a execução de obras do período barroco, é fulcral que o intérprete aprenda a ler, executar e até adicionar ornamentação, visto que esta era, geralmente, deixada à responsabilidade do intérprete e do seu bom gosto (REMA, 2020; Gearing, 2011).

Contudo, assim como o próprio C. P. E. Bach refere, “é difícil prescrever o contexto certo para cada ornamento, visto que os compositores são livres de introduzir os seus favoritos onde desejarem, desde que seja feito com bom gosto”<sup>46</sup> (Bach, 1787, p. 82). Na mesma linha de pensamento, Burton (2002) admite que estabelecer regras gerais para ornamentação se torna uma tarefa extremamente complicada, devido ao estilo pessoal de cada compositor.

---

<sup>44</sup> Original: “suddenly fall from piano to forte” (...) “become truly horrible to the ear” (Ripin, et al., 2001)

<sup>45</sup> Original: “an integral part of Baroque performance”

<sup>46</sup> Original: “It is difficult to prescribe the correct context for every embellishment, for all composers are free to introduce their favorites where they will, so long as good taste is not thereby assailed.” (Bach, 1787, p. 82)

Além disso, vários autores referem a problemática da nomenclatura e da notação, visto que o mesmo ornamento é descrito e chamado de formas diferentes dependendo das fontes (Burton, 2002; Sanches, 2011; Ripin, et al., 2001).

O conceito de ornamentação, assim como a sua prática e simbologia, desenvolveram-se de forma bastante particular no período barroco, variando com a zona geográfica, nomeadamente França, Itália e Alemanha (Ripin, et al., 2001; Neumann, 1978). De acordo com Neumann (1978), o estilo de ornamentação de J. S. Bach foi especialmente influenciado pelas outras práticas europeias dos seus contemporâneos. No entanto, o compositor não se limitou a utilizar vários estilos de ornamentação diferentes nas suas obras, mas sim a unificá-los e fundir todas as suas influências numa “identidade única bachiniana”<sup>47</sup> (Neumann, 1978, p. 42).

No âmbito desta investigação, considero relevante referir alguns apontamentos de Burton (2002), os quais, na impossibilidade de um maior aprofundamento do tema, podem ajudar a esclarecer algumas problemáticas que possam ser comuns na questão da ornamentação:

- Os ornamentos simples (trilos, mordentes, grupetto, arpejos) são executados, quase sempre, no início do tempo. Não obstante, alguns compositores, como d’Anglebert e Couperin, apresentaram alguns ornamentos que devem ser executados antes do tempo e também depois do tempo (Burton, 2002, p. 52).
- Na ornamentação francesa (usada também por Purcell e Haendel), os trilos começam habitualmente na nota acima, enquanto que na prática italiana, nomeadamente seguida por Scarlatti, alguns trilos poderão iniciar-se mais adequadamente na nota principal (Burton, 2002, p. 52).
- Os acordes arpejados são geralmente executados com o baixo no tempo. Contudo, a prática barroca era bastante mais variada, sendo que além do “simples desenrolar do acorde desde o baixo ao soprano”<sup>48</sup> (Burton, 2002, p. 53) há casos onde os acordes devem ser arpejados em direção descendente (nomeadamente os acordes cuja nota superior era a nota da melodia principal), entre outros casos mais complexos (Burton, 2002, p. 53).
- Sendo um recurso expressivo, a ornamentação deve ser variada, tanto na sua duração, como na velocidade e intensidade de execução. Neste sentido, os trilos que são executados rapidamente e de forma uniforme, não transparecem a sonoridade elegante desejada (Burton, 2002, p. 63).

Estas questões representam apenas uma ínfima parte do tema complexo que é a ornamentação. Burton (2002) denota ainda que certos estilos ornamentais de compositores estão relacionados com a intenção de sobressair a sonoridade do cravo e torná-la mais rica e expressiva, sendo que os mesmos não seriam igualmente adequados no órgão ou no piano (p. 63). Em concordância com esta ideia, Romaniuk afirma que a “ressonância do piano também vai alterar como vários ornamentos podem ser executados”<sup>49</sup> (REMA, 2020).

Apesar de existirem práticas e tendências características de uma certa região ou compositor, tendo em consideração o fator interpretativo da prática ornamental barroca, à semelhança do defendido por Sanches (2011), penso que o intérprete deverá analisar cuidadosamente a informação que tem ao dispor, de forma a contribuir para

---

<sup>47</sup> Original: “uniquely Bachinian entity” (Neumann, 1978, p. 42)

<sup>48</sup> Original: “simple rolling of the chord from bass to treble” (Burton, 2002, p. 53)

<sup>49</sup> Original: “the resonance on the piano will also alter how various ornaments can be executed” (REMA, 2020)

uma prática informada, mas que não deve procurar seguir um conjunto de regras rígidas, as quais poderão impedir a sua liberdade interpretativa.

#### 4.1.6. Contexto Pedagógico

De que forma devemos abordar e explorar em contexto de aula as várias possibilidades de interpretação de uma obra barroca no piano? De acordo com Fralda, “um dos conteúdos programáticos em que os alunos sentem maiores dificuldades de abordagem é, sem dúvida, o de J. S. Bach” (Fralda, 2015, p. 58). Busoni (1927), parecendo partilhar da mesma opinião, critica o facto de que, no ensino, a obra desse compositor, nomeadamente as Invenções e Sinfonias, é geralmente muito mal orientada. Acrescenta ainda que essas peças em específico “são abordadas de forma superficial, como se fossem exercícios, sem se realizar uma análise estrutural, imprescindível para o entendimento da obra e do compositor e para o desenvolvimento da musicalidade do aluno” (Busoni, 1927, citado em Fernandes, 2011, pp. 73-74). No que diz respeito à utilização desta obra para fins pedagógicos, Fernandes considera que a mesma só poderá ser entendida e executada por alunos que já tenham obtido “formação suficiente” nesse sentido (Fernandes, 2011, p. 74). Fralda expõe um pensamento semelhante em relação às composições barrocas no geral, alertando aos alunos que a interpretação desse género de obras ao piano “implica uma série de conhecimentos prévios, que serão importantes em toda a sua abordagem técnica e musical”, acrescentando ainda que “existe todo um conjunto de fatores que influenciará a escolha de uma possível interpretação” (Fralda, 2015, p. 66).

O que é que deve caracterizar uma boa edição? A mais aconselhável para os alunos também será a melhor para um pianista formado ou outro intérprete profissional? (Fernandes, 2011, p. 69)

Vários autores defendem que uma edição *urtext* será a mais adequada de um ponto de vista pedagógico (Landshoff, 2000, citado em Fernandes, 2011; Fralda, 2015; Fernandes, 2011). Afirmando que os alunos “podem ser mais vulneráveis e deixar-se influenciar e limitar demasiado pelas instruções que lhes são dadas, acomodando-se à preguiça de pensar”, Fernandes (2011, p. 70) apoia a opinião de Landshoff (2000), o qual defende a utilização de uma edição *urtext* e critica o facto de os alunos não serem estimulados e incentivados a desenvolver opiniões próprias, limitando-se apenas a “agir de forma mecanizada” (Landshoff, 2000, citado em Fernandes, 2011, p. 70). Na mesma linha de pensamento, Busoni considera que, geralmente, são utilizadas “más edições” das Invenções e Sinfonias de J. S. Bach, as quais dificultam a sua compreensão por parte do aluno, devido às “notas editoriais de expressão e de ornamentos” (Busoni, 1927, citado em Fernandes, 2011, p. 73). Fralda denota a atenção necessária na escolha de uma edição quando se inicia o estudo de J. S. Bach. Afirma que o professor deverá indicar, precisamente, uma edição *urtext*, de forma a que o aluno tenha acesso apenas ao “texto musical escrito sem indicações de um revisor”, advertindo que “uma revisão descuidada poderá mesmo induzir em erro o aluno no seu estudo” (Fralda, 2015, p. 59).

Scott reconhece a importância por trás da escolha da partitura a seguir numa interpretação historicamente informada, pois existem edições mais “precisas”<sup>50</sup>, apesar de nenhuma demonstrar as “intenções exatas do compositor”<sup>51</sup> (Scott, 2014, p. 128).

<sup>50</sup> Original: “accurate” (Scott, 2014, p. 128)

<sup>51</sup> Original: “the exact intentions of the composer” (Scott, 2014, p. 128)

## 4.2. Análise dos Questionários

O questionário elaborado para este projeto foi realizado a partir da plataforma *Google Forms*, cujo link de acesso foi enviado para 38 conservatórios e escolas do ensino artístico especializado da música, tendo obtido 34 respostas. O propósito do questionário, o qual foi preenchido por professores e alunos, é analisar as diferentes opiniões acerca da interpretação da música barroca no piano moderno e compará-las com a informação obtida no subcapítulo anterior e também retirar conclusões sobre como o tema é abordado em contexto pedagógico.

De forma a possibilitar uma análise qualitativa, os questionários eram compostos por várias perguntas de resposta aberta acerca dos diversos tópicos a investigar. Segue-se um excerto da breve introdução constante no início do questionário:

O objetivo deste projeto de investigação é recolher dados acerca das diferentes opiniões de interpretação de música do período barroco, assim como a forma de abordar o assunto em contexto de aula.

Neste sentido, o presente questionário é direcionado e pode ser respondido por alunos de piano (ensino básico e secundário), pianistas profissionais (estando incluídos neste grupo os estudantes do ensino superior) e professores de piano (tanto do ensino artístico especializado como do ensino superior).

Tendo em conta que a população inquirida seria constituída tanto por alunos a partir dos 10 anos, como por professores de diversas idades, foram elaborados três grupos de questionários distintos, dependendo da caracterização do inquirido. Além disso, dentro de cada questionário, cada resposta selecionada pelos inquiridos direcionava-os para a pergunta seguinte, a qual variava dependendo da resposta à pergunta anterior.

Num primeiro grupo, destinado aos alunos de piano desde o ensino básico ao secundário, as perguntas foram elaboradas de forma bastante mais direta, sendo estas maioritariamente de resposta fechada. Havia a possibilidade de desenvolverem as suas respostas em espaços destinados para o efeito, embora de caráter opcional.

Num segundo grupo, destinado aos pianistas profissionais, onde se incluem também estudantes do ensino superior, as perguntas eram bastante mais elaboradas, havendo espaço, tanto obrigatório como opcional, para desenvolverem as suas ideias acerca de cada questão interpretativa.

Num terceiro grupo, destinado aos professores de piano, as perguntas foram separadas por duas secções:

- secção do intérprete: o inquirido era redirecionado para as mesmas perguntas do segundo grupo;
- secção do professor: secção constituída por várias perguntas, tanto de resposta fechada como aberta, onde o inquirido tinha a possibilidade de abordar diversas problemáticas acerca do ensino da música barroca, havendo espaço para desenvolver abertamente cada questão.

#### 4.2.1. Caracterização da População Inquirida

Dos 34 inquiridos, uma grande maioria pertence ao grupo de “professores”, representado por 23 professores, sendo que 20 dão aulas no ensino básico e/ou secundário e 3 dão aulas no ensino superior (licenciatura e/ou mestrado). De seguida, no grupo dos “músicos profissionais”, representado por 7 pianistas, 3 dos inquiridos são estudantes do ensino superior e os restantes 4 já concluíram os estudos superiores. Por fim, apenas 4 dos inquiridos pertenciam ao grupo “alunos”, sendo que apenas um dos alunos se encontra no ensino básico, os outros dois encontram-se no secundário e o último já concluiu o 8º grau.

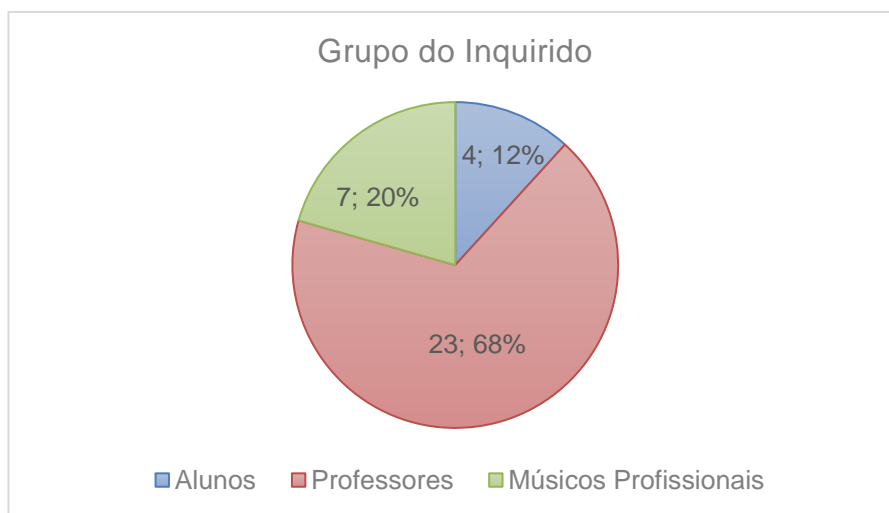


Figura 1 – Gráfico relativo ao Grupo dos Inquiridos

#### 4.2.2. Opiniões Interpretativas

Dos 30 professores e músicos profissionais que participaram nesta investigação, a maioria sente-se suficientemente informada para interpretar obras do período barroco, sendo que, numa escala de 1 a 5, apenas 6 dos inquiridos se autoavaliaram no nível 3. Os restantes autoavaliaram-se nos dois níveis acima, sendo 4.1 o nível médio. No entanto, no que diz respeito aos conhecimentos de ornamentação, o nível médio de autoavaliação é ligeiramente mais baixo, passando para 3.47, havendo alguns inquiridos que se autoavaliaram em nível 2 e apenas um que tenha considerado os seus conhecimentos dignos do nível máximo, o que seria de esperar tendo em conta a complexidade do tema.

O tema da ornamentação revelou ser o parâmetro mais variado em termos de opiniões e formas de abordagem. Pouco mais de metade dos inquiridos afirmaram seguir regras teóricas na execução da ornamentação, sendo que foram apresentadas duas fontes para o efeito – glossários e prefácios das edições; o tratado de C. P. E. Bach. Alguns inquiridos afirmaram consultar vários tratados de ornamentação, mas apenas foi especificado o de

Bach. Quanto aos inquiridos que não seguem regras teóricas, uma grande parte admitiu que recorre a instintos musicais e ao próprio ouvido para executar ornamentação. No que diz respeito ao carácter interpretativo, a prática de adicionar ornamentação além da que consta na partitura não aparenta ser muito comum nos dias de hoje, visto que apenas 10 dos inquiridos demonstraram já o ter feito. Curiosamente, um dos inquiridos admitiu que, por vezes, reduz. Infelizmente, não foi possível apurar as razões para essa prática, pois o tópico não foi desenvolvido pelo inquirido.

No que diz respeito à articulação e às dedilhações, os inquiridos consideraram, na grande maioria, que os dois parâmetros estão interligados. No entanto, enquanto que alguns associaram a dedilhação à musicalidade, admitindo que a escolha afetará o resultado sonoro, grande parte dos inquiridos aparentaram associar a dedilhação mais a questões fisiológicas e à capacidade técnica.

Quanto à questão do uso de pedal, as respostas dos inquiridos entram em concordância com a análise realizada às fontes primárias e secundárias, no sentido em que aparenta ser uma prática que tem vindo a reunir vários adeptos, contudo com as devidas precauções e parcimónias. Além do auxílio à articulação, nomeadamente a realização de *legato* quando o mesmo é impossibilitado por razões fisiológicas, foi também referida a possibilidade de utilizar o pedal de forma a prolongar a sonoridade e a ressonância em várias situações. Contrariamente, houve também alguns inquiridos que admitiram a possibilidade de utilizar o pedal, mas consideraram tratar-se de situações excepcionais, referindo ainda o perigo de se romantizar as obras e que a sua utilização deve ser diferenciada, de forma a respeitar o estilo da época. Além destes pontos de vista, houve ainda uma resposta curiosa e interessante, a qual tem em conta o contexto pedagógico, admitindo que a proibição do pedal aos alunos iniciantes poderá ser compreensível pois estes têm tendência a ver o pedal como um auxílio para esconder os erros.

No que diz respeito às dinâmicas, penso que a formulação da questão não terá sido a mais eficiente. Através de uma pergunta aberta, onde se pedia para comentarem a seguinte frase – “não se podem fazer dinâmicas em obras do período barroco” – esperava que os inquiridos explorassem a forma como esta seria possível, além da simples resposta da possibilidade ou ausência desta. Disto isto, a totalidade dos 30 inquiridos, naturalmente admitiu a possibilidade de o fazer. No entanto, embora se trate de uma amostra mínima, 2 dos inquiridos especificaram a forma como as dinâmicas poderiam ser utilizadas, estando ambas as opiniões indiretamente em concordância com o conceito da “dinâmica por patamares”.

Para finalizar, quando questionados se procuram “imitar no piano moderno o som dos instrumentos da época”, a amostra dos inquiridos demonstrou a maior divergência de opiniões, tendo obtido 16 respostas positivas e 14 respostas negativas. Dos inquiridos que responderam afirmativamente, o parâmetro mais recorrido para este fim foi a articulação, embora haja referências a todos aqueles que foram abordados neste projeto. Curiosamente, houve um inquirido, o qual respondeu afirmativamente a esta questão, que admitiu imitar a estabilidade dinâmica do cravo, definindo dinâmicas para secções inteiras, estando também em concordância com o conceito das “dinâmicas por patamares”. Dos inquiridos que responderam negativamente, a grande maioria argumentou que essa procura não faz sentido, por se tratar de instrumentos tão diferentes.

### 4.2.3. Contexto Pedagógico

Um dado curioso logo à partida foi o facto de praticamente todos os professores terem admitido contextualizar os alunos acerca do estilo barroco e das práticas da época (à exceção de um professor que não o faz, pois os alunos que lhe estão atribuídos ainda não começaram a trabalhar repertório barroco). Esperava uma percentagem bastante elevada nesta questão, mas não a totalidade dos inquiridos, tendo assim sido uma surpresa. No entanto, a forma como o fazem é bastante diversa, havendo ainda alguns professores que afirmaram adaptar o método de contextualização consoante o nível do aluno.

No que diz respeito às edições de partituras, um dos dados que chamou mais a atenção foi o facto de a esmagadora maioria dos professores preferir unicamente as edições *urtext* em contexto pedagógico, havendo apenas um professor a considerar que a interpretação e o trabalho a realizar na aula não está dependente da partitura a utilizar. Embora bastante mais incomum, alguns professores admitem utilizar outra edição com notas editoriais em paralelo com a edição *urtext*, de forma a auxiliar o aluno nas ideias interpretativas. Dos professores inquiridos, foi possível verificar uma tendência em utilizar as mesmas edições, tanto em contexto pedagógico como no estudo individual.

Quando questionados acerca da adaptação dos conselhos interpretativos consoante os alunos, apenas 13 dos professores responderam afirmativamente. No entanto, das outras 10 respostas, apenas 3 representam uma visão mais rígida da questão, justificando que a interpretação não deve variar de acordo com o aluno, referindo ainda que há regras estilísticas a cumprir. Das outras respostas, os professores apresentaram outras razões para não o fazer, nomeadamente o facto de os alunos mais novos não terem a capacidade nem desenvolvimento musical necessário para trabalharem ideias musicais próprias. Dos professores que responderam positivamente a esta questão, além de procurarem desenvolver as ideias musicais dos alunos, procurando apenas orientá-los de forma a serem coerentes e respeitarem o estilo da obra e da época, vários dos inquiridos admitiram que adaptam as orientações consoante as dificuldades técnicas e questões fisiológicas (como a forma e tamanho da mão) dos alunos.

A última questão da secção do professor estava relacionada com a existência e utilidade de um guião interpretativo de música barroca. Numa escala de 1 a 5, os professores avaliaram a ideia, em média, no valor de 3.87, sendo que a maioria avaliou em 4 valores.

### 4.2.4. Perspetiva dos alunos

Tendo em consideração que apenas obtive resposta de 4 alunos, não será possível retirar qualquer conclusão com o devido fundamento. No entanto, considero que será relevante apresentar as respostas dos mesmos às questões essenciais do tema a investigar.

Dos 4 alunos, todos consideraram que estão devidamente informados e orientados para interpretar música barroca, sendo que apenas um aluno do 10<sup>o</sup> ano considerou que a partitura não lhe fornece informação suficiente.

Curiosamente, o aluno mais velho, o qual já concluiu o 8º grau, demonstrou ter a visão mais rígida de entre os 4 inquiridos, tendo considerado que não era correto realizar diferenças dinâmicas nem utilizar pedal, argumentando que no período barroco, tais características não eram possíveis e que se deve ser o mais fiel possível ao período das peças. Outro aluno, também estudante do 10º ano, apesar de ter considerado que era correto realizar diferenças dinâmicas de forma a dar mais vida e cor às obras, explicitou que evita recorrer a dinâmicas contrastantes, visto que o período barroco não era característico pelo uso de dinâmicas. Quanto ao pedal, o mesmo aluno não considera que a sua utilização seja correta, pois poderá abafar muitas das articulações usadas nas obras barrocas.

No que diz respeito à utilidade de um guião interpretativo da música barroca, quando solicitados a avaliar a ideia numa escala de 1 a 5, as opiniões dividiram-se bastante, sendo que os alunos avaliaram desde os dois níveis mais baixos aos dois níveis mais altos.

## **5. Conclusões**

Um dos maiores constrangimentos que senti nesta investigação foi o facto de a amostra ter sido bastante inferior ao que era desejado, principalmente na amostra representativa dos alunos, a qual contou com apenas 4 participantes. Devido a este fator, não considero que se possam retirar conclusões devidamente fundamentadas no que diz respeito à comparação da perspetiva do aluno com a perspetiva do professor. No entanto, apesar de representar apenas uma ínfima percentagem do panorama educativo de Portugal, foi possível verificar uma perspetiva bastante mais rígida por parte dos alunos em relação à perspetiva dos professores e pianistas profissionais.

No geral, as opiniões e visões dos professores e músicos profissionais coincidiram, em grande parte, com as perspetivas descritas na literatura. Neste sentido, é possível notar que existe um significativo nível de abertura no que diz respeito à interpretação da música barroca no piano moderno. Contudo, essa ideia parece não estar a ser passada aos alunos com eficácia, tendo em conta a amostra deste projeto.

No que diz respeito à proposta de um guião interpretativo e a sua utilidade pedagógica, através das avaliações dos inquiridos, considero que seria de relevo aprofundar o tema numa futura investigação, pois poderia resultar numa significativa adesão por parte de professores e alunos, auxiliando assim no ensino e propagação de uma interpretação informada e menos restrita.

## Reflexões Finais

Este relatório de estágio representa o culminar de dois anos repletos de aprendizagem e crescimento, tanto profissional como pessoal. A Prática de Ensino Supervisionada, em paralelo com os conhecimentos adquiridos ao longo das outras Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino da Música, resultou numa experiência extremamente relevante para a prática profissional, pois permitiu-me aprender com a experiência dos outros docentes e refletir acerca da minha própria atividade docente.

O Projeto de Investigação realizado permitiu-me aprofundar, de uma forma indescritível, os meus conhecimentos acerca da música barroca e a sua interpretação no piano moderno. Além disso, toda a experiência de ler e reler as respostas por parte de todos os inquiridos foi extremamente gratificante pois permitiu-me observar, em primeira mão, um panorama bastante positivo no que diz respeito à liberdade interpretativa. Afinal, a música nunca deverá deixar de ser uma arte, e o papel de um professor deverá focar-se em fomentar o sentido criativo dos alunos, ao invés de os impedir de explorar as suas próprias ideias musicais em prol de certas “regras” que possam formar uma “execução correta”.

Embora o projeto tenha incidido no período barroco, as reflexões acerca da liberdade interpretativa deverão ser transversais aos diversos períodos e obras musicais. Felizmente, a mentalidade restrita, focada em regras interpretativas, parece estar em decaimento, e espero poder contribuir para esse panorama musical, educando alunos críticos e reflexivos acerca da sua interpretação musical e pianística.

## Referências

- Bach, C. E. (1787). *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. (W. Mitchell, Trans.)
- Bell, J. (1993). *Como Realizar Um Projecto de Investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (M. J. Cordeiro, Trans.) Gradiva Publicações, S. A..
- Bruhn, S. (1989). *GUIDELINES TO PIANO INTERPRETATION*. Malasya: RHYTHM PUBLISHING CO. SDN. BHD.
- Burton, A. (2002). *A Performer's Guide to Music of the Baroque Period*. Londres: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Carruthers, G. (1992). Subjectivity, Objectivity and Authenticity in Nineteenth-Century Bach Interpretation. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 12(1), 95-112.
- Chiantore, L. (2019). *Tone Moves: A History of Piano Technique*.
- Conservatório de Música do Porto. (2020a). *A Escola/Documentos Orientadores/Projeto Educativo*. Retrieved from Web site do Conservatório de Música do Porto: <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/a-escola/documentos-orientadores/projeto-educativo>
- Conservatório de Música do Porto. (2020b). *A Escola/Documentos Orientadores/Regulamento Interno*. Retrieved from Web site do Conservatório de Música do Porto: <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/a-escola/documentos-orientadores/regulamento-interno>
- Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27.
- Cyr, M. (1992). *Performing Baroque Music*. EUA: Amadeus Press.
- Czerny, C. (1839). *Complete Theoretical and Practical Piano Forte School* (Vol. 3). (J. A. Hamilton, Trans.)
- Fernandes, D., do Ó, J. R., Ferreira, M. B., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*.
- Fernandes, I. (2011). *LIBERDADE INTERPRETATIVA NAS INVENÇÕES DE J. S. BACH NO PIANO [dissertação de mestrado]*. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.
- Fralda, V. (2015). *O ensino do piano no conservatório: técnica na resolução de problemas performativos [dissertação de mestrado]*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Gearing, P. (2011). Elements of Baroque Performance Style Applied to a Popular Piece of J. S. Bach. *10th Australian Piano Pedagogy Conference Proceedings*, (pp. 1-19).
- Keil, A. (2015). *THE DAWN OF MODERN PIANO PEDALING: EARLY TWENTIETH-CENTURY PIANO PEDALING LITERATURE AND TECHNIQUES*.
- Liou, Y.-J. ([s.d.]). Baroque Keyboard Practices--the Practical Suggestions of Performing Harpsichord Music on the Modern Piano. *Liberal Arts and Education Conference*, (pp. 757-767). WuFeng Institute of Technology.
- Meiros, M. (2013). *O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: Um estudo numa escola da região de Setúbal [Dissertação de Mestrado]*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neumann, F. (1978). *Ornamentation in Baroque and Post-Baroque Music: With Special Emphasis on J. S. Bach*. Princeton University Press.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês: um estudo de caso [Dissertação de Mestrado]*. Universidade do Minho.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). gradiva.
- REMA - European Early Music Network / Réseau Européen de Musique Ancienne. (2020, 11 30). *SATURDAY 21 - Anthony Romaniuk INTRO to BACH ON PIANO*. Retrieved from Youtube: <https://youtu.be/Y-jp1Z1ecQk>

- Ribeiro, A. J., & Vieira, M. H. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale do Sousa. *Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas* (pp. 1424-1434). Goiânia: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.
- Ripin, E., Pollens, S., Belt, P., Huber, A., Cole, M., Pascual, B., ... Robinson, J. (2001). *Pianoforte*. Retrieved 10 2020, from Grove Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000021631>
- Rocha, J. (2016). *O DEDILHADO ANTIGO APLICADO À MÚSICA BARROCA PARA TECLADO: Estudo de três obras*. São Paulo.
- Rowland, D. (1993). *A History of Piaoforte Pedalling*. Cambridge University Press.
- Sanches, H. (2011). *Ornamentação na Música de Silvius Leopold Weiss: Estudo para uma abordagem sistemática [Dissertação de Mestrado]*. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.
- Scott, R. (2014). HIP Librarians: An Introduction to Historically Informed Performance for Music Librarians. *Music Reference Services Quarterly*, 125-141.
- Vieira, J. (2012). *RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Avaliação do Desempenho Docente*.
- Vieira, M. H. (2009). O DESENVOLVIMENTO DA VOCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL. O CURRÍCULO COMO FACTOR DE INSTABILIDADE DE DESMOTIVAÇÃO. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.

# **ANEXOS**

# **Anexo I**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 1	Data: <b>24/10/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começou com o professor a pedir o “diário de bordo” à aluna. Este é um pequeno caderno onde a aluna aponta os dias em que estudou ao longo da semana, assim como os conteúdos e uma breve reflexão de cada sessão de estudo. Professor comenta a reflexão da aluna em relação a uma secção do estudo – “acho que já está bem” – rindo-se ligeiramente e referindo sarcasticamente que gostou da palavra “acho”. Tratando-se de uma aluna com alguns problemas de irresponsabilidade, já vindo de anos passados, o professor encontra-se num ponto pedagógico onde sente necessidade de controlar os dias e tempo que a aluna despendeu a estudar ao longo da semana.

A aluna começa então por tocar a escala de Ré Maior, tendo bastantes erros e hesitações devido à velocidade em que foi executada. O professor refere, precisamente, que quando a aluna não está “segura” tem que “tocar mais devagar”, pois “não se resolve problema nenhum a tocar depressa.” A aluna voltou a repetir a escala numa velocidade ligeiramente mais lenta e professor comentou os excessos de movimento do braço.

Após a execução da escala à distância de sexta, à qual não houve comentários, a aluna prossegue para o arpejo da mesma tonalidade no estado fundamental e na 1ª inversão. Estando mais uma vez a errar algumas notas, o professor sugeriu-lhe que, ao invés de pensar nas notas, devia pensar mais nas posições de cada arpejo e inversão. Além disso, referiu brevemente a importância da rotação do pulso que “é lateral”.

De seguida, a aluna começa a sequência dos exercícios em Ré menor. Após a execução da escala à distância de oitava, sexta e décima e do arpejo de ré menor na 2ª inversão, o professor pergunta a aluna se prefere tocar agora o arpejo de sétima da Dominante ou a escala cromática. A aluna escolhe a primeira opção pois “é mais fácil”, não obtendo qualquer reação por parte do professor. Apesar da suposta facilidade, a aluna não estava a tocar as notas corretas. Aqui, o professor, em vez de se limitar a dizer as notas à aluna, procurou que esta entendesse a formação de um arpejo de sétima da Dominante, incentivando-a a descobrir as notas sozinha.

- Invenção nº 1 de J. S. Bach

Depois de ter terminado a parte do aquecimento técnico, a aula prossegue com a Invenção nº 1 (em Dó Maior) de J. S. Bach. A aluna começa a tocar apenas a mão direita. O professor questiona, em voz alta, porque é que a aluna está a tocar de vozes separadas, ao qual não obtém resposta. A aluna começa então a tocar a obra de mãos juntas. Considerando que algumas notas estavam demasiado curtas, o professor interrompe para falar brevemente acerca dos instrumentos/teclados da época barroca, com o objetivo de a aluna procurar adaptar o seu toque ao estilo da época. Neste sentido, sugere uma articulação mais à base de *portato*, termo aparentemente desconhecido pela aluna. O professor passa a explicar o seu significado, aproveitando para referir que pode utilizar, neste género de articulação, o movimento de braço que a mesma estava a usar na execução das escalas no início da aula.

Após ter terminado a primeira frase, o professor comenta que “mecanicamente está melhor, ainda não está musical” mas que irão “lá chegar”. Continuam a trabalhar aspetos técnicos e musicais da obra, havendo vários conselhos bastante interessantes por parte do professor. No entanto, a certo ponto, a aluna começa a ter várias falhas a nível técnico, desde erros de leitura a falhas de memória. O professor começa por referir que a aluna não pode estar à espera de memorizar todas as notas individualmente, pois o cérebro humano não é capaz. Em vez disso, evidencia a importância de compreender a estrutura da obra, passando a discutir as progressões harmónicas e sequências da obra. A partir daqui, comecei a sentir que a aluna estava a ficar bastante perdida acerca do que o professor lhe estava a pedir, ao que este a repreendeu pela sua insegurança nas aulas, justificando que se não vier mais segura para as aulas não vai conseguir interiorizar mais informação.

A aula prosseguiu com a continuação do trabalho da Invenção de Bach, passando por aspetos bastante importantes, como é o caso da edição das partituras. Devido à aluna ter executado uma passagem em legato, respeitando o que tinha na sua partitura, o professor comentou que os alunos devem sempre usar as edições URTEXT, pois respeitam o que o compositor escreveu, sendo que não era o caso da ligadura em questão. Quanto a esta problemática, embora não considere que a aluna esteja num ponto pedagógico ideal para trabalhar estes aspetos musicais, penso que o professor poderia ter abordado a questão das edições e interpretação de outra forma não tão rija, pois poderá criar na aluna uma ideia de que existe pouca ou nenhuma liberdade interpretativa nas obras do período barroco.

Estando quase a chegar ao final da aula, após um longo trabalho de correção de notas e aspetos técnicos da Invenção de Bach, o professor estabelece um objetivo para a próxima aula: executar a obra de mãos juntas à velocidade de semínima = 60, falar acerca da ornamentação. Além disso, planearam que a aluna teria que tocar a peça em público daqui a duas semanas.

**Nos últimos 10 minutos da aula, o professor quis ouvir, muito brevemente, um pouco do 1º andamento da sonata de Haydn XVI 35 em Dó Maior. Após a execução de poucos compassos, o professor fala rapidamente com a aluna acerca de vários aspetos importantes a ter atenção durante o estudo, nomeadamente erros de articulação, dedilhações, entre outros, terminando assim a aula e despedindo-se da aluna.**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 2	Data: <b>31/10/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Professor começa por analisar o “diário de bordo” da aluna para ver que escalas e arpejos estudou para esta semana, sendo que não encontrou o que pretendia. Quando questionada acerca do assunto, a aluna permaneceu calada, ao que o professor resolveu trabalhar as mesmas tonalidades que na aula anterior.**

**A aluna começa então a tocar a escala de Ré Maior. O professor começou a reparar que o pulso da aluna produzia um som de “estalido” sempre que havia uma passagem de polegar ou um movimento mais acentuado. Começaram a discutir se o “estalido” poderia ser prejudicial ou não, ao que eu intervim comentando que o meu pulso também estala sempre que o rodo – mesmo não estando a tocar piano – sendo que, na minha opinião, não havia de ser algo prejudicial. O professor entendeu o meu ponto de vista, mas optou por sugerir que a aluna estudasse as escalas em *staccato* de dedo, como medida de prevenção, de modo a eliminar o movimento do pulso. No arpejo de 7ª da Dominante, a aluna estava a errar algumas notas pois não estava a contar com os intervalos de 2ª existentes nestes arpejos. O professor explica que esta já deve antecipar mentalmente o intervalo de 2ª, de modo a preparar a abertura. A aluna executa novamente o arpejo e, embora continue com algumas falhas, avançam com a aula.**

De seguida, a aluna começa a tocar o 1º andamento da sonata de Haydn, visto que o trabalho da última aula durou relativamente pouco tempo. A aluna apresentou diversos erros de leitura, chegando ao ponto de o professor se mostrar bastante irritado, afirmando que não consegue trabalhar enquanto não tiver as notas estudadas. Após cerca de meia hora de aula, o professor verifica o que a aluna escreveu no seu “diário de bordo” acerca da sonata. Tendo a aluna refletido que “a sonata está muito melhor”, o professor mostra-se surpreendido. Continua a estudar com a aluna, voltando a referir mais tarde que “não se pode fazer música sem as notas certas”.

O professor começa-se a sentir ligeiramente indisposto, sendo que me pede para orientar o final da aula. Neste sentido, nos últimos 20 minutos de aula, o trabalho da Invenção de Bach ficou ao meu encargo. Sendo que, até ao momento, o ambiente da aula foi bastante “pesado” devido à irresponsabilidade da aluna e à frustração do professor, procurei aliviar um pouco o ambiente através da minha postura com a aluna, visto que esta aparentava sentir-se extremamente desmotivada. Com alguma calma e um pouco de humor, tentei que a aluna respondesse ao que lhe pedia, tanto em termos técnicos como musicalmente. Procurei dialogar com ela, fazendo analogias à voz humana e ao fraseado instintivo que realizamos ao falar. No pouco tempo que restava da aula, não consegui trabalhar muito conteúdo, cingindo-me apenas à primeira grande frase da obra. Penso que, de certa forma, a aluna sentiu-se mais desperta e demonstrou bastante à-vontade comigo, compreendendo todos os exercícios que lhe pedia, apesar de ter demonstrado dificuldade em começar e parar num ponto específico a meio de uma frase. Este facto acaba por provar que o seu estudo em casa não é suficientemente eficiente, visto que só consegue tocar uma secção do início ao fim. Chegando ao final da aula, o professor agradeceu o meu contributo e despedimo-nos da aluna.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 3	Data: <b>07/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começa, como habitualmente, com a execução das escalas. Enquanto a aluna vai tocando a escala de Mi Maior (à distância de 8ª, 6ª e 10ª), assim como os arpejos, o professor vai lendo o caderno da aluna. Enquanto toca a escala de Mi menor, começa a demonstrar algumas hesitações e o professor aproveita para comentar o facto de não ter estudado no feriado. A aluna justifica, argumentando que teve seis amigas em sua casa, ao que o professor responde que isso seria uma excelente oportunidade para a aluna tocar em público. Do meu ponto de vista, a aluna pode ter considerado o professor demasiado controlador no seu tempo de estudo, sendo que esta estratégia não aparenta estar a obter resultados positivos de um ponto de vista pedagógico.

Após ter terminado os exercícios de técnica, a aula prossegue com a peça “Wiegenlied” de Luiz Costa. A aluna começa por referir que ainda não tem a peça de mãos juntas e professor reage surpreendido, visto que já tem a partitura desde junho. Não obtendo resposta por parte da aluna, pede para tocar, então, de mãos separadas. A aluna começa a tocar a melodia de uma forma algo “agressiva” e o professor interrompe para lhe perguntar o que significa “wiegenlied” – o nome da peça. A aluna admitiu que não sabia o significado e professor explica que a tradução literal é “canção de embalar”, aproveitando para ir ao piano exemplificar a sonoridade

mais adequada para este tipo de carácter. A aluna voltou a tocar, desta vez com um som ligeiramente mais controlado. No entanto, não estava a ser capaz de sobressair a melodia que se encontrava na nota superior de uma sequência em notas dobradas. A estratégia utilizada pelo professor foi bastante interessante, sendo que exemplificou com o corpo, apoiando-se mais num pé do que noutra, o que a aluna deve fazer nos dedos, de modo a tocar uma nota mais forte do que outra. Além disso, sugeriu-lhe que estudasse com articulações diferentes, ligando a voz superior e tocando em *staccato* a voz inferior. Aproveitou este exercício para explicar que, caso não seja possível tocar uma sequência de terceiras completamente ligadas, basta ligar uma das vozes que o ouvido humano é iludido, dando a sensação de que a sequência foi executada em *legato*.

O professor continuou a trabalhar com a aluna a obra de mãos separadas, tentando juntar algumas secções muito devagar. Tendo em conta as dificuldades de leitura da aluna, o professor procura incentivá-la a entender a análise das obras e não apenas a recorrer à memória mecânica. De forma a fazê-la entender a importância desse aspeto, começou a falar de vários aspetos relacionados com neurociência e da sua relação com os diferentes tipos de memória. Embora seja um tema bastante interessante e relevante para um certo tipo de alunos, a partir de certa altura senti que a aluna estava extremamente “desligada” da conversa e sem entender o que o professor lhe explicava. No entanto, no final da explicação teórica, o professor resolve fazer um exercício extremamente interessante – a aluna ouviu duas vezes seguidas a mesma sequência harmónica da obra que estava a ser trabalhada, mas uma das vezes, o professor alterou a nota de um dos acordes (contudo, mantendo a harmonia). Após a audição das duas sequências, a aluna tinha de perceber qual das opções foi a correta. Tendo errado a resposta, a aluna entendeu que o mais importante é tocar a harmonia correta e que este género de erros é tão subtil que não chega a ter relevância, pois apenas quem conhece bem a obra é que irá entender tais subtilezas.

Para terminar a aula, o professor pede para ouvir o 1º andamento da sonata de Haydn do início ao fim. A aluna vai tocando, contudo com imensas hesitações, enquanto o professor vai dando indicações ao cantar as notas. Após ter terminado, professor não perde

**muito tempo a corrigir os erros de leitura da aluna, comentando apenas que as tercinas da aluna não estão homogêneas e exemplifica como devem soar. No entanto, não lhe explicita nenhum exercício nem método de estudo para que realmente soem dessa forma. A aula acaba com a marcação do objetivo para a próxima aula – tocar o 1º andamento da sonata de memória, do início ao fim.**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 4	Data: <b>14/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta semana, a aluna preparou os exercícios técnicos na tonalidade de Si Maior e Si menor. A aluna começa a tocar as escalas de Si Maior à distância de oitava, sextas e décimas com diversos erros e hesitações. O professor chama a aluna à atenção, pois para avançar e evoluir é preciso reter informação, senão estão sempre a “repetir a mesma coisa”. No final dos exercícios, o professor recomenda continuar com as mesmas tonalidades até à próxima semana para os aperfeiçoar. De seguida vai confirmar ao diário de bordo da aluna qual foi a sua reflexão acerca das escalas e arpejos e, com um certo humor, elogia a sua honestidade, visto que admitiu no caderno que “as escalas em sextas e décimas estão horríveis”.

A aula prossegue com a peça de Luiz Costa trabalhada na última aula – *Wiegenlied*. A aluna começa a tocar a obra num certo andamento, mas a velocidade vai oscilando ao longo da execução, pois tem tendência a atrasar nas secções menos seguras. O professor interrompe e chama-a à atenção para esse aspeto, afirmando que, antes de começar a tocar, deve escolher um tempo em que consiga dominar a obra desde o início até ao fim. À medida que avança, a aluna vai demonstrando os mesmos erros e hesitações que na última aula, levando o professor a repreendê-la novamente pela sua irresponsabilidade. Não querendo despender mais tempo

de aula a realizar o mesmo trabalho que na semana anterior, o professor opta por prosseguir com o resto da obra. Chegando a uma secção onde a melodia se encontra dividida pelas duas mãos, a aluna depara-se com um novo problema de independência/coordenação de mãos e controlo sonoro. Aqui, o professor vira-se de costas e explica que não pode perceber que a melodia está a ser tocada com duas mãos diferentes. A aluna tocou exatamente da mesma forma, não sendo capaz de sobressair a melodia de forma homogénea. O professor aplica, então, uma nova estratégia – a aluna deve cantar a melodia enquanto toca os três planos sonoros em simultâneo. Este exercício levou bastante tempo da aula, fazendo uma pausa apenas a 15 minutos da aula, altura em que o professor questiona a aluna acerca dos objetivos da aula – se foram ou não cumpridos. A aluna admite que não, o que proporciona o professor a abrir uma discussão acerca do seu tempo e método de estudo. Confrontada com as perguntas sobre se “estuda pouco”, se “estuda mal” ou se “estuda pouco e mal”, a aluna permanece indiferente às questões que lhe foram colocadas. Nos últimos 5 minutos da aula, o professor pede à aluna para tocar, de memória, o 1º andamento da sonata em Dó Maior de Haydn, como solicitado no final da aula passada. Apesar de estar a conseguir executar a obra de cor, o professor vai interrompendo para dar indicações musicais e mostra-se cansado por aluna não corresponder ao que lhe é pedido.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 6	Data: <b>28/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começa com o professor a repreender a aluna por ter passado fora o fim-de-semana, impedindo-a de estudar. Sendo a falta de estudo uma situação já recorrente, acusa-a de estar sempre a arranjar desculpas.

Esta semana, a aluna ficou de apresentar as escalas e arpejos na tonalidade de fá# menor. A escala à distância de oitavas decorreu sem grandes hesitações, prosseguindo para os arpejos. Neste exercício já foram notáveis algumas inseguranças, sendo que o professor perguntou à aluna em que nota utilizava o 4º dedo, e a mesma não soube responder. Quando chegou a altura de tocar o arpejo de 7ª da Dominante, o professor questiona a aluna se sabe quais são as notas que pertencem a esse arpejo. A aluna ia começar a tocar, obrigando o professor a interrompê-la e a chamá-la à atenção pois é preciso “pensar antes de tocar”. Aproveita o momento para fazer um paralelismo ao xadrez, perguntando à aluna se considera o xadrez um exercício físico e mental. A aluna responde, sem qualquer hesitação, que é um exercício mental pois os jogadores têm que pensar no que vão fazer. O professor explica que no piano acontece o mesmo, tratando-se também de um exercício mental e não físico.

Passando-se já bastante tempo de aula, a aluna chega ao exercício final – escala cromática. O professor avisa-a de que, na próxima semana, vai querer ouvir as escalas e arpejos apenas em 5 minutos, como seria numa prova de avaliação, e não em 30 minutos, como aconteceu esta aula.

O professor pede agora para ouvir o *Wiegenlied* de Luiz Costa do início ao fim. Após a aluna ter terminado, o professor admite sentir-se extremamente cansado de dar sermões e que se encontra sem palavras. Não sendo preciso justificar a razão para se sentir de tal forma, o professor volta a trabalhar com a aluna aspetos vistos na aula anterior. Através da experimentação repetitiva (de apenas 4 compassos), explora com a aluna a introdução do pedal e o destaque da melodia. Após 20 minutos de repetição exaustiva, a aluna não estava a ser capaz de sobressair a melodia. O professor adota outra estratégia, pedindo à aluna para cantar a melodia enquanto tocava e já obteve alguns resultados positivos. Eventualmente, a 20 minutos da aula terminar, o professor pede para seguir para a frente. A aluna vai tocando a peça enquanto o professor vai corrigindo as notas erradas, acabando por chamá-la à atenção de que “para fazer-se música tem que se saber as notas” e que “não se faz música com notas erradas”.

Chega ao final da aula e o professor admite que não consegue ajudar mais a aluna, pois não pode aprender as notas por ela.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 8	Data: <b>12/12/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Esta semana, a aula começa com a execução das escalas e arpejos nas tonalidades de Ré bemol Maior e Dó# menor.**

**Na escala de Ré bemol Maior à distância de sextas, a aluna começa a trocar os dedos e, por consequência, a tocar notas erradas, ao que o professor sugere estudar apenas a mudança de dedos. Considero que este exercício é bastante benéfico para os alunos pois obriga-os a focarem-se exatamente no ponto onde têm dúvidas, sejam mentais ou físicas, em vez de repetirem uma secção demasiado extensa, acabando por passar por cima dos erros, por vezes sem sequer se aperceberem.**

**Contudo, a aluna voltou a enganar-se e professor pergunta o que aconteceu. Quando a aluna responde que tocou erradamente a nota fá#, o professor explica que o importante a saber é a causa e não o problema. Aqui, aproveita para recorrer à analogia do médico, referindo que quando vamos ao médico não estamos à espera de saber que temos febre, mas sim o que fazer para a curar.**

**Chegando à escala de Dó# menor à distância de décimas, a aluna começa a demonstrar diversos erros, os quais volta a repetir várias vezes, na ânsia de os corrigir e passar à frente. O professor acusa-a de estar a tocar à sorte, avisando-a de que esta é a consequência de pensar que tocar piano se resume a mexer os dedos.**

Após errar as notas do arpejo de 7ª da Dominante, o professor questiona-a novamente sobre quais são as notas pertencentes a esse arpejo. Estando a aluna a demorar bastante tempo a responder, o professor aproveita para a chamar à atenção do facto de que formação musical e piano não são duas disciplinas separadas, visto que o que se aprende numa é utilizado na outra.

Tratando-se da última aula antes da audição, o professor pede à aluna para tocar o programa do início ao fim. A aluna pergunta se pode começar pela peça de Luiz Costa e só depois tocar o 1º andamento da sonata de Haydn, ao que o professor responde que a ordem do programa é da escolha e responsabilidade da aluna. No entanto, não deixa de referir que cronologicamente a sua opção não faz sentido. A aluna questiona a razão e o professor responde apenas que estaria a “andar para trás uns 150 anos”.

A aluna, tendo ficado com a ideia de que a sua escolha não estaria correta, opta por tocar primeiro o andamento da sonata, como sugerido indiretamente pelo professor.

A execução da obra não lhe estava a correr nada bem, chegando ao ponto de começar a chorar devido a vários lapsos de memória. O professor foi ajudando com algumas frases motivacionais, como por exemplo “anda, estás quase”. No entanto, a execução continuou com diversas falhas até ao fim. A aluna encontra-se extremamente triste com a sua prestação e professor tenta conversar com ela, de modo a refletirem em conjunto acerca do que aconteceu e a razão para ter acontecido, mas não obtém resposta. O professor insiste durante algum tempo, afirmando que é importante a aluna decidir se se sente capaz de memorizar a obra até quarta-feira – o dia da audição – sem ser por memória digital, de forma a poder planear ainda hoje o seu estudo. Não obtendo qualquer resposta da sua parte, após um breve sermão acerca da falta de estudo, o professor diz à aluna para tocar a peça de Luiz Costa.

Após uma revisão geral dos aspetos trabalhados ao longo das aulas, decidem em conjunto que a aluna irá tocar, na audição, as duas obras com a partitura. No entanto, não deixa de relembrar que isso não é razão para trabalhar menos até à audição.

Após a aluna ter ido embora, ficámos a discutir um pouco o seu desempenho nesta aula, o qual já era esperado.

**Considero que este género de situações é bastante complicado de um ponto de vista pedagógico, pois um professor acaba por se sentir impotente e a sua própria desmotivação e frustração influencia negativamente o aluno. Quando um aluno atinge um certo nível de irresponsabilidade e imaturidade, penso que se torna extremamente difícil para um professor conciliar a motivação que deve procurar desenvolver no aluno e a exigência necessária para o fazer entender a importância do estudo diário, sendo esta uma linha muito ténue.**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 9	Data: <b>09/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Tratando-se da primeira aula desde as férias de Natal, a aluna e o professor começam por falar um pouco acerca da época festiva antes do início da aula propriamente dita.

A aluna, então, começa por tocar as escalas e arpejos da última aula do período passado – Ré bemol Maior e Dó# menor. Desta vez, a aluna foi capaz de executar todos os exercícios sem muitas hesitações, havendo apenas breves correções de vez em quando por parte do professor.

A aula prossegue com o 2º andamento da Sonata de Haydn. A aluna comenta que foi ouvir o andamento em questão ao Youtube e discute com o professor a questão da velocidade, pois achou extremamente lenta. O professor sugere que, no início, a aluna deve sentir a pulsação à colcheia, sendo que contará com 8 pulsações por compasso. No entanto, admite que futuramente o ideal seria começar a sentir a uma pulsação mais vasta, como à semínima.

A aluna começa por tocar apenas a mão direita, enquanto o professor vai corrigindo erros de leitura. Deparando-se com uma secção de *appoggiaturas*, o professor aproveita para questionar a aluna sobre a razão para o compositor escrever daquela forma em vez de

quatro semicolcheias já que, na prática, é o que se executa. A aluna admite que nem sequer pensou no assunto e professor explica que as *appoggiaturas* são acentuadas/apoiadas e que, por isso, não as deve interpretar como “apenas” quatro semicolcheias.

Passando agora para a mão esquerda, a aluna questiona-se por que razão chega a uma secção onde todas as notas “si bemol” passam a ter um bequadro. O professor passa a explicar que a razão disso acontecer é que a obra está a modular à dominante e elogia a observação perspicaz da aluna. Continuam o trabalho de leitura na segunda parte, começando novamente pela mão direita. Passado um bocado, a aluna pergunta se o professor poderia tocar o andamento do início ao fim no final da aula, mas o professor decide fazê-lo já naquele momento, de modo a que a aluna tenha uma ideia musical durante o resto da aula. Após a audição da sua execução, prosseguem com o trabalho de leitura.

Depois de terminada a leitura da mão direita desta secção, o professor refere que a atitude da aluna continua a mesma que no 1º período e aconselha-a a ser menos negligente, aproveitando para citar Einstein quando disse que “se fizeres as contas da mesma forma, vais obter os mesmos resultados”.

De seguida, sendo que não é possível trabalhar outros aspetos enquanto a leitura da obra não estiver segura, continuam com o mesmo trabalho, desta vez com a mão esquerda da segunda parte. Aquando terminada a leitura da mesma, o professor pergunta à aluna sobre o que avançou durante as férias e, após uma breve conversa, chega à conclusão de que não estudou reportório novo além do 2º andamento da sonata.

O professor decide agora, nos últimos 20 minutos de aula, rever a peça de Luiz Costa executada na audição, de modo a ver os progressos desde então. Após a execução da aluna, o professor refere que se sente desiludido por aluna ainda se sentir tão presa à partitura, e comenta que poderia ter decorado a obra durante as férias, visto que não foi capaz de a memorizar para a audição. Quando a aluna admite que, durante as férias, nem se lembrou de o fazer, o professor mostra-se bastante frustrado mais uma vez, questionando-a sobre o objetivo do diário de bordo. Após o silêncio da aluna, explica que necessita de estabelecer e organizar

objetivos e que é para isso que serve o diário de bordo. Aproveita para a lembrar que foi a única participante da audição a não ter tocado de memória, ao que a aluna responde com um ligeiro riso. O professor admite que acha preocupante a sua ligeireza e despreocupação e aconselha-a, mais uma vez, a adotar outra postura em relação a tudo.

Após esta chamada de atenção, aproveita os últimos 10 minutos para trabalhar/rever algumas questões musicais da obra de Luiz Costa.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 8º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 10	Data: <b>16/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Esta semana a aluna ficou de preparar as escalas e arpejos de Lá bemol Maior e Sol# menor. Começa, naturalmente, pela escala de Lá bemol Maior à distância de oitava, sendo que a executa sem problema algum, passando diretamente para a mesma escala, desta vez à distância de décimas. Aqui, a aluna já demonstra várias hesitações e erros, e o professor sugere-lhe que pense nas posições, visto que são simultâneas.**

**A aluna continua com a execução dos outros exercícios pela ordem habitual, passando pela escala menor à distância de oitava, sextas e décimas, os respetivos arpejos das tonalidades Maior e menor no estado fundamental e inversões, assim como o arpejo de sétima da dominante e a escala cromática. Houve, como habitualmente, ligeiras hesitações quer por erros técnicos quer por erros teóricos e mentais, mas nenhuma situação preocupante.**

**Na sequência do trabalho realizado na aula anterior, o professor pede à aluna para ouvir o progresso do 2º andamento da sonata de Haydn. A aluna começa por tirar uma dúvida acerca de como executar, de mãos juntas, as notas arpejada iniciais. Após a explicação, vai tocando a obra de mãos juntas enquanto o professor corrige erros de leitura, tanto a nível de notas como a nível rítmico. Concluído**

o trabalho de leitura e junção do 2º andamento, o professor questiona a aluna se sente que o texto está sabido ou se não, ao que esta admite honestamente que não. Reagindo a esta resposta, o professor explica à aluna que o reconhecimento da insegurança é um ponto importante, mas que não obtém resultados positivos apenas com isso, sendo que precisa de trabalhar para ultrapassar essas inseguranças.

Visto que o texto musical ainda não está seguro, voltam ao trabalho de leitura. O professor pergunta à aluna como é que resolveria o problema de um salto que tem na mão esquerda, ao que esta responde apenas “estudando”. Tendo sido uma resposta bastante vaga, o professor pede para especificar uma estratégia e aluna não soube responder. O professor, não surpreendido com a dúvida da aluna, passa a explicar que esta já deve estar a pensar no sítio para onde os dedos vão ter de ir, antecipando mentalmente o salto.

Ao longo do processo de leitura, a aluna erra notas constantemente, obrigando o professor a repreendê-la novamente acerca do processo mental de tocar piano. Explica que a aluna deve entender analiticamente o que está a tocar e exemplifica a sua importância executando de memória parte da secção que estava a ser trabalhada. O professor tocou algumas notas diferentes das que estão na partitura, mas explica à aluna que não soou mal pois as notas “erradas” que tocou faziam parte da harmonia.

Mais tarde, sendo que a aluna estava a sentir dificuldades rítmicas numa passagem, o professor dirige-se para o outro piano da sala e toca essa mesma passagem, em conjunto com a aluna, enquanto conta os tempos em voz alta. Recorre aqui a uma metodologia à base da repetição.

Após a aluna ter conseguido executar a passagem várias vezes seguidas sem problemas rítmicos, o professor indica que na próxima semana querará ouvir o 2º andamento do início ao fim sem hesitações e volta a referir que deve entender o que está a fazer a cada momento. Para exemplificar, o professor executa uma vez o andamento do início ao fim enquanto vai dando indicações de dinâmicas e da sua estrutura formal.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>8º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>11</b>	Data: <b>23/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Esta semana, a aluna não ficou de estudar as escalas/arpejos numa tonalidade em específico, sendo que apresentou novamente as da aula passada – Lá bemol Maior e Sol# menor. A aluna foi capaz de executar os exercícios sem muitas hesitações, demonstrando um ligeiro progresso desde o início do ano. No entanto, quando chegou o momento de tocar o arpejo de 7ª da Dominante, o professor perguntou à aluna como se constrói este arpejo e, apesar de já ter vindo a ser habitual, a aluna continua sem saber responder. O professor mostra-se desiludido, mas não a repreendeu.**

**A aula prossegue com o 3º andamento da Sonata em Dó maior de Haydn. A aluna começa por tocar a mão direita, enquanto o professor vai corrigindo eventuais erros de leitura. Numa secção onde aparece um motivo musical repetido, a aluna pergunta porque não pode utilizar outra dedilhação e o professor explica que, tratando-se do mesmo motivo rítmico, a sonoridade esperada também será idêntica e que é mais fácil obter essa igualdade/semelhança sonora se utilizar a mesma dedilhação nas duas vezes.**

**Chegando a uma secção onde a divisão do tempo passa a ser ternária, a aluna alterou a pulsação a que estava a executar até ao momento. Como exercício, o professor marca um tempo e pede à aluna para percutir tercinas dentro desse tempo. Visto que não**

estava a ser capaz de percutir as tercinas de forma regular, o professor vai para o outro piano e toca várias tercinas seguidas junto com a aluna, para que esta perceba o desfasamento. Terminado este exercício, a aluna passou a ser capaz de executar as tercinas junto com o professor, mas não se trabalhou a passagem da divisão binária para a divisão ternária, sendo que o problema poderá não ter ficado resolvido. Numa passagem onde aparecem appoggiaturas e a execução assemelha-se a semicolcheias regulares, a aluna pergunta qual a razão de se escrever desta forma, sendo que o professor já tinha comentado precisamente esta questão numa aula anterior. O professor refere, precisamente, que já falaram sobre este assunto, e explica novamente que está relacionado com a acentuação da primeira nota.

Continuando o trabalho de leitura, o professor repara que a partitura da aluna não contém apontamentos nenhuns, sugerindo que vá escrevendo algumas dedilhações ou alterações de percurso que possam auxiliar durante o estudo. A aluna, mais tarde, demonstrou alguns problemas rítmicos, sendo que o professor lhe pede para bater palmas ao ritmo escrito na partitura, enquanto a própria marca o tempo com o pé. Este exercício é interessante, pois trabalha a coordenação motora enquanto retira um fator de preocupação, que são as notas, focando-se apenas na parte rítmica.

Nos últimos compassos do 3º andamento, a aluna errou notas pertencentes ao arpejo da tónica. O professor aproveita para apelar à prática mental, justificando que não há razão para errar notas se analisar e souber qual é o arpejo que está a executar.

Passando para a leitura da mão esquerda, a aluna começa por pedir ao professor para tocar uma vez do início ao fim. Reticente, o professor insiste que já o tinha feito a semana passada. No entanto, na aula passada foi apenas trabalhado o 2º andamento da sonata, sendo que o professor acaba por ceder e executar a mão esquerda, como lhe foi pedido. Acabando de ouvir a execução do professor, a aluna começa a tocar a mão esquerda, contudo com muitos erros e hesitações. O professor repreende-a por não cumprir o objetivo da aula, mais uma vez, e questiona-a se também acontece o mesmo nas outras aulas. A aluna afirma que cumpre sempre os trabalhos

de casa das outras disciplinas e, quando questionada por que razão não cumpre os objetivos para casa das aulas de piano, admite que não sabe.

O professor opta por ouvir o 2º andamento, visto que a aluna não preparou a mão esquerda do terceiro.

Apesar de já estar lido de mãos juntas e consolidado tecnicamente, de um ponto de vista musical, o 2º andamento ainda necessita de algum trabalho. A aluna começou a tocar a um andamento bastante acelerado e professor interrompe para lhe perguntar qual é a indicação de andamento que tem na partitura. Depois de a aluna ter ido confirmar o que está apontado, responde corretamente que se trata de um *adagio*, ao que o professor comenta que estava a tocar a uma velocidade mais perto do *moderato*, quase *andante*, ao contrário do *adagio* que era suposto. A aula termina com mais uma chamada de atenção à aluna para que esta procure ser mais responsável no piano, tanto nas aulas como no estudo individual.

# **Anexo II**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>1</b>	Data: <b>25/10/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula teve início com o aluno a executar uma sequência de exercícios na tonalidade de Ré Maior e Ré menor. Começou com a escala de Ré Maior em terceiras dobradas, exercício este que é implementado no 10º ano, sendo das primeiras vezes que o aluno o está a realizar. Devido à dificuldade técnica do exercício em questão, o professor deu algumas sugestões de forma a o aluno ter consciência de onde focar a sua atenção, como por exemplo na posição dos 5 dedos e na posição de extensão. Segue-se a execução dos arpejos das duas tonalidades, assim como as escalas de Ré menor e cromática em terceiras dobradas. O aluno demonstra um enorme sentido de disciplina e destreza técnica, sendo que o professor lhe sugere começar a aumentar a pulsação ao longo do estudo semanal, visto que já domina todos estes exercícios, à exclusão das terceiras dobradas.

A aula prossegue com o Prelúdio XX em Lá menor (2º caderno) de J. S. Bach. O aluno começa por tocar a voz inferior. Chegando a uma secção de uma sequência de colcheias, o professor achou curioso a opção do aluno de ligar os cromatismos dois a dois. O aluno segue a explicar a razão dessa escolha e o professor, não tentando impor a sua ideia musical, comentou apenas que as

escolhas musicais que fazemos devem ser coerentes. Mais tarde o aluno questiona se não será melhor tocar todas as colcheias em separado e o professor afirma que não o quer influenciar de forma alguma, pois sendo o aluno o intérprete, é ele quem deve tomar essas decisões, apenas chamando a atenção para a coerência.

Enquanto trabalhavam a obra por vozes separadas, o aluno começou a referir que se sente desmotivado pelo método de estudar pela partitura. Fizeram uma pausa na aula para me contextualizar acerca do aluno, ficando a saber que, além destas aulas, o mesmo se encontra a ter aulas particulares com o professor Artur Pizarro. O aluno refere que os dois professores têm metodologias de estudo e ensino bastante diferentes, sendo que já vem habituado à prática mental e análise musical fomentada pelo professor António Oliveira há alguns anos e admitiu que se anda a sentir desmotivado com o método do professor Artur Pizarro, o qual tem por base a leitura e foco na partitura.

Após uma breve discussão acerca das duas metodologias, prosseguem com o trabalho da voz inferior do Prelúdio de Bach. O aluno estava a sentir dificuldade em articular 4 notas seguidas com a mão esquerda devido à presença de uma tecla preta. Em conjunto, o professor e o aluno exploraram diferentes formas de pensar, incluindo o movimento do pulso em vez da articulação dos dedos, de forma a descobrir qual a que mais se adequava ao aluno.

A aula decorre com uma ótima dinâmica entre o professor e o aluno, proporcionando um bom ambiente para partilha e discussão de diferentes ideias e conteúdos, algo que considero ser extremamente importante numa aula de música.

Para terminar a aula, o aluno executa o “Intermezzo” op. 117 nº 3 de J. Brahms sem uso do pedal, pois o professor Artur Pizarro assim o recomendou. O professor António Oliveira concordou com a sugestão, afirmando que é um bom exercício de estudo.

Aproveitam os últimos minutos da aula para discutir questões de andamento e fraseado.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>3</b>	Data: <b>08/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começou ligeiramente mais tarde pois o professor chegou atrasado. O aluno aproveitou o tempo de espera para estudar as obras que iam ser trabalhadas nesta aula. Depois de o professor chegar, ainda tardou mais um pouco até começar a aula, pois o aluno quis mostrar um trabalho que realizou para a disciplina de História e falar acerca de outros assuntos.

Dando início à aula, o aluno começa por executar a escala de Lá Maior em terceiras dobradas. Não havendo aparentes dificuldades, o professor pede para tocar mais rápido, como sugerido na última aula.

No arpejo da mesma tonalidade e respetivas inversões, o professor sugere que o aluno comece a utilizar o 4º dedo para o exercitar. Achei este conselho bastante pertinente, pois deu a entender que não há apenas uma dedilhação correta para executar arpejos e, ao mesmo tempo, demonstrou ao aluno a verdadeira razão para se estudar este género de exercícios, além do motivo que me parece ser geralmente mais associado – o facto de ser obrigatório nas provas de avaliação. Desta forma, o aluno deve realmente entender a função destes exercícios em vez de associá-los unicamente a objetos de avaliação, o que é extremamente importante.

Chegando ao momento de tocar a escala cromática em terceiras dobradas, o aluno demonstrou alguma tensão nos ombros, mas não se discutiu acerca de possíveis causas ou soluções.

A aula prossegue com uma primeira leitura do 1º andamento da sonata em Dó menor Hob. XVI/20 de Haydn. O professor começa por referir a importância de ler os prefácios das edições devido à grande variedade existente e diferenças entre si.

O aluno começa a executar a mão esquerda e professor sugere-lhe para ouvir interiormente a melodia da mão direita, em vez de contar pausas. O professor vai dando algumas sugestões, tanto técnicas como musicais, enquanto o aluno toca. Quando questionado se iria fazer um trilo com terminação, o aluno entendeu que o professor “não queria” que o fizesse dessa forma, mas o professor fez questão de enfatizar, mais uma vez, que o intérprete é o aluno e essas decisões são tomadas por ele.

O aluno começa a executar a mão direita, e logo é interrompido pelo professor para discutirem a questão da ornamentação. Falam das possibilidades de tocar a ornamentação a tempo “tipo barroca” ou antes do tempo. Decidem ir ouvir a interpretação do pianista Alfred Brendel ao Youtube, o qual as executa maioritariamente a tempo, e aluno gosta da sua interpretação, ficando decidido em conjunto que iria explorar o mesmo estilo. O professor vai mais além e sugere ainda que o aluno faça uma “batota”, de modo a tocar apenas a ornamentação na mão direita e ir buscar com a mão esquerda o resto do acorde.

O aluno começa a demonstrar alguns problemas rítmicos devido à constante mudança de divisão e apoios. O professor marca a colcheia durante toda essa secção, de modo a auxiliar o aluno a não perder o sentido de pulsação. A aula prossegue naturalmente até ao final do andamento, enquanto o professor vai dando indicações musicais. A 5 minutos de terminar a aula, reparam que a edição do aluno e a edição do professor têm indicações diferentes num ornamento – numa das edições aparece o símbolo de mordente e na outra um trilo. Fica decidido que discutiriam essa questão na próxima aula.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: 4	Data: <b>15/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

No início da aula, o aluno queixa-se ao professor de que tem sentido dores no pulso. O professor, compreensivo das consequências graves que uma dor dessas possa causar, sugeriu-lhe que aplicasse *voltaren* e que não exagerasse no estudo sempre que sentisse dor e fadiga.

O aluno executa as escalas e arpejos de Lá Maior e Lá menor sem qualquer dificuldade, ficando já marcado para a próxima semana os mesmos exercícios na tonalidade de Mi. O aluno questiona o professor se existe alguma escala em terceiras dobradas que tenha uma dedilhação diferente. O professor admite que não as sabe todas de memória e, por isso, não soube responder.

A aula prossegue com o “Prelúdio e Fuga” XX em Lá menor do 2º caderno, de J. S. Bach, desta vez com a fuga. O aluno começa por tocar a voz inferior e professor repara que na edição do aluno, que supostamente é URTEXT, aparecem indicações de *staccatíssimo*. Depois de comentar esse aspeto, em conjunto com o aluno, continuam com a execução da voz inferior. O aluno confundiu as notas pertencentes a cada voz devido à posição das hastes, estando a tocar notas da voz intermédia e professor

chamou-o à atenção para esse aspeto. A partir de uma secção onde aparecem várias sequências de semicolcheias e fusas, o aluno confessou que sente mais dificuldades com a mão esquerda do que com a direita. Aqui, o professor riu-se, afirmando que mais 99% dos pianistas sentem o mesmo. Quando questionado pelo aluno se havia algum exercício que o ajudasse nesse aspeto, o professor admite que não é apreciador da palavra “exercício” e faz referência à opinião do pianista Sviatoslav Richter – a própria música já serve para resolver esses problemas.

O aluno estava a sentir dificuldades rítmicas e o professor sugeriu-lhe que ele próprio marcasse o tempo com a mão direita enquanto toca a passagem da mão esquerda. O aluno admitiu que a ideia foi do seu agrado, visto que lhe permite identificar a dificuldade mais facilmente do que se fosse o metrónomo a marcar o tempo, por ser um fator externo.

O aluno passa para a voz superior e comentam novamente o facto de aparecer a indicação de staccato. No entanto, o que está agora em questão é o facto de não haver a mesma indicação quando o tema aparece pela segunda vez. O professor explica que Bach escrevia os manuscritos para ele próprio, sendo que o apontamento do staccato funcionaria como um “lembrete” e, assim, não havia razão para continuar a escrever o mesmo no resto da partitura. Conclui ainda que não devemos cair no erro de fazer uma leitura cega da partitura e tocar puramente o que está escrito sem contestar.

À semelhança do trabalho realizado na voz inferior, o aluno vai tocando a voz superior enquanto o professor dá indicações musicais/técnicas. Discutem uma visão orquestral da obra, associando as primeiras notas do baixo à secção dos metais.

Mais uma vez o aluno estava a ter dificuldades rítmicas, pois chegando a uma secção de fusas, estava a executá-las demasiado rápido. O professor sugere o mesmo exercício de marcar o tempo com a mão contrária e o aluno passou a tocar de forma mais controlada.

Para finalizar a leitura por vozes separadas, o aluno passa agora a tocar a voz intermédia. Ao longo da mesma, o professor estava a ser bastante paciente, pois o aluno estava constantemente a passar pausas à frente e a não cumprir os tempos do compasso. O trabalho realizado na voz intermédia foi semelhante ao das outras vozes. O aluno apresentou algumas falhas rítmicas, sendo sempre corrigido pelo professor. Além disso, sendo a voz intermédia, é comum existirem secções onde a linha passa de uma mão para a outra, e professor chama apenas à atenção para o facto de que não se pode notar auditivamente essa transição. Após uma breve pausa para o aluno ir à casa de banho, a aula termina com a execução do Intermezzo de Brahms e professor dá apenas algumas indicações musicais, discutindo com o aluno algumas questões e opiniões.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>8</b>	Data: <b>13/12/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula teve lugar no auditório do conservatório, onde se irá realizar um recital no qual o aluno irá participar.

Começam a aula já com a execução do “Prelúdio e Fuga” de Bach. Durante o prelúdio, o professor foi dando indicações de dinâmica, auxiliando a perspetiva do aluno em relação ao espaço e a acústica da sala. Chega a uma secção onde ambos ponderam se a música pede para crescer ou decrescer, e recorrem ao método da experimentação para depois decidir em conjunto. O professor sugere ao aluno para aproveitar durante mais tempo a sonoridade em piano, deixando o público “Ir à procura do som”. Posteriormente, o aluno toca novamente o prelúdio do início ao fim, desta vez com o professor a assistir da plateia, de forma a confirmar se as decisões musicais resultam auditivamente do outro lado. Tendo obtido um resultado sonoro bastante positivo, o professor deixa apenas um conselho final – na música alemã, o aluno deve-se concentrar na estrutura e não se preocupar tanto com o detalhe, acrescentando ainda que deve pensar mais na “big line”.

O aluno passa a executar a fuga do início ao fim. Após a audição da mesma, o professor começa por elogiar as ideias do aluno, advertindo-o apenas para as domesticar, sendo que se ouvia demasiado pedal e que estava demasiado rápido. O professor pede ao aluno para tocar uma vez todas as fugas, independentemente da voz onde se encontram, para trabalhar aspetos técnicos. O aluno demonstra um maior relaxamento comparativamente ao início do ano, contudo sofrendo consequências no rigor da articulação. O aluno era significativamente mais tenso, mas tinha um maior cuidado com a articulação, apesar de não ser a forma mais saudável. O professor avisa-o que deve agora procurar domesticar a articulação, mas mantendo o relaxamento. No entanto, não explica ao certo como poderá estudar para esse fim.

O aluno toca agora o Intermezzo de Brahms do início ao fim, de cor. Durante a execução, demonstrou alguns lapsos de memória, sendo que o professor começa por trabalhar esse aspeto. Além de trabalhar o processo mental dos erros, de forma a evitar que voltem a acontecer, chamou o aluno à atenção para não ficar a “ruminar” no que errou e que, durante uma performance, deve estar sempre a pensar à frente. De forma a não recorrer à memória muscular, o professor pediu ao aluno para tocar novamente a obra do início ao fim, mas desta vez a uma velocidade extremamente lenta, sendo que todas as notas tocadas serão instruções para o cérebro.

Quando questionado acerca do método de resolver uma passagem difícil, o aluno respondeu apenas que a resolve tocando devagar. O professor desmente a afirmação do aluno, argumentando que a melhor forma de resolver um exercício difícil é arranjar outra ainda mais difícil. Desta forma, se consegue dominar o “ultra difícil”, o “difícil” já não vai ser tão difícil.

Continuando o trabalho mental, o aluno começa a ter várias falhas de memória e professor chega à conclusão de que se trata de sintomas de fadiga. Sugere ao aluno para descansar, afirmando que não vai resolver estes problemas ao estudar piano, mas sim ao olhar para a partitura e reaprendê-la.

Não havendo razões para continuar a insistir nesse aspeto, e estando a aula já na hora de terminar, o professor ouve o aluno a executar o estudo de Rachmaninov do início ao fim, dando-lhe apenas alguns conselhos e indicações gerais.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>9</b>	Data: <b>10/01/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula iniciou-se com a execução dos exercícios habituais, desta vez na tonalidade de Ré bemol Maior e Dó# menor. Quando chegou à escala de Dó# menor à distância de terceiras, o aluno começou a enganar-se várias vezes e pede desculpa, afirmando que estava desconcentrado. O professor não reagiu e deixou-o repetir, limitando-se apenas a corrigir as notas erradas à medida que o aluno se ia enganando. No entanto, chegou a um ponto em que o professor considerou que o problema não era a concentração, e aconselhou o aluno a planificar antes de executar. Para isto, explicou-lhe as posições de cada mão e, após algum tempo, o aluno já foi capaz de tocar corretamente a escala em questão. Também na escala de Dó# menor à distância de sextas, o aluno estava a cometer alguns erros e hesitações. O professor passou a explicar que, nesta escala em particular, as posições das duas mãos não são simultâneas. Além disso, deu a entender ao aluno que ele estaria a tocar com memória muscular e que ainda não tinha compreendido realmente aquela escala. Durante a execução das escalas em terceiras dobradas, o professor sugeriu ao aluno que estudasse mais devagar, de forma a entender onde se encontra a posição de extensão. Aqui, o aluno confessa ao

professor que só tem estudado a escala de Dó Maior por causa de exercícios técnicos que tem realizado. O professor, sendo da opinião de Richter, como já foi referido em aulas anteriores, não concorda com esse método, mas não procura dissuadir o aluno de avançar com a sua estratégia. Mais tarde, após uma breve discussão sobre o assunto, chegam ao consenso de que o aluno irá começar a estudar uma escala diferente por dia mantendo, no entanto, os exercícios de que falou.

A aula prossegue com a execução do 1º andamento da sonata de Haydn. O professor interrompe o aluno, pois considera que estava a utilizar demasiado pedal. O aluno recomeça, tendo mais atenção a esse aspeto. No entanto, o próprio interrompe a execução pois sentiu que estava a tocar demasiado devagar. O professor permitiu que tocasse num andamento mais rápido. Contudo, após terminar, admitiu que gostou mais da velocidade anterior pois estava mais controlado. Após serem acertadas estas questões do pedal e do andamento, trabalham outros aspetos musicais, passando principalmente pela articulação, visto que as duas edições que estavam a utilizar como referência, mis uma vez continham indicações diferentes. Dentro desta questão, discutem não só as indicações de articulação de cada edição, mas também o significado dessas mesmas indicações, sendo referido pelo professor que as ligaduras, por vezes, são escritas a imitar as arcadas do violino e que, por isso, não significa propriamente que será para separar as notas chegando ao fim da ligadura. O aluno volta a tocar do início ao fim enquanto o professor vai interrompendo para dar algumas sugestões de interpretação, entre elas o facto de que as dinâmicas não indicam apenas uma mudança de intensidade, mas também uma mudança de cor e carácter.

Após terminarem o 1º andamento da sonata, passam para a Balada nº 3 de Chopin. O aluno começa por referir, entusiasmado, que encontrou a história por trás da obra e contou-nos o que descobriu.

Depois de tocar uma vez do início ao fim sem interrupções, o professor começa por dar a sua opinião sobre o que ouviu, no geral bastante positiva. No entanto, o aluno admite que não lhe correu bem, visto que não fez “nada do que tinha pensado”. O professor passa a referir que, apesar do que possa pensar, há pelo menos um aspeto em que esta execução foi melhor que a da semana passada – notaram-se muito melhor as linhas melódicas. O aluno, com um ar um pouco incrédulo, acaba por confessar que não concorda com o elogio do professor. Após um breve momento de descontração para discutirem opiniões, o aluno volta a tocar para trabalharem algumas questões específicas da obra até ao fim da aula.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>10</b>	Data: <b>17/01/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

NOTA: Esta aula foi dada pela outra estagiária

Começam por trabalhar a Sonata de Haydn (1º andamento). O aluno vai tocando enquanto a estagiária cantava para ajudar na musicalidade. Quando pede ao aluno para cantar a parte da cadência em adagio, houve um breve momento de hesitação, mas acaba por cantar. A estagiária, junto com o aluno, compara o que ele cantou e o que tocou.

À semelhança do que o professor tem vindo a trabalhar desde o início do ano, promove a análise lógica da obra, questionando sempre que harmonia o aluno está a tocar, direções da frase, entre outros.

Avisa o aluno para ter cuidado com a sonoridade dos acordes em Haydn e nos compositores do período clássico em geral, pois não podem ser executados como em obras de Rachmaninoff, por exemplo. Aconselha a pensar mais na nota de cima, pois se apoiar demasiado a nota mais grave, esta sobrepõe-se às outras, criando um bloco sonoro. Este conselho foi bastante interessante e obteve um resultado sonoro imediato.

Pergunta ao aluno o que é que nós, pianistas, temos de procurar depois de termos as notas sabidas e nos dedos, ao que o aluno responde que devemos explorar a sonoridade, as diferentes cores e dinâmicas. Nesse sentido, exploram as diferentes cores possíveis na obra de Haydn.

Aluno estava com problemas numa secção de semicolcheias rápidas e a estagiária referiu que é tão importante o momento em que larga a nota como o momento em que a toca. Dito isto, o aluno não deve ficar com o dedo mole senão não é rápido a largar a nota. Este conselho também teve um resultado bastante positivo de imediato.

Analisa as harmonias numa sequência ritmicamente pouco variada, sendo que estagiária fala da importância da resolução das harmonias, e concordam em experimentar uma sequência harmónica de 4 em 4 compassos.

Após ter concluído o trabalho desta obra, a estagiária pergunta ao aluno o que retirou, de modo a sumariar os aspetos a ter em atenção.

A estagiária relembra que o aluno quase que não utilizou pedal, e aluno desabafa que se sente confuso com a diferença de opiniões que recebe dos vários professores. Estagiária relaciona-se com o dilema do aluno e explica que é mesmo assim e que o mais importante é ele gostar do que faz.

Neste segundo momento da aula, trabalham o Estudo op. 38 nº 3 de Rachmaninoff.

Após o aluno ter tocado o estudo do início ao fim, a estagiária começa por congratular o trabalho do aluno.

Pede ao aluno para tocar uma secção da mão esquerda mais lenta e refere que estudar lento não significa tocar lento, pois as reações e as preparações têm de ser na mesma rápidas, apesar do andamento lento.

Comenta a importância das dinâmicas contrastantes neste tipo de obras, senão corre o risco de ficar muito pesado, sendo esse um dos grandes problemas em Rachmaninoff. Neste sentido, é importante aproveitar os momentos menos cheios e virtuosos.

Trabalham agora a questão dos ataques, que já não é a mesma que na sonata de Haydn. Nesta discussão, começa por referir que existem dois tipos de ataque, para dentro e para fora. Após estabelecerem as diferenças entre cada um destes, pede ao aluno para realizar um ataque para fora e para cima, pedindo-lhe para exemplificar no braço da estagiária o movimento do ataque. Aqui senti o aluno um pouco constrangido, mas a estagiária soube dar a volta à situação, brincando com o assunto.

Esta aula foi bastante interessante, tendo discutido aspetos extremamente relevantes e que, com certeza, irão influenciar a prática pianística do aluno.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>11</b>	Data: <b>24/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começa com a execução das escalas e arpejos em Ré bemol.

O aluno engana-se numa nota da escala à distância de sextas e pergunta se é para tocar novamente. O professor é compreensivo e admite não ser necessário, pois o aluno percebeu o erro e corrigiu-o logo de seguida.

Escala em terceiras dobradas (Dó # menor) - aluno engana-se várias vezes seguidas e tentam compreender o erro em conjunto. Aluno admite que é das escalas mais fáceis de executar em oitavas e das mais difíceis em terceiras dobradas. Professor pergunta porque acha que isso acontece e explica que é por causa do primeiro dedo na preta que acontece nas terceiras.

O aluno inicia um desabafo, pois sente-se ansioso por não saber o que fazer devido às opiniões tão divergentes que recebe dos dois professores. Professor explica que, claramente, ele é adepto do rigor do texto que está escrito, mas refere que a arte é precisamente o acresço que cada músico tem a dar a uma obra musical. Se houver apenas uma forma de tocar, não existe espaço para interpretar.

Após mais de uma hora a conversarmos acerca de vários dilemas do mundo musical, o aluno admite que já não se sente com vontade de tocar depois desta longa conversa. Admite que sente que vai tocar mal e discutem exatamente o que ele quer dizer com a palavra “mal”. Depois de referir que gostaria de tocar como ele quer, o professor incentiva-o a procurar isso mesmo, focando-se nessa questão nos restantes 10 minutos. Esta aula consistiu num espaço de diálogo aberto, de forma a refletir sobre as questões que incomodavam o aluno.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>13</b>	Data: <b>07/02/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começa com a execução das escalas e arpejos em Lá bemol. O aluno admite que não sabe bem qual é a melhor posição da mão nos arpejos e professor aconselha a manter o pulso o mais próximo do teclado possível, mas que o próprio aluno é que tem de compreender a posição em que se sente mais confortável, dizendo “eu não sinto as tuas mãos, tu é que tens que procurar isso”. De facto, há situações em que o próprio aluno é que terá de explorar ao longo do seu estudo.

Aluno estava a ter problemas na escala em terceiras e professor aconselha a estudar devagar por posições, tentando relaxar no momento da passagem pelo dedo pivô.

A aula prossegue com o trabalho da peça nº 6 das “9 Danças Breves” de Lopes-Graça.

Começam a leitura da mão esquerda de uma secção. O aluno não sabia o que significava a ligadura de uma nota para uma pausa e a indicação “laissez vibrer”. Depois de uma breve discussão chegam à conclusão de que a sua execução é semelhante a uma fermata.

O aluno vai tocando enquanto o professor corrige erros de leitura, tanto de notas como rítmicos.

O professor aconselha o aluno a sentir à semínima em vez de colcheia, pois será mais fácil devido às diferenças de divisão ao longo da obra. No entanto, quando chega aos compassos mistos, admite que será melhor sentir à colcheia, assim como os seus apoios. Aconselha também a apontar na partitura quando os apoios são a 2 (traço) ou a 3 (triângulo).

Professor vai ajudando o aluno nos problemas rítmicos cantando enquanto ele toca, e batendo palmas de modo a marcar os tempos e, de vez em quando, a divisão. Após a leitura de mãos separadas, experimenta tocar a parte inicial de mãos juntas.

O professor sugere ao aluno trocar de dedo numa sequência de notas repetidas (mão direita) para ajudar a diferenciar a articulação. Este aspeto é bastante importante, pois associa a importância da escolha de dedilhações à articulação desejada.

O aluno não estava a ser capaz de juntar as duas mãos devido às diferenças de ritmo e professor sugere estudar tocando a mão direita e percutindo o ritmo da esquerda. Os dois experimentam este exercício, cada um no seu piano, durante algum tempo.

Continuam o trabalho de leitura, enquanto o professor vai aconselhando dedilhações diferentes que possam resultar melhor.

Utiliza o método da audição e repetição, tocando algumas vezes as passagens para o aluno imitar.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>14</b>	Data: <b>14/02/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Esta aula começa com o trabalho de outra obra nova – Fantasia Coral de Beethoven.

O professor começa por corrigir as dedilhações de uma sequência de terceiras, de forma a evitar o uso do polegar nas teclas pretas. Estando a ter problemas técnicos numa certa passagem de oitavas paralelas, o aluno questiona se a razão de não estar a ser capaz não será do piano. O professor riu-se e respondeu que “a culpa nunca é do piano”. Recomenda antes ao aluno que, primeiramente, deve entender o conteúdo musical em vez da sua dificuldade técnica. Para facilitar o esforço físico das oitavas, professor aconselha também a inclinar ligeiramente o corpo para a frente para fechar o ângulo de abertura do braço. Além disso, compara também ao movimento do swing no golf, em que além do movimento do braço, no momento do impacto também é preciso dar um jeito no movimento do pulso, assim como na execução de oitavas. Esta analogia foi bastante interessante e elucidativa.

Após a execução de uma passagem sem um grande nível de rigor rítmico, o professor começa por afirmar que “está bonito” mas que “não é assim livre”. Completa ainda que “devemos sempre partir do rigor para a liberdade”. Após explorarem em conjunto o

fraseio da cadência *ad libitum*, o aluno questiona que dedos deve usar nos trilos e o professor responde que depende muito do conforto do pianista, pois há quem prefira utilizar 2 e 4, e outros que preferem 1 e 3. Achei curioso o facto de não comentar a possibilidade de utilizar 2 e 3.

Numa passagem da mão esquerda, o professor vai para o outro piano e tocam em simultâneo a passagem devagar enquanto vai referindo as harmonias. Visto que o aluno terá de olhar para a mão direita durante uma passagem, o professor indica que deve procurar dedilhações para a mão esquerda que evitem ao máximo a mudança de posição.

Continuam o trabalho da obra por mãos separadas enquanto o professor vai ajudando a compreender e a memorizar as passagens.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>16</b>	Data: <b>15/05/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

NOTA: Esta aula foi realizada através da plataforma Microsoft Teams, após a suspensão das aulas letivas presenciais, devido à situação pandémica da COVID-19. Todas as aulas a partir deste momento serão lecionadas neste contexto.

Nesta aula, o professor e o aluno encontravam-se já a trabalhar uma obra nova: Rondo Brillante de Weber

Começam pelo trabalho individual da mão esquerda. Numa secção, o aluno estava a ser “expressivo demais”, reagindo às harmonias, e professor refere que é importante que a mão esquerda seja mais estrita e rítmica nessa secção. Além disso, aconselha o aluno a esquecer a indicação de “fortíssimo” que tem escrito na partitura, sendo que a palavra chave é “leggiero”. O professor sugere ao aluno para aproveitar a nota comum entre as posições, evitando mexer desnecessariamente as mãos. O aluno estava a ter dificuldade em tocar uma escala cromática em tercinas de colcheia e professor sugere-lhe que sinta os apoios das notas que calham no tempo, mas avisa para não acentuar.

Numa secção onde o aluno tem de tocar vários acordes distantes entre si, professor sugere que o aluno leve o pulso até à posição do acorde seguinte antes do momento de tocar, fazendo uma “paradinha”, em vez de atirar a mão.

Passam para o trabalho da mão direita. O aluno começa a tocar num andamento, o qual não é capaz de segurar numa secção mais adiante, hesitando algumas vezes. Comenta que ainda não se sente seguro a tocar a esta velocidade, ao que o professor lhe recomenda a tocar outra vez na velocidade a que ele sinta que consegue tocar de forma segura. O aluno volta a tocar, desta vez num andamento mais lento, enquanto o professor lhe corrige notas erradas e erros rítmicos.

Chegando a uma secção um bocado mais complexa a nível de leitura, o professor diz ao aluno que deverá memorizar o padrão antes de tocar.

O aluno não estava a ser capaz de esperar o tempo certo nalgumas notas ligadas e professor recorre ao método da audição e reprodução, esperando que o aluno conseguisse imitar com os tempos certos.

Após algum tempo a repetir uma passagem com vários saltos, o professor desconstrói a passagem, solfejando as notas de referência dos saltos, para que aluno possa olhar para o teclado durante esta passagem. Após poucas tentativas, o aluno é capaz de tocar a passagem sem grandes dificuldades, pois já sabe exatamente o que tem de tocar e não necessita de olhar para a partitura. Este método tem demonstrado ser eficiente com o aluno em questão.

#### Fantasia Coral - Beethoven

O aluno começa a tocar. Chegando a uma secção com 4 vozes, o professor pede ao aluno para exagerar a voz que quer mostrar. Após uma breve discussão acerca do fraseado, o aluno pergunta se faz sentido estudar por vozes separadas, como faz nas fugas de Bach. Professor confessa que não vê utilidade neste caso, mas se o aluno assim o entender, pode fazê-lo.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>17</b>	Data: <b>25/05/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Rondo Brillante - Weber**

Nesta aula, o aluno apresenta já uma secção da obra de mãos juntas. O aluno não sabia o que significava *mezza voce* e professor compara à voz e ao canto, explicando que o objetivo seria recorrer a um som mais contido.

Professor atenta que o aluno deve utilizar o mesmo fraseado no tema, quer quando é tocado no tenor, quer quando é tocado no contralto.

Debatem-se com problemas de edição pois o aluno e o professor, estando a utilizar edições diferentes, há várias diferenças em termos de dinâmicas e até de notas. Combinara que o aluno ficaria de falar com o professor Artur Pizarro para saber a sua opinião. À medida que o aluno vai tocando, o professor vai corrigindo alguns problemas de texto/leitura, pedindo ao aluno para tocar mais devagar algumas passagens, de forma a que se perceba bem. Devido a alguns problemas de microfone e ligação, o som por vezes cortava, tornando-se um trabalho mais complicado.

O professor avisa o aluno de um ponto bastante importante, que é a diferença entre a maneira de estudar e a maneira de tocar. Enquanto estuda passagens arriscadas, não deve executá-las da mesma maneira que as tocaria se estivesse a tocar em público, tendo que minimizar os movimentos desnecessários durante o estudo. Por exemplo, enquanto estuda uma passagem de oitavas, deve juntar a mão ao teclado, enquanto que tocando ao vivo é normal “saltar” mais com a mão por querer mostrar virtuosismo.

Chegando a uma passagem em que o aluno sente mais dificuldades, este admite que deveria ter dedicado mais tempo à mão esquerda, pois sente que demora mais tempo a preparar passagens com a mão esquerda do que com a mão direita. O professor tranquiliza-o e diz que é uma situação normal e que não vai tocar a obra em público nem hoje nem amanhã, sendo que tem tempo para a estudar.

Após acabar a obra, o professor comenta que a obra já está lida e montada ao pormenor, sendo que o objetivo agora será aumentar a velocidade progressivamente.

Depois de uma breve pausa, o aluno comenta o quanto estudou neste dia antes da aula, acabando por admitir que começou a estudar à 1h da manhã e que anda a dormir à tarde. O professor demonstrou preocupação com o facto de o aluno poder não estar a descansar o suficiente, mas o aluno diz que não há problema nesse aspeto.

Depois de retomarem a obra, agora a uma velocidade mais elevada, chega a uma secção em que o aluno estava a recorrer bastante ao rubato. O professor, como experiência, pede ao aluno para repetir essa mesma passagem, mas sem oscilar tanto no tempo, e concordam que fica melhor desta maneira pois a música fica com mais movimento.

Aluno chega a um ponto onde se engana nalgumas notas, corrige e continua. O professor aqui explica algo muito importante que é o facto de, ao fazer isso, o aluno não estuda a transição. Em vez de errar, corrigir e seguir, o aluno deve começar um pouco de trás para poder estudar a transição. Este aspeto é extremamente relevante e considero que se deverá ensinar aos alunos o mais cedo possível, de forma a criarem bons hábitos de estudo.

O aluno chega a uma secção final onde admite que está demasiado rápido, obrigando-o a parar com a execução. O professor riposta que ele consegue, mas que tem é de estar a pensar sempre à frente dos dedos. O aluno acaba por conseguir executar a passagem, embora com algumas notas erradas e professor confirma que é uma questão mental, até porque o aluno começou a acelerar bastante. Aqui, o professor avisa que o aluno deve tentar tocar sempre dentro do seu domínio técnico, podendo acelerar e arriscar mais em certas ocasiões, contudo não saindo da zona de conforto.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: 10º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>18</b>	Data: <b>15/06/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**Fantasia Coral - Beethoven**

O aluno começa a tocar desde a “Marcia, assai vivace”. Professor interrompe devido à falta de consistência na pulsação, pois não tocou no mesmo tempo nas duas entradas do piano.

Professor refere que está a ouvir demasiado as vozes intermédias, não se percebendo qual a nota que faz parte da melodia. Contudo, admite que poderá ser problema da ligação. Trabalham este aspeto, deixando o aluno recorrer à experimentação. Aluno estava constantemente a tocar uma nota errada, sendo que o professor em vez de explicitar exatamente qual era a nota errada, dizia que estava a tocar a “7ª” errada. Aluno demorou a entender o que estava a fazer de errado, mas não deixa de ser uma forma interessante de incentivar o aluno a perceber o que está a errar sem o explicitar.

O professor dá liberdade ao aluno para fugir ao que está escrito na partitura, devido a incoerência entre as dinâmicas e o sentido harmónico. Após uma longa discussão entre o professor e o aluno acerca do que faz mais sentido, professor pede ao aluno para tocar como ele achar melhor, tendo apenas de convencer o público, sendo explícito no que quer mostrar.

Aluno interrompe o que estava a tocar para explicar a sua ideia musical nas partes cadenciais. Professor, não tendo nada a objetar, concorda com o aluno e refere que gostou de como ele executou.

A secção seguinte já não está tão trabalhada, tendo o aluno pedido desculpa pois não consegue tocar de mãos juntas. Professor não dá importância, referindo que não estava planeado tocar esta secção na aula. Por esta razão, o aluno não pode ser culpabilizado.

Decidem, então, tocar desde o início até esta secção. Professor interrompe numa secção onde o aluno, estando a atrasar os ataques de certos acordes, mudava o ritmo escrito, ao ponto de tocar numa métrica ternária. Mais à frente, discutem também como o aluno quer fazer a ligação de um trilo para uma cadência. Após a exposição das várias opções e a experimentação das mesmas, aluno acaba por escolher uma das hipóteses sugeridas pelo professor.

Na secção seguinte, aluno não esperou os compassos exatos da intervenção da orquestra e professor aconselha-o a trabalhar contando bem os compassos de intervenções curtas, senão poderá ganhar maus vícios. Apenas pode passar à frente os “tuttis” longos da orquestra. O professor vai corrigindo alguns erros pontuais de tempo/ritmo.

- Les Reveries du Prince Eglantine, Reynaldo Hahn

Depois de o aluno tocar uma vez a obra do início ao fim, o professor comenta que a interpretação já está muito mais madura. Professor refere apenas a importância da coerência entre o que se está a ouvir e o que se está a ver, pois se o aluno segura o acorde final com o pedal e retira as mãos do teclado, poderá parecer “detachée” do que está a fazer. Este aspeto pareceu-me bastante importante pois deu relevância à questão visual de uma performance, e não apenas à questão auditiva. Aluno toca novamente a obra, enquanto professor vai dando algumas sugestões de interpretação.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Piano</b>	Ano/Turma: <b>10º ano</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   António Oliveira</b>	Nº de aula: <b>19</b>	Data: <b>22/06/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

- Chopin - Polonaise-Fantaisie op. 61

A aula começou com a execução da obra até onde o aluno tinha lido. O professor começa por sugerir que, pelo menos agora no início, o aluno tome menos liberdade com o tempo e refere alguns momentos como exemplificação. Ao longo da obra o aluno não estava a ser completamente rigoroso com o texto da partitura (no que diz respeito ao ritmo) e o aluno admite que estava confuso pois estava a ouvir na sua cabeça as várias interpretações que ouviu. Professor avisa o aluno que deve tentar abstrair-se do que outros pianistas fazem e que no início da preparação de uma obra, este deve procurar uma relação íntima com a partitura, para que possa explorar as suas próprias ideias, em vez de mimetizar as ideias de outros pianistas. Neste sentido, o professor sugere ao aluno para deixar de ouvir interpretações desta obra durante algum tempo, para que as suas ideias não sofram influências de outros intérpretes.

Após a correção de alguns aspetos, quer técnicos quer musicais, professor pede ao aluno para continuar. Após aluno admitir que ainda não preparou bem a secção seguinte, professor pede na mesma para continuar “para nos divertirmos um bocadinho”. Apesar de ainda estar pouco seguro, professor foi trabalhando vários aspetos desta nova secção, incluindo a polirritmia de 3 contra 2. O aluno não estava a ser rigoroso na tercina pois ao juntar a mão esquerda a meio da tercina, atrasava a última nota da tercina, ficando irregular. Professor não encontra problemas a resolver este aspeto, dizendo apenas ao aluno para ignorar a mão esquerda e ouvir a tercina, sem se preocupar em encaixar as mãos. O aluno, ao fim de poucas tentativas, foi capaz de executar a polirritmia com bastante rigor, tendo bastado concentrar-se mais na tercina em prol da outra mão. Este método é bastante interessante, contudo penso que só resultará com alunos mais avançados, sendo que para alunos que não tenham tanta capacidade de resposta, provavelmente será necessário outro tipo de abordagem.

Outro aspeto curioso a denotar é que, quando o professor se quer referir à voz do tenor (aquando a existência de 4 vozes), fala da voz do violoncelo, o que é bastante interessante pois ajuda o aluno a imaginar a obra de um ponto de vista orquestral com diferentes timbres e hierarquias.

O professor e o aluno encontram algumas divergências de texto entre as edições que cada um está a usar. Após discussão e consulta das várias edições existentes, tomam uma decisão acerca de como executar.

- Hahn – Les Rêveries du Prince Églantine

O aluno toca uma vez do início ao fim e professor elogia o trabalho do aluno, pois já revela uma grande maturidade na obra.

Professor pede para tocar novamente, dando agora algumas sugestões interpretativas.

- Reflexão Final

Tendo sido a última aula do ano letivo, o professor dá os parabéns ao aluno pelo trabalho que realizou desde o início do ano e relembra que, durante as férias, o professor está disponível se o aluno sentir necessidade de ser ouvido, demonstrando um grande empenho e dedicação da sua parte para com o aluno.

# **Anexo III**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara (Duo de Piano e Flauta)</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: <b>1</b>	Data: <b>31/10/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A obra que está a ser trabalhada pelos alunos é a Introdução e Variações sobre o Tema “Trockne Blune” de F. Schubert. Os alunos começam por tocar a obra desde o início até ao final da Variação II. A professora sugere experimentarem tocar a terceira variação e só depois comentar e trabalharem o que foi tocado até agora.

A professora vai dando algumas indicações ao pianista enquanto tocam a terceira variação mas, chegando a um ponto onde claramente os alunos se sentem algo perdidos, decide que não vale a pena continuar.

\*exemplifica uma secção de 3 contra 2 e uma secção de 4 contra 3\*

A professora ocupa o lugar do pianista e toca com a flautista a variação completa, dando-lhe apenas uma sugestão para esperar um pouco mais no final.

Ao longo da aula vai comentado as diferenças de carácter ao longo da obra, discutindo questões específicas de equilíbrio sonoro e questões pianísticas de articulação, dedilhação e pedal. Chama a atenção ao pianista para o facto de que se percebe que a flautista vai ficar sem ar, deve antecipar o acorde final pois têm de acabar juntos independentemente de tudo.

Apesar de se estar a comentar e refletir acerca de vários aspetos importantes, penso que o pianista passou grande parte da aula sem tocar, sendo que se poderia ter procurado uma forma de explicar as mesmas questões enquanto o pianista tocava. Já passados 5 minutos do fim da aula é que o aluno se senta ao piano para tentar pôr em prática todas as indicações dadas até ao momento.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara (Duo de Piano e Flauta)</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: 2	Data: <b>07/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula, que teria início às 9h só começou às 9h15 porque o pianista se atrasou. No entanto, não houve qualquer repreensão por parte da professora, procurando sempre um ambiente descontraído em sala de aula.

Os alunos começam por tocar desde o início até ao fim da 3ª variação. A flauta, por vezes, estava ligeiramente baixa na afinação e a professora ia fazendo um gesto com a mão para subir.

Enquanto tocam, a professora vai dando algumas indicações de dinâmicas e tempo.

O pianista estava a ter dificuldade em acertar um ritmo e a professora deixa-o descobrir sozinha, até finalmente acertar. Estava a tocar o tema de forma algo agressiva e a professora sugere para tocar “mais doce” e canta para demonstrar.

Avisa os alunos para não correrem, referindo ainda que parece que vão apanhar o metro.

Diz ao pianista para não tocar uma passagem tão staccato, senão parece que vai dançar o rancho, sugerindo em vez disso um “portato mais profundo”.

Depois de acabarem de tocar, a professora avisa o pianista para não deixar o acorde final a soar depois da flautista ter acabado a nota pois devem cortar juntos.

Na variação II, a professora avisa o pianista para não se preocupar apenas com a mão esquerda, apesar de ser bastante complexa. Apesar disso, o tema encontra-se na mão direita e por isso deve sobressair. No entanto, refere que aqui o tema já não é tão doce como anteriormente, sugerindo tocá-lo com “mais bravura”.

Trabalha a mão esquerda individualmente com o pianista, enquanto a flautista permanece sem orientação.

Na próxima semana terão de apresentar mais duas variações, sendo que uma é mais complexa para o pianista e a outra é mais complexa para a flautista.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara (Duo de Piano e Flauta)</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: 3	Data: <b>14/11/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começa com a execução da Variação V. Após tocarem um bocado, a professora interrompe para corrigir algumas dedilhações ao aluno, dizendo ainda, em tom de brincadeira, que se o aluno utilizar as dedilhações que a professora lhe apontou na partitura, poupava-lhe trabalho e tempo de aula.

A flautista não estava a perceber onde era a sua entrada e a professora chamou-a para ver a partitura do pianista, para ficar a conhecer as duas partes e, conseqüentemente, a sua entrada.

A professora começa a trabalhar individualmente com o pianista, corrigindo as notas e dedilhações de uma secção. A certa altura, apercebe-se que já passou demasiado tempo a trabalhar com ele e diz-lhe para depois estudar em casa.

Prosseguem com a variação até ao fim. Enquanto os alunos estavam a tocar, a professora liga o metrónomo para se aperceberem de como estavam a correr. O aluno queixou-se de dores nas costas e a professora aconselhou-o a baixar o banco, de modo a aliviar as dores.

Tocam agora a Variação II e a professora avisa novamente para o aluno não esquecer o tema da mão direita e que não pode estar só focado nas oitavas da mão esquerda. Sugere também à flautista para não ter medo de tocar as intervenções dela pois o objetivo é ouvir-se o diálogo entre os dois.

A aula termina com a execução da Variação III. O aluno, apesar de estar atento à flautista para a entrada, não entra em conjunto com ela e trabalham esse aspeto.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara (Duo de Piano e Flauta)</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: 7	Data: <b>12/12/2019</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Quando cheguei à sala, na hora de início da aula, a professora já se encontrava a trabalhar individualmente com o pianista, aconselhando algumas dedilhações que considerava mais úteis. Na sala encontrava-se também o professor de flauta, Luís Meireles, estando presente para ajudar na orientação desta aula.

Às 9h20, passados já 15 minutos desde a hora inicial, começam os dois alunos a tocar a variação IV pela primeira vez. Quando acabam de tocar, cada professor dá as devidas orientações a cada aluno. O professor Luís Meireles refere também ao pianista que é importante apontar na partitura as respirações da flautista.

O professor de flauta pede para tocar com o pianista. Tendo começado significativamente mais rápido do que a sua aluna, o pianista não estava habituado à velocidade, sendo que não foi capaz de acompanhar. Tornam a tocar novamente do início, e desta segunda vez o pianista já acompanhou melhor a velocidade inicial visto que já era esperada, mas não acompanhou o professor nos rubatos e oscilações de tempo executadas. O professor comenta precisamente que o que sentiu entre os dois alunos, na audição realizada, foi que estavam a tocar em dois tempos diferentes. Sugere ainda à flautista para, em vez de apoiar as figuras rítmicas em grupos de três, apoiar em grupos de seis, ganhado assim mais fluência.

Os alunos tocam agora a obra desde o início e o professor Luís Meireles pergunta aos dois alunos qual é a unidade de tempo e refere a importância de pensarem os dois da mesma forma. Depois de voltarem a tocar, o professor interrompe novamente e aponta para a flautista dizendo “Muito bem”. De seguida aponta para o piano e diz “tu não”, em jeito de brincadeira.

Esta aula foi bastante interessante e o facto de contar com a presença do professor da flautista foi de extrema relevância, para que tivesse também alguma orientação do seu professor.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara (Duo de Piano e Flauta)</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: <b>8</b>	Data: <b>09/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A aula começou pela execução da Variação VI. A professora começou por orientar a parte do piano antes de prosseguir para a junção com a flautista.

Visto que a mão esquerda era toda em staccato, a professora sugeriu ao aluno para tocar tudo com o pulso rente ao piano. Chegando a uma secção onde existe uma passagem de sequência de oitavas, a professora perguntou ao aluno de que forma deverá estudar a passagem e discutem as estratégias de estudo.

O pianista perguntou à professora se poderia utilizar outra dedilhação e esta respondeu-lhe que não se importa nada desde que o aluno respeite as articulações. Este aspeto é interessante, visto que a escolha da dedilhação está relacionada com a articulação, mas dependendo da fisionomia da mão poderá haver opções mais adequadas. O aluno voltou a tocar a melodia com articulação incorreta e, desta vez, a professora sugeriu-lhe outra dedilhação.

Os alunos tocam agora em conjunto. Enquanto repetem a mesma passagem várias vezes para a professora corrigir a parte do piano, a flautista não apresenta rigor rítmico mas a professora não corrige este aspeto por estar focada no trabalho do

pianista. No final da variação, a professora avisa o pianista para não tocar os acordes tão fortes, caso contrário não se ouve a entrada da flautista.

Passando para a execução da Variação IV, o pianista começa a sua parte demasiado rápido e a flautista nem sequer entrou devido à velocidade excessiva. Decidem o andamento adequado e começam novamente.

O aluno está a utilizar demasiado pedal e a professora comenta a quantidade excessiva de “pedaleira”, afirmando ainda que não estão a tocar Debussy. Discutem novamente a questão da dedilhação, o aluno admite que gosta mais de outra opção e professora recusa a mudança, pois não iria dar resultado.

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara</b>	Ano/Turma: <b>10º e 11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José</b>	Nº de aula: <b>9</b>	Data: <b>16/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**A aula começa novamente com a professora a trabalhar passagens específicas da parte de piano. Finalizado esse trabalho, os dois alunos começam a tocar a nova variação – variação VII. Sendo que a flautista tocou algumas notas erradas no solo dela, a professora pediu ao pianista para tocar o solo dele, para ouvirem as diferenças da melodia/harmonia. Passado pouco tempo, param de tocar juntos, pois a professora volta a comentar aspetos específicos da parte de piano e começam a trabalhar sozinhos durante bastante tempo.**

**Voltam a tocar juntos, continuando a peça em frente enquanto a professora vai dando indicações. Pede para ouvir apenas a parte da flautista quando esta tem uma “melodia bonita”.**

**Depois de chegarem ao fim, elogia o trabalho do pianista por ter conseguido montar a peça. Voltam a tocar juntos a partir de uma secção, mas professora interrompe para corrigir algumas notas da parte do piano (numa escala de mi Maior, o aluno tocava ré natural). Professora diz para tocar os últimos acordes menos forte pois não se ouve o registo da flautista.**

**Tocam uma vez a variação VI para lembrar. Professora, de seguida, dá algumas indicações de expressão, mas diz a aluno para não “afadistar”. No final, depois de estar a obra toda montada, comenta que “está desmistificada a obra” e que “já sabem todos os segredos.”**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara</b>	Ano/Turma: <b>10º/11º</b>
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José</b>	Nº de aula: <b>10</b>	Data: <b>23/01/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

**A aula começa com a execução da Variação VII.**

**A professora começa por sugerir que, como o andamento vai ser mais rápido, o pianista pode pensar em tocar “tercina” em vez de galope, de modo a juntar com a flautista. Não concordo em completo com este aspeto, pois não apresenta rigor de texto, mas compreendo a sua utilidade dentro do contexto.**

**Professora acerta alguns pormenores da parte do piano e, mais uma vez, avisa para ter cuidado com a dinâmica pois é preciso ouvir-se a flautista.**

**Professora toca com a flautista para exemplificar questões de musicalidade ao pianista, avisando-o de que “temos que sentir as modulações”.**

**O pianista volta a ocupar o seu lugar e toca em conjunto com a flautista. Noutra secção, como o pianista toca sozinho, a professora canta a divisão em semicolcheias para ajudar o pianista a tocar os galopes ritmicamente exatos, em vez de tercina, como no início da variação. Corrige também algumas dedilhações do pianista pois havia várias notas erradas e passagens “sujas” ao longo da variação.**

**A aula prossegue com a execução da Variação V.**

**Os dois alunos tocam enquanto a professora vai cantando e dando indicações ao pianista, nomeadamente para “cantar os baixos”.**

**A certa altura, a professora interrompe para indicar que a flautista vai ter de respirar e, por isso, o pianista também tem que respirar com ela. Neste sentido, a flautista vai falar com o pianista para combinarem as respirações. A professora comenta que “respirar junto é das coisas mais lindas do mundo” e que “quando se toca junto há muitos anos, aprendem a respirar juntos e acaba por ser intuitivo”.**

**Depois de combinarem as respirações, voltam a tocar em conjunto. O pianista discute com a flautista, pois insiste que ela respira num certo sítio que não indicou. A professora e a flautista explicam ao aluno que a questão das respirações nem sempre é matemática e que ele tem de estar atento no momento e reagir.**

**Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Disciplina: <b>Música de Câmara</b>	Ano/Turma: 10º/11º
Escola   Professor: <b>Conservatório de Música do Porto   Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: <b>12</b>	Data: <b>06/02/2020</b>

**Registo de observação diário** (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O pianista estava atrasado para a aula e, enquanto não chegava, a professora começou a ensaiar com a flautista (Variação III e IV). Entretanto, o pianista chegou à aula e começaram novamente desde a variação III. Na variação VI, a professora vai ajudando a manter a pulsação marcando o tempo para o pianista não acelerar.

Sendo a aula imediatamente antes da audição, a professora dedicou a aula à preparação da mesma, trabalhando apenas questões fulcrais, como o tempo e algumas questões de junção.

Pianista estava a usar dedilhações “erradas” e professora deu o reparo, mas admitiu que não tinham tempo agora para mudar isso.

Um pouco antes do final da aula, deslocamo-nos para o auditório para experimentarem a acústica. Passam apenas um excerto de cada variação das que iam tocar e acertam questões de dinâmica.

NOTA: Não pude assistir à audição, pois esta ia decorrer no horário da aula da aluna do ensino básico, às quais estou a assistir no âmbito deste estágio.

# **Anexo IV**

**PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO**

**Aula nº 12**

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:**

**Ano/Grau:** 8º Ano / 4º Grau

**Duração da aula:** 90 minutos

**Regime de frequência:** Integrado

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Rodrigues

**OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS**

- Aperfeiçoar tecnicamente os exercícios básicos da prática pianística
- Consolidar a leitura de mãos separadas do 3º andamento da Sonata de Haydn
- Executar de mãos juntas o 3º andamento da Sonata de Haydn

**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- Escalas e Arpejos de Mi bemol Maior e menor
- J. Haydn – Sonata em Dó Maior Hob. XVI: 35 (3º andamento)

**DESENVOLVIMENTO DA AULA**

- Aquecimento – Escalas e Arpejos de Mi bemol (25 minutos)

A aula será iniciada com a execução das escalas e arpejos pela ordem habitual das aulas anteriores. A aluna começará por apresentar as escalas à distância de oitava, sexta e décima em Mi bemol Maior, seguida do arpejo no estado fundamental e respetivas inversões, após os quais irá executar a mesma série de exercícios, desta vez na tonalidade homónima – Mi bemol menor. De seguida, terminará a primeira parte da aula com o arpejo de 7ª da Dominante, também no estado fundamental e inversões, e com a escala cromática. Durante a execução destes exercícios, a aluna será auxiliada de modo a ultrapassar eventuais dificuldades e problemas técnicos, assim como compreender a sua parte teórica.

- Sonata de J. Haydn, 3º andamento (60 minutos)

Sendo que na última aula, a aluna demonstrou bastantes inseguranças a nível de leitura da obra, ainda que de mãos separadas, uma grande parte desta aula será direcionada a corrigir e a auxiliar esse processo. A aluna começará por executar o 3º andamento de mãos separadas e, dependendo do trabalho realizado em casa até à aula, passar-se-á à correção de possíveis erros de leitura e dúvidas que possam existir, tanto a nível técnico como musical.

De seguida, contando que o texto musical estará razoavelmente seguro de mãos separadas, a aluna passará ao trabalho de junção. Aqui, este trabalho será realizado por secções extremamente curtas, dependendo da dificuldade de junção, mas nunca ultrapassando os 2 compassos de cada vez.

- Reflexão Final (5 minutos)

No final da aula, será feita uma síntese dos aspetos essenciais que foram discutidos, nomeadamente dos métodos de estudo, assim como uma breve referência aos aspetos que ainda necessitarão de ser trabalhados durante a próxima semana. Além disso, a aluna terá de refletir acerca do seu empenho até à aula e durante a mesma, justificando a razão de os objetivos terem ou não terem sido cumpridos.

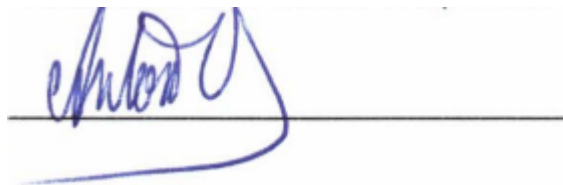
## RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da Sonata em Dó maior de J. Haydn
- Telemóvel com metrónomo

## AVALIAÇÃO

Através da reflexão em conjunto, será feito o ponto da situação do processo de aprendizagem da aluna, comentando os seus aspetos positivos e os aspetos que ainda necessitam de mais trabalho. Neste sentido, também se refletirá acerca das causas das dificuldades existentes e as possíveis soluções para as ultrapassar.

Assinatura do Professor Cooperante



**PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO**

**Aula nº 12**

**REFLEXÃO**

Penso que a primeira parte da aula decorreu com normalidade, tendo a aluna demonstrado as dificuldades previstas, presentes já nas aulas anteriores. Procurei que a aluna estivesse sempre consciente do que estava a fazer através de alguns exercícios, como por exemplo, o solfejo das notas das escalas enquanto as tocava. Notei que a aluna se sentiu ligeiramente mais motivada por fazer exercícios diferentes dos que estava habituada e que foram importantes para a sua aprendizagem, pois obrigou-a a entender que não é possível tocar exercícios complexos, como é o caso das escalas à distância de sextas e décimas, dependendo unicamente da memória muscular, aspeto este que o seu professor já tem vindo a enfatizar desde há várias aulas.

Durante toda a aula, procurei adotar outro género de postura, pois já tenho vindo a entender que a aluna não responde positivamente às constantes repreensões e advertências.

Na segunda parte da aula, rapidamente reparei que a aluna continuava exatamente com as mesmas inseguranças a nível de leitura da obra. Devido a este facto, despendi de praticamente todo o tempo restante da aula para rever o trabalho realizado nas aulas anteriores, não tendo sido possível iniciar a junção das mãos, como estava previsto. Apesar disso, sinto que a aluna respondeu de forma bastante positiva a todos os exercícios que lhe ia sugerindo, talvez incentivando-a a explorar outras metodologias durante o seu estudo individual. Nas futuras aulas, penso que deverei ter um cuidado extra com a gestão do tempo, de forma a cumprir os objetivos previstos.

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 14

#### ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

**Ano/Grau:** 8º Ano / 4º Grau

**Duração da aula:** 90 minutos

**Regime de frequência:** Integrado

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Rodrigues

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Aperfeiçoar as técnicas-base do estudo pianístico
- Consolidar a leitura de partituras musicais
- Incentivar a exploração interpretativa e musical
- Desenvolver o espírito crítico-reflexivo
- Aprimorar os aspetos técnicos da obra a apresentar

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Escalas e Arpejos de Si bemol Maior e Menor
- J. Haydn – Sonata em Dó Maior Hob.XVI: 35 (2º e 3º andamentos)

#### DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Aquecimento – Escalas e Arpejos de Si bemol (15 minutos)

A aula será iniciada com a execução das escalas e arpejos, como é habitual das aulas anteriores. A aluna irá apresentar as escalas em oitavas, em sextas e em décimas de Si bemol Maior e Si bemol menor, seguidas dos respetivos arpejos e suas inversões, assim como o arpejo da dominante com sétima e a escala cromática. Nesta primeira parte da aula, a aluna será auxiliada de modo a desenvolver a técnica correta deste género de exercícios, assim como o seu conhecimento teórico e prática mental.

- Sonata de J. Haydn, 3º andamento (40 minutos)

Na última aula, a aluna apresentou o 3º andamento apenas de mãos separadas, sendo que ficou de o preparar de mãos juntas para a aula seguinte. Começando por analisar o trabalho realizado até ao

momento, será dedicada esta parte da aula à correção de aspetos técnicos que possam ocorrer. Seguidamente, serão também trabalhados aspetos gerais no que diz respeito à musicalidade, se o tempo assim o permitir.

- Sonata de J. Haydn, 2º andamento (30 minutos)

Estando já seguro a nível técnico, é necessário trabalhar a parte interpretativa do 2º andamento. A aluna começará por executar este andamento do início ao fim, sem interrupções. Após uma discussão acerca do que foi acabado de ouvir, serão exploradas várias hipóteses interpretativas, de modo a incluir a aluna no processo de criação musical, incentivando-a a trabalhar mais este aspeto individualmente.

- Reflexão Final (5 minutos)

Após o trabalho realizado na aula, será feita uma síntese dos aspetos mais essenciais, de modo a organizar o método de trabalho individual da aluna.


#### RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da Sonata em Dó Maior de J. Haydn
- Telemóvel com metrónomo

#### AVALIAÇÃO

Através da reflexão em conjunto, será feito o ponto da situação do processo de aprendizagem da aluna, comentando os seus aspetos positivos e os aspetos que ainda necessitam de mais trabalho. Neste sentido, também se refletirá acerca das causas das dificuldades existentes e as possíveis soluções para as ultrapassar.

Assinatura do Professor Cooperante



## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 14

#### REFLEXÃO

Mesmo tendo começado a aula ligeiramente mais tarde, penso que consegui gerir o tempo de forma eficiente, pois foi possível trabalhar todos os conteúdos programáticos planeados. Sendo que já tenho vindo a observar as aulas da aluna desde o início do ano letivo, procurei trabalhar os aspetos onde aparentava ter mais dificuldades. Neste sentido, na parte inicial da aula, durante a execução das escalas e arpejos, procurei que a aluna tivesse consciência do que estava a tocar sem depender tanto de olhar para o teclado, sendo que tinha de tocar os exercícios de olhos fechados e saber exatamente em que ponto estava a qualquer momento. Tendo em conta que houve várias vezes em que não soube responder corretamente, penso que o exercício foi fulcral para o processo de aprendizagem da aluna, pois serviu como forma de comprovar a sua falta de consciência enquanto tocava, resultando posteriormente numa execução mais atenta da sua parte.

À semelhança do trabalho que tem vindo a ser realizado pelo seu professor, durante a execução do 3º andamento da sonata, procurei apelar à prática mental e análise harmónica, sempre que possível. Foi durante esta secção da aula que, ao explicar uma modulação à aluna, chamei “si natural” à nota que, na verdade, era “si bequadro”. No final da aula, o professor supervisor chamou-me à atenção para este lapso, sendo que passarei a ter mais atenção a este aspeto.

Regra geral, penso que ao longo do resto da aula, a aluna respondeu bastante bem ao que lhe pedia, passando por várias sugestões de estudo, as quais foram do seu agrado, como por exemplo a utilização do metrónomo para praticar sucessivamente a passagem de divisão binária para divisão ternária, aspeto no qual a aluna sentia dificuldade.

O único aspeto onde a senti mais reticente foi no trabalho de musicalidade do 2º andamento da sonata. Tratando-se de um andamento lento em que o processo de leitura já se encontrava razoavelmente

seguro, tentei incentivar a aluna a procurar outra sonoridade, apelando ao sentido de melancolia e exagero, na esperança de que, ao exagerar a execução do que tinha em mente, passasse cá para fora uma percentagem dessa ideia mental. Apesar de ter notado mínimas nuances ao longo da sua execução, não correspondeu por completo às minhas expectativas. No final da aula, o seu professor confirmou que, realmente, será muito complicado trabalhar a parte musical com a aluna em questão.

Na minha opinião, considero que o facto de a aluna não ter demonstrado quase diferença alguma, mesmo quando solicitada a exagerar essas diferenças, poderá significar que não tenha sequer qualquer ideia musical, ou que ainda não tenha a segurança técnica necessária de modo a poder focar-se no aspeto musical – no entanto, duvido que se trate desta última opção visto que a obra em questão não contém dificuldades técnicas significativas.

# **Anexo V**

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 15

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:** Conservatório de Música do Porto

**Ano/Grau:** 10º Ano/6º Grau

**Duração da aula:** 90 minutos

**Regime de frequência:** Integrado

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Rodrigues

### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Desenvolver as capacidades de leitura e memória musical
- Aprimorar as características técnicas das obras a apresentar
- Explorar as próprias ideias musicais

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Exercícios de Escalas e Arpejos
- L. V. Beethoven – Fantasia Coral
- F. Lopes-Graça – 9 Danças Breves (nº 6)

### DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Aquecimento – Escalas e Arpejos (10 minutos)

A aula será iniciada com a execução das escalas e arpejos, como é habitual das aulas anteriores. A escolha da tonalidade estará a cargo do aluno. Nesta primeira parte da aula, o aluno será auxiliado nas dificuldades que apresentar, de modo a consolidar a técnica mais correta e eficaz de executar estes exercícios.

- Fantasia Coral de L. V. Beethoven (40 minutos)

Nesta parte da aula, será continuado o trabalho da leitura e preparação da obra nova, iniciado na aula anterior. Juntamente com o aluno, parte da obra será desconstruída e analisada, de modo a facilitar a

sua compreensão e montagem. O aluno será auxiliado nos problemas técnicos que poderão aparecer, e também serão exploradas as suas próprias ideias musicais.

- Peça nº 6 das “9 Danças Breves” de F. Lopes-Graça (35 minutos)

Sendo também uma obra recente no repertório do aluno, este será auxiliado no processo de leitura e montagem, tentando procurar resoluções para as dificuldades da obra, nomeadamente a nível rítmico.

- Reflexão Final (5 minutos)

Apesar da aula consistir no auxílio da leitura e preparação das obras, será concluída com uma pequena reflexão acerca dos aspetos mais essenciais referidos ao longo da aula.

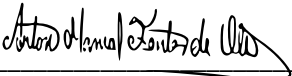
### RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da Fantasia Coral de Beethoven
- Partitura da peça nº 6 das “9 Danças Breves” de Lopes-Graça
- Telemóvel com metrónomo

### AVALIAÇÃO

Sendo uma aula onde o aluno apresenta obras muito recentes e ainda pouco trabalhadas, a avaliação consistirá maioritariamente numa reflexão conjunta acerca do seu nível de leitura – tanto os pontos fortes como as dificuldades – discutindo ainda os métodos mais eficientes de resolver os problemas que terão surgido ao longo da aula.

Assinatura do Professor Cooperante



## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 15

#### REFLEXÃO

A aula não se iniciou da melhor maneira, visto que o aluno se esqueceu da partitura de uma das obras a ser trabalhada. Neste sentido, foi necessária uma adequação dos conteúdos programáticos e objetivos planificados para esta aula, pois a partitura em questão não existia em formato digital.

Apesar deste contratempo, penso que a aula decorreu de forma bastante positiva. Ao invés de se trabalharem duas obras, eliminou-se do plano da aula a peça nº 6 das “9 Danças Breves” de Lopes-Graça, e foi apenas trabalhada a “Fantasia Coral” de Beethoven, a qual será executada pelo aluno em dezembro, juntamente com a orquestra do Conservatório de Música do Porto.

Tendo bastante mais tempo para apenas uma obra, esta foi trabalhada mais aprofundadamente, procurando sempre resolver os problemas técnicos que vinham aparecendo e propondo diversos métodos de estudo para cada situação. O aluno, devido ao seu interesse em aprender e evoluir, foi capaz de responder de forma extremamente positiva a todos os exercícios propostos. Em paralelo com o trabalho técnico e de leitura, foram também exploradas, em conjunto com o aluno, algumas ideias musicais a nível de fraseado e hierarquia de vozes, assim como as mudanças de carácter ao longo da obra.

Após algum trabalho individualizado, o aluno sugeriu que tocássemos a obra a dois pianos. Aceitei com agrado a sugestão do aluno, sendo que me dirigi para o outro piano da sala para tocar a parte da orquestra. Esta parte da aula foi bastante interessante e relevante para o aluno, permitindo-o entender as suas entradas e a junção com a orquestra.

No final da aula, foi realizada uma reflexão em conjunto sobre os tópicos abordados ao longo da aula, sendo que o aluno admitiu que esta foi interessante e do seu agrado, tendo adquirido várias ideias novas e metodologias de estudo. Discutimos brevemente acerca dos diferentes métodos de ensino dos

dois professores com que o aluno se encontra a ter aulas, sendo que procurei incentivar o aluno a usufruir dos dois pontos de vista, quer educativos quer artísticos, e a aplicá-los conjuntamente no seu estudo diário. Admiti que teria sido interessante poder trabalhar com o aluno a obra de Lopes-Graça devido à sua complexidade rítmica, visto que é um dos poucos parâmetros onde o aluno sente uma dificuldade significativa e procurarei abordar este assunto na próxima aula que tenha possibilidade de lecionar.

# **Anexo VI**

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 13

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:** Conservatório de Música do Porto

**Ano/Grau:** 10º e 11º / 6º e 7º - Música de Câmara (piano e flauta)

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Integrado

**Número de alunos:** 2

**Estagiário(a):** Sofia Rodrigues

### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Desenvolver o sentido autocrítico
- Incentivar a exploração interpretativa
- Aprimorar a cumplicidade da prática de música de conjunto
- Aperfeiçoar o controlo e equilíbrio sonoro entre os dois instrumentistas
- Consolidar aspetos técnicos (junção, sentido de tempo e pulsação, afinação, entre outros)

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

F. Schubert – Introdução e Variações sobre tema de “Trockne Blumen”

### DESENVOLVIMENTO DA AULA

- Reflexão acerca da audição realizada na semana anterior (5 min)

Tendo os alunos realizado uma audição após a última aula, onde apresentaram parte da obra, será aberta uma discussão com o objetivo de entender a opinião dos alunos em relação à sua atuação, avaliando os seus pontos fortes e fracos.

- Trabalho dos aspetos a melhorar apontados pelos alunos (25 min)

Será iniciado o trabalho da obra de F. Schubert, começando por aperfeiçoar os aspetos que os alunos

tenham referido no início da aula.

- Discussão de outros aspetos gerais e específicos e respetivo aperfeiçoamento (15 min)

Para finalizar, serão ainda trabalhados outros aspetos que possam não ter sido referidos anteriormente, procurando, principalmente, incentivar a exploração musical em conjunto e a cumplicidade dos dois alunos.

#### RECURSOS E FONTES

- Piano | Banco do piano
- Partitura da obra de F. Schubert
- Flauta Transversal
- Estante

#### AVALIAÇÃO

Através de uma reflexão em conjunto, serão enumerados os aspetos discutidos ao longo do trabalho realizado na aula. Analisando se os objetivos planeados foram ou não cumpridos, iniciar-se-á uma avaliação dos aspetos que possam ter melhorado ou, pelo menos, ter sido assimilados para que possam ser trabalhados futuramente.

Assinatura do Professor Cooperante

*Maria Jose Souza Guedes*

**PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO**

**Aula nº 13**

**REFLEXÃO**

Nesta aula senti bastantes dificuldades no que diz respeito ao tempo disponível para trabalhar com os alunos.

Tendo em conta que as aulas são de 45 minutos e a obra a ser trabalhada tem cerca de 20 minutos de duração, de forma a poder explorar e discutir o máximo de conteúdo possível com os alunos, o tempo disponível não permitiu obter a continuidade musical desejada, tendo-me sentido obrigada a interromper diversas vezes a execução dos alunos, o que poderá não ter sido a situação ideal.

Visto que a flautista raramente recebia orientação durante as aulas, procurei trabalhar aspetos musicais de conjunto, nomeadamente o equilíbrio sonoro e coerência interpretativa entre os dois instrumentos.

No entanto, acabei também por privilegiar um pouco o trabalho com o pianista, devido à complexidade da sua parte.

# **Anexo VII**

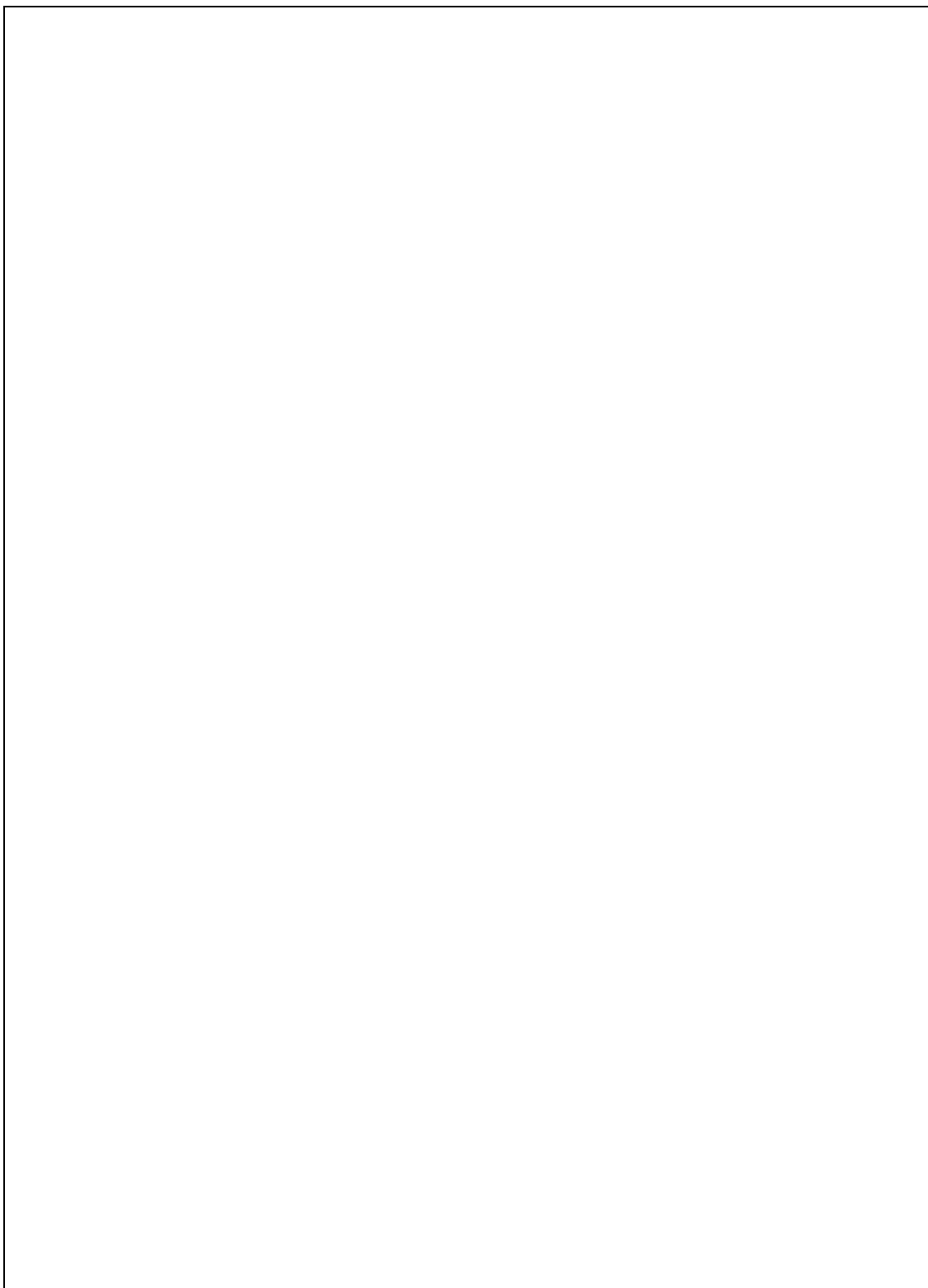
**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: Sofia Rodrigues	Instrumento: Piano	Ano/Turma: básico
Escola   Professor Cooperante Conservatório de Música do Porto   António Oliveira	Nº de aula:	Data:

**Comentário do Professor Cooperante**

A Sofia revelou ser uma estagiária interessada e diligente. Assistiu às atividades letivas com disponibilidade e dinamismo. Nas aulas da aluna do ensino básico que orientou revelou bom domínio das matérias técnicas e artísticas bem como das abordagens pedagógicas. A linguagem utilizada foi, na maioria das vezes, adequada à faixa etária da aluna.

Como tive oportunidade de partilhar com a Sofia no final das aulas que orientou, senti falta de maior exemplificação por parte da estagiária, concretamente, gostaria que a Sofia interpretasse ao piano e ilustrasse através da sua execução o que pretendia transmitir: para os alunos, sobretudo para os mais jovens e com menos experiência, costuma ser mais eficaz a audição do que deve fazer do que ser instruído através da adjectivação. Por outro lado, sugeri à Sofia que insistisse mais no trabalho de mãos separadas para evitar uma precoce abordagem da obra de mãos juntas sem que o material musical estivesse já compreendido. Por fim, partilhei com a estagiária algumas sugestões de exercícios e estratégias para junção/coordenação das mãos.



**Assinatura:**

A handwritten signature in blue ink, written in a cursive style. The signature is located in the bottom left corner of the signature box.

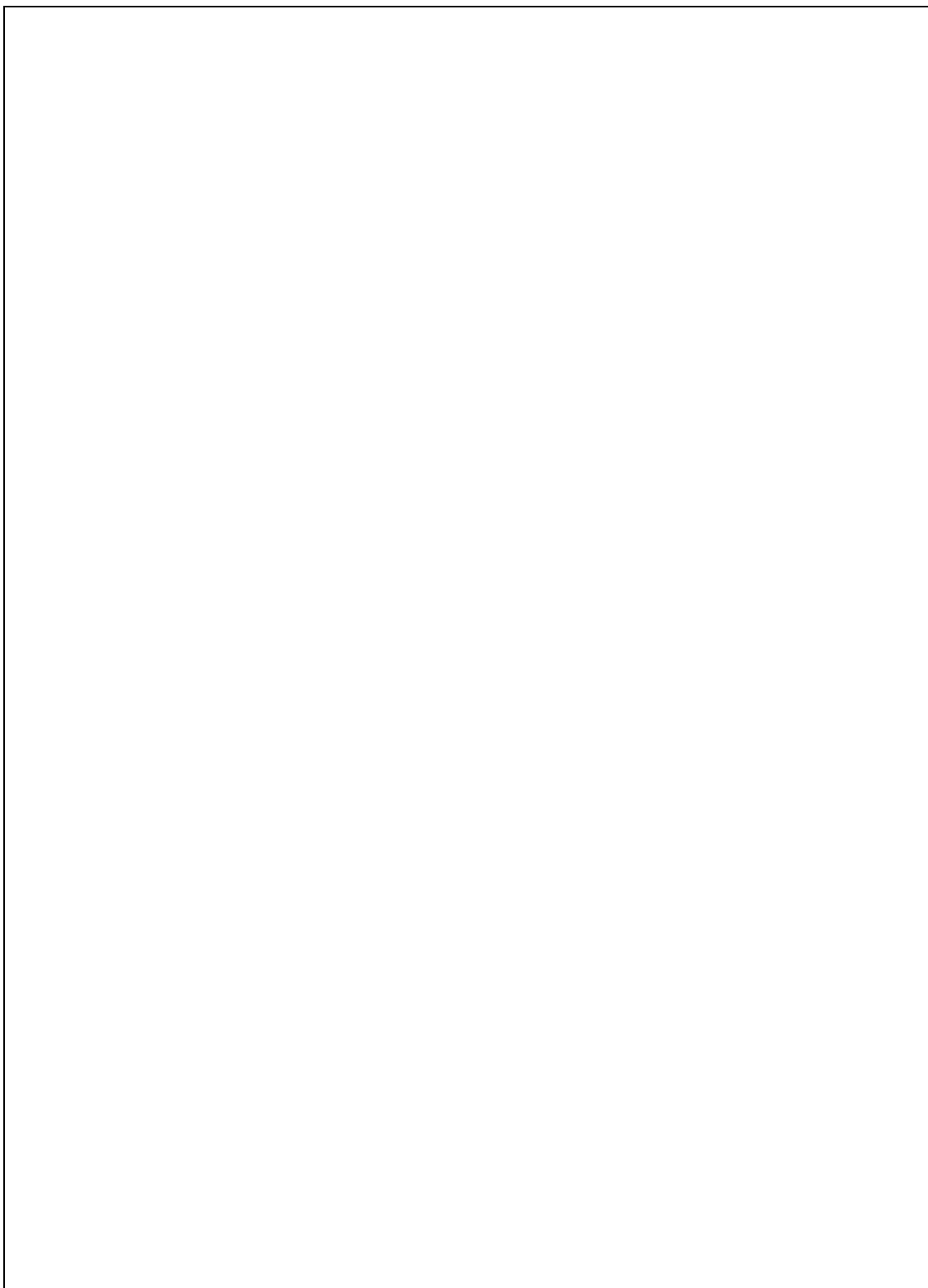
**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: Sofia Rodrigues	Instrumento: Piano	Ano/Turma: secundário
Escola   Professor Cooperante Conservatório de Música do Porto   António Oliveira	Nº de aula:	Data:

**Comentário do Professor Cooperante**

**A Sofia participou nas aulas do aluno do ensino secundário de forma cuidada e interventiva. Nas aulas que orientou, revelou bom domínio da técnica e aspetos mecânicos inerentes, conhecimento das obras trabalhadas, bem como à vontade na gestão dos diferentes momentos da aula. A comunicação com o aluno foi eficaz e afável.**

**Observei após as aulas que a Sofia podia focar-se mais nos aspetos metacognitivos da aprendizagem e estudo musical, nomeadamente como trabalhar e preparar mudanças de posição, vulgo “saltos” e planificação prévia da execução musical através da criação da imagem sonora daquilo que se pretende criar. Pareceu-me igualmente que poderia ter demonstrado ao piano mais frequentemente o que pretendia sugerir ao aluno. De igual forma, salientei a importância de gerir a aula de forma dinâmica e flexível, reagindo constantemente àquilo que o aluno faz em cada momento, assegurando-se de que o aluno consegue fazer o sugerido ou que, na dificuldade em o executar de imediato dada a complexidade musical da passagem, garantir que o aluno compreendeu para que possa autonomamente estudar.**



**Assinatura:**

A handwritten signature in blue ink, written in a cursive style. The signature is located in the bottom left corner of the signature box.

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019

Estagiário: <b>Sofia Rodrigues</b>	Instrumento: <b>Música de câmara</b>	Ano/Turma: <b>10º/11º</b>
Escola   Professor Cooperante <b>C.M.P. - Maria José Souza Guedes</b>	Nº de aula: <b>1ª</b>	Data: <b>13/02/20</b>

**Comentário do Professor Cooperante**

- 1 - A Sofia não compreendeu o estilo da obra «Trockne Blumen» de Schubert. Esta encerra um carácter trágico e profundo, como demonstrado longo de muitas aulas, ministradas por mim, a que ela assistiu.
- 2 - Caiu no erro de interromper a execução dos alunos do Duo de Flauta e Piano de 2 em 2 compassos, provocando neles insegurança, pelo corte sistemático da linha musical.
- 3 - As suas críticas foram raras vezes corretas. Exceptuando alguns falsos acentos, houve críticas erradas: aconselhou pedais inteiros em secções de graus conjuntos «para dar ambiente!». Aconselhou "ecos" sistemáticos, à maneira barroca e no Cânon e na Marcha final, aconselhou-os a pensar num carácter de "Dança"!

→

Nota: 1- 3ª linha : leia-se "demonstrado".  
MJSG

4- O seu posicionamento na sala, não lhe permitiu ter a real percepção do equilíbrio sonoro do Duo. Estando sentada à esquerda do piano, criticou sempre o piano por ser "demasiado forte" e a flauta, por tocar demasiado piano. Não se apercebeu do seu erro de colocação.

5- Esta aula foi pouco conseguida e pouco interessante para os alunos. Não tentou ir ao seu encontro, compreendê-los ou incentivá-los. Não lhe permitiu revelar o real conhecimento que possuem da obra e a sua capacidade de execução da mesma.

6- Deverá refletir seriamente nos pontos acima referidos, para, quando for professor, vir a obter resultados pedagógicos credíveis e eficazes.

A minha classificação desta aula é de  
doze (12) valores

Assinatura:

Maria José Souza Guedes

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019**

Estagiário: SOFIA RODRIGUÊS	Instrumento: piano	Ano/Turma: 8º/4º
Escola   Professor Cooperante C M Porto António Oliveira	Nº de aula:14	Data:13-02-2020

**Comentário do Orientador/Supervisor**

O plano da aula foi bem estruturado, os conteúdos programáticos foram respeitados e os objetivos cumpridos na sua essência.

A estagiária trabalhou com dedicação, tentando resolver todos os problemas ao mesmo tempo, o que, em certas alturas, ultrapassava a capacidade de reação do aluno. Recomenda-se uma melhor organização hierarquizada dos elementos a corrigir em cada aula, pois tratando-se de um trabalho de longa duração, na grande maioria das vezes os resultados surgem mais tarde.

Igualmente, poderá valorizar mais o trabalho com as mãos separadas, condição da máxima importância para alcançar bons resultados.

**Assinatura:**

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2018 | 2019**

Estagiário: SOFIA RODRIGUÊS	Instrumento: piano	Ano/Turma:10º/6º
Escola   Professor Cooperante C M Porto António Oliveira	Nº de aula: 15	Data:21 02 2020

**Comentário do Orientador/Supervisor**

O plano da aula foi bem estruturado, os conteúdos programáticos foram alterados porque o aluno se esqueceu das partituras, por isso também os objetivos sofreram alterações.

Tratando-se de um aluno de muito bom nível, a aula decorreu com bom ritmo; a estagiária encontrou várias soluções para os problemas surgidos, ganhando por vezes, aparência de conselhos por parte de um colega mais experimentado; recomendo cautela neste sentido, para manter sempre o controlo do decorrer da aula. Geralmente, os bons indicadores didáticos por parte da estagiária fizeram com que os novos objetivos fossem cumpridos.

**Assinatura**

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: SOFIA RODRIGUÊS	Instrumento: MC	Ano/Turma: 10º e 11º / 6º e 7º
Escola   Professor Cooperante M <sup>a</sup> . José Sousa Guedes	Nº de aula: 13	Data: 13.02.2020

**Comentário do Orientador/Supervisor**

O plano da aula foi bem estruturado, os conteúdos programáticos foram respeitados e os objetivos cumpridos na sua essência.

A estagiária trabalhou de maneira pormenorizada, às vezes em demasia, atendendo ao tempo disponível.

As indicações incidiram especialmente sobre o pianista, situação previsível atendendo à formação da estagiária; contudo, espera-se no futuro uma dedicação mais equilibrada entre os diversos instrumentistas, que se adquire com experiência e com conhecimento sobre a especificidade de outros instrumentos.

Certas indicações, tal como a de "decorar o texto", poderão ser melhor ponderadas antes de serem proferidas.

**Assinatura:**

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2019 | 2020**

Estagiário: Sofia Rodrigues	Instrumento: Piano	Ano/Turma: -----
Escola   Professor Cooperante: Conservatório de Música do Porto   Prof. António Oliveira / M <sup>a</sup> José Souza Guedes	Nº de aula: -----	Data: -----

**Comentário do Orientador/Supervisor**

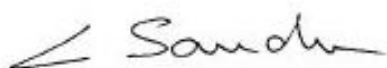
A mestranda Sofia Rodrigues realizou a sua Prática Pedagógica de forma organizada e sistemática, interessando-se sempre pelas sugestões do supervisor e das professoras cooperantes. As aulas assistidas foram preparadas com atenção e as aulas lecionadas foram planificadas cuidadosamente, decorrendo com qualidade e empenho.

A estagiária interagiu frequentemente com o supervisor no sentido de melhorar o seu desempenho pedagógico, aceitando anotações, reparos e conselhos e corrigindo sempre que foi necessário.

Do mesmo modo, conseguiu motivar e incentivar os alunos, usando uma pedagogia diferenciada em conformidade com as características e o grau de preparação destes.

Considero que todo o estágio decorreu muito bem e foi realizado com pleno êxito.

**Assinatura:**



# **Anexo VIII**

# Interpretação e Ensino da Música Barroca no Piano

Este questionário foi realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ensino da Música (Instrumento: Piano) da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, no Porto.

O objetivo deste projeto de investigação é recolher dados acerca das diferentes opiniões de interpretação de música do período barroco, assim como a forma de abordar o assunto em contexto de aula.

Neste sentido, o presente questionário é direcionado e pode ser respondido por alunos de piano (ensino básico e secundário), pianistas profissionais (estando incluídos neste grupo os estudantes do ensino superior) e professores de piano (tanto do ensino artístico especializado como do ensino superior).

O tempo estimado de preenchimento é entre 5 e 15 minutos.

\* Obrigatório

## Contextualização do Inquirido

1. Idade: \*

O valor tem de ser um número

2. Selecionar a opção mais adequada: \*

*Os músicos profissionais que também sejam professores devem selecionar a opção do "Professor".*

- Aluno/a de piano (ensino básico ou secundário)
- Músico profissional (incluindo alunos do ensino superior)
- Professor/a de piano (ensino artístico especializado e/ou ensino superior)

## Secção do Aluno

3. Há quanto tempo estudas piano? \*

4. Há quanto tempo és aluno/a no ensino oficial de música? \*

5. Ano/Grau escolar atual: \*

5º ano / 1º grau

6º ano / 2º grau

7º ano / 3º grau

8º ano / 4º grau

9º ano / 5º grau

10º ano / 6º grau

11º ano / 7º grau

12º ano / 8º grau

Outro

6. Há quanto tempo começaste a tocar obras do período barroco? \*

7. Sentes-te devidamente orientado/a e informado/a para interpretar uma obra do período barroco? \*

Sim

Não

Outro

8. Consideras que a partitura te dá informações suficientes? \*

Sim

Não

Outro

9. Quem escolhe a edição da partitura? \*

Eu

Professor/a

Em conjunto

Outro

10. Consideras "correto" fazer diferenças dinâmicas nas obras barrocas? \*

Sim

Não

Não sei

11. De que forma? \*

*Selecionar todas as opções aplicáveis*

Dinâmicas graduais

Dinâmicas contrastantes

Outro

12. Justifica a tua resposta: \*

13. Comentário adicional acerca de dinâmicas:

14. Consideras "correto" utilizar o pedal nas obras barrocas? \*

- Sim
- Não
- Não sei

15. De que forma? \*

16. Justifica a tua resposta: \*

17. Comentário adicional acerca do uso do pedal:

18. Em quanto avalias o teu conhecimento sobre ornamentação? \*

Tenho muitas dúvidas    1    2    3    4    5    Não tenho dúvidas nenhuma

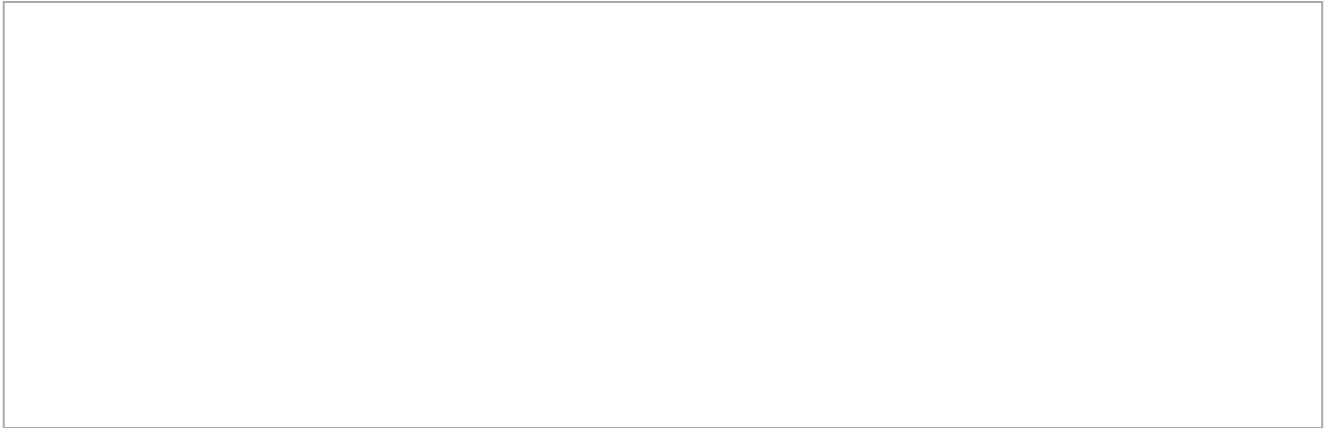
              

19. Comentário adicional acerca do conhecimento de ornamentação:

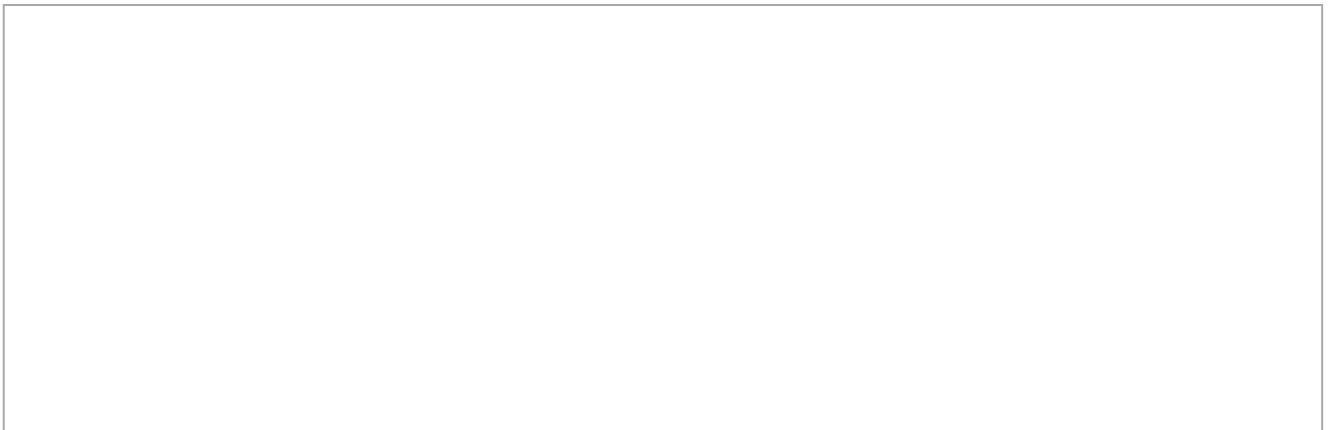
20. Em quanto avalias a ideia de um guião interpretativo de música barroca? \*

Não iria resultar    1    2    3    4    5    Seria extremamente útil

21. Comentário adicional acerca do guião interpretativo:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for providing additional commentary on the interpretive script.

22. Comentários finais:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for providing final comments.

## Secção do Professor

23. Há quanto tempo leciona piano no ensino oficial? \*

24. Que níveis de ensino leciona? \*

*Selecionar todas as opções aplicáveis*

2º Ciclo (1º e 2º Graus)

3º Ciclo (3º, 4º e 5º Graus)

Secundário (6º, 7º e 8º Graus)

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro

25. Procura contextualizar os alunos acerca do estilo barroco e das práticas da época? \*

Sim

Não

Nunca pensei nisso

26. De que forma? \*

27. Justifique a sua resposta: \*

28. Em contexto pedagógico, tem alguma preferência na edição da partitura? \*

Sim

Não

Nunca pensei nisso

Outro

29. Qual? \*

30. Justifique a sua resposta: \*

31. Altera os conselhos interpretativos das obras consoante o aluno? \*

Sim

Não

Outro

32. Justifique a sua resposta: \*

33. Em quanto avalia a ideia de um guião interpretativo de música barroca? \*

Não iria resultar    1    2    3    4    5    Seria extremamente útil  
           

34. Comentários adicionais acerca do contexto pedagógico:

## Secção do Intérprete

### 35. Habilitações superiores: \*

*Indicar o nome dos cursos, variantes e anos de conclusão.*

*Quando aplicável, especificar o tema da dissertação, caso considere relevante para o presente estudo.*

### 36. Numa escala de 1 a 5, quão informado/a se sente para interpretar obras do período barroco? \*

Estou pouco informado/a    1    2    3    4    5    Estou bastante informado/a

### 37. Relativamente às diversas edições de partituras de obras do período barroco, considera alguma mais legítima? \*

- Sim
- Não
- Nunca pensei nisso

### 38. Quais? \*

39. Justifique a sua resposta: \*

40. Em contexto de estudo individual, tem alguma preferência na edição da partitura a utilizar? \*

- Sim
- Não
- Nunca pensei nisso

41. Qual? \*

42. Justifique a sua resposta: \*

43. Numa escala de 1 a 5, quão informado/a se sente acerca de ornamentação? \*

Não tenho qualquer conhecimento    1    2    3    4    5    Conheço plenamente as convenções da época

44. Segue alguma regra teórica na execução de ornamentação? \*

- Sim
- Não
- Nunca pensei nisso

45. Quais? \*

46. Justifique a sua resposta: \*

47. Costuma adicionar ou já adicionou ornamentação que não constava nas partituras? \*

Sim

Não

48. De que forma e por que razão? \*

49. Comentário adicional acerca de ornamentação:

50. Segue algum parâmetro para escolher os diferentes tipos de articulação ao longo de uma obra barroca? \*

Sim

Não

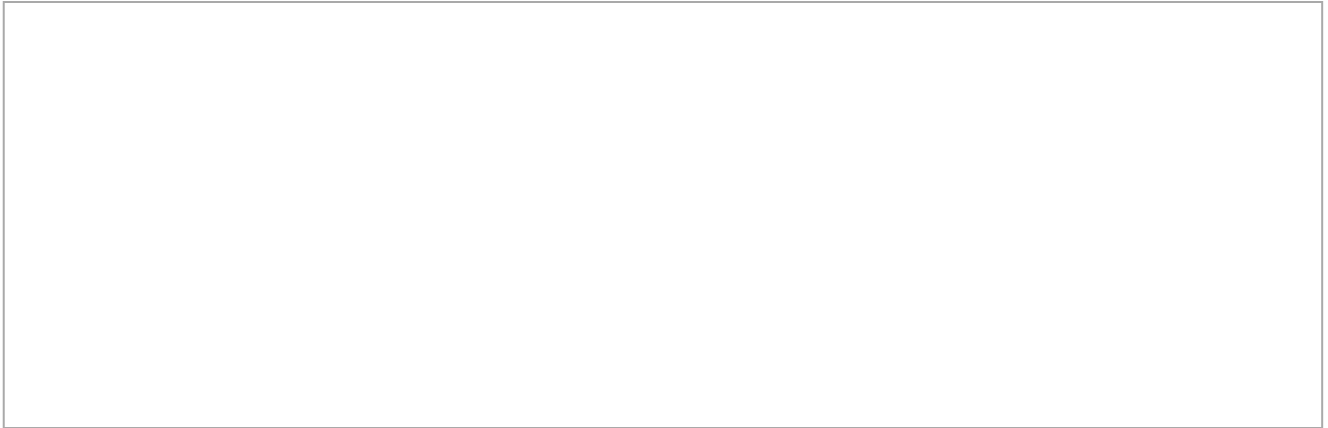
51. Considera que essas escolhas influenciam as dedilhações a utilizar? \*

- Sim
- Não
- Nunca pensei nisso

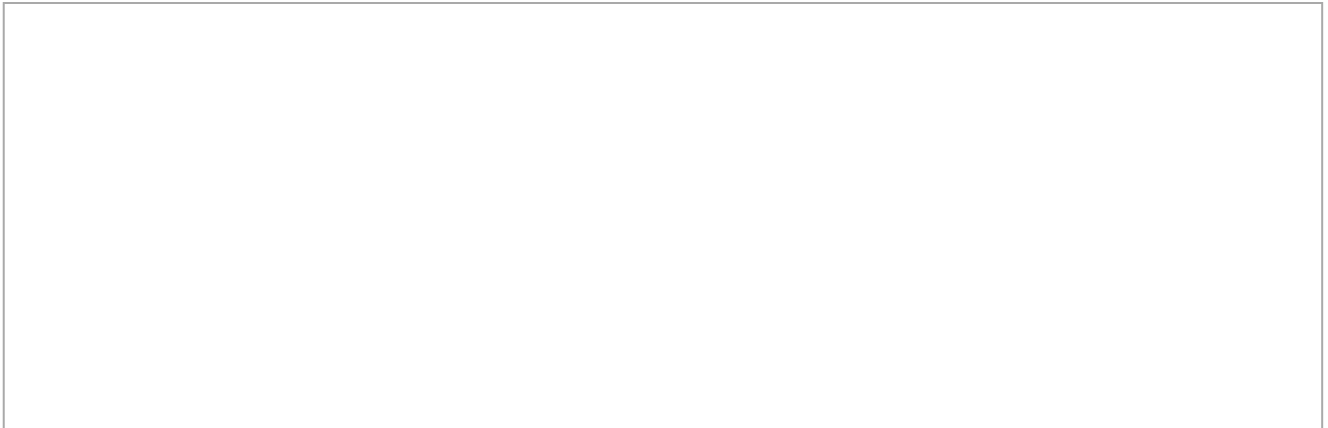
52. De que forma? \*

53. Justifique a sua resposta: \*

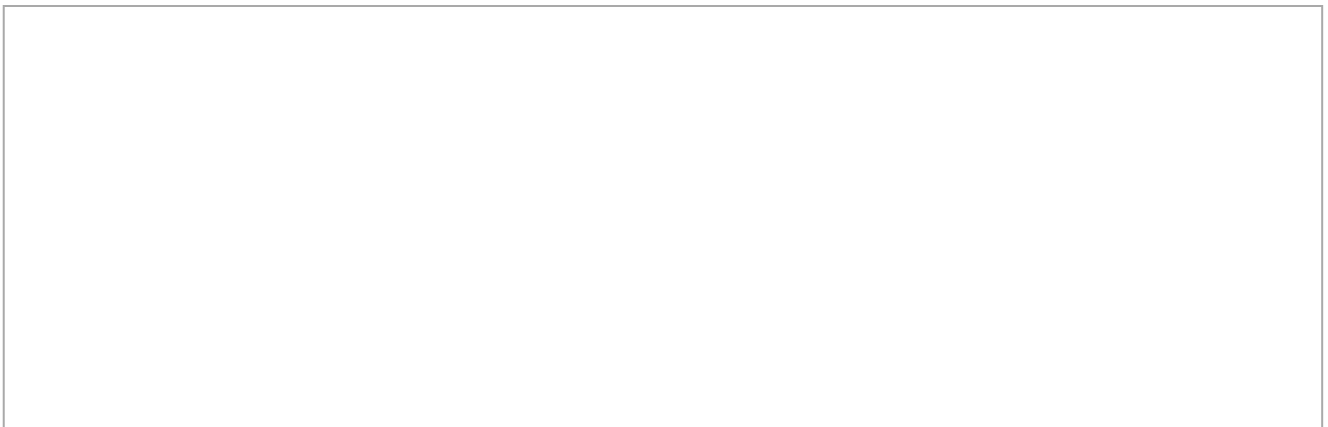
54. Comentário adicional acerca de articulação:



55. Comente a seguinte frase: "Não se pode utilizar pedal em obras do período barroco." \*



56. Comente a seguinte frase: "Não se podem fazer dinâmicas em obras do período barroco." \*



57. Procura imitar no piano moderno o som dos instrumentos da época? \*

- Sim
- Não
- Nunca pensei nisso

58. De que forma? \*

59. Justifique a sua resposta: \*

60. De que forma altera a forma de tocar e os recursos utilizados de acordo com o contexto da performance? \*

61. Comentários finais:

---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
INSTRUMENTO - PIANO

A Música do Período Barroco no Piano: Uma investigação desde a  
interpretação ao ensino

Sofia Alexandra Lopes de Lemos Pereira Rodrigues

