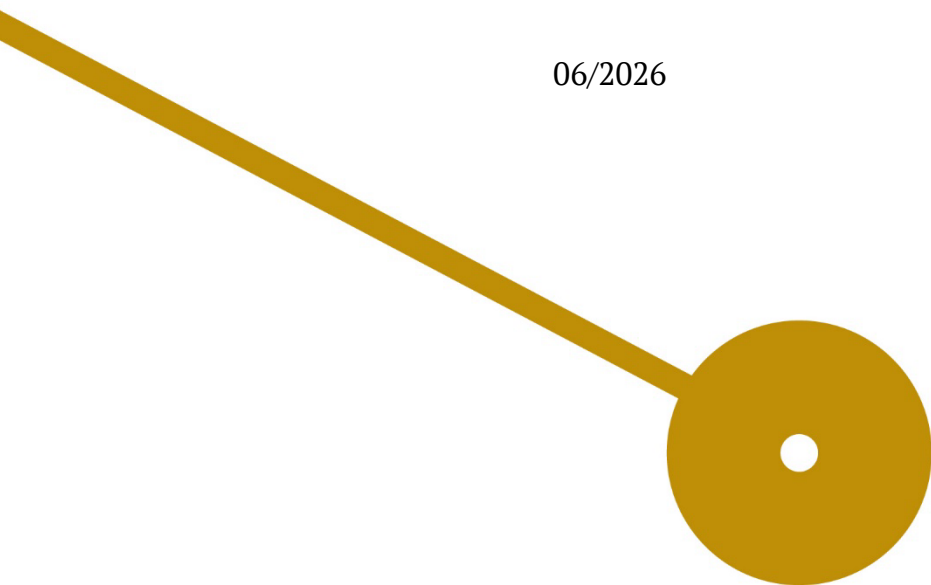




Da Intenção ao Gesto: Escuta Ativa, Sensibilidade Pianística e Estratégias Pedagógicas no Ensino do Piano

Ana Beatriz Moreira Bento

06/2026





Da Intenção ao Gesto: Escuta Ativa, Sensibilidade Pianística e Estratégias Pedagógicas no Ensino do Piano

Ana Beatriz Moreira Bento

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.

Professora Orientadora
Ana Freijo

Professor Cooperante
Pedro Costa

Professor Supervisor
Constantin Sandu

06/2026

À minha família e a todos os alunos e professores que continuam a procurar, questionar e descobrir novas formas de pensar, ouvir e sentir a música.

Agradecimentos

A realização deste trabalho representa o culminar de um percurso marcado por aprendizagem, dedicação e crescimento pessoal, artístico e académico. Ao longo deste caminho, foram várias as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que este momento fosse possível.

À minha família, em especial aos meus pais e padrinhos, pelo apoio incondicional, pela confiança e por todos os sacrifícios que permitiram que pudesse seguir este caminho. Ao meu namorado, pela presença constante, pela compreensão nos momentos mais difíceis e pelo apoio ao longo de todo este processo. Aos meus amigos, pela amizade, incentivo e companheirismo.

À ESMAE, instituição que me acolheu ao longo destes últimos seis anos e onde tanto aprendi e cresci, tanto a nível artístico como pessoal.

À Artâmega e ao professor cooperante Pedro Costa, pela disponibilidade, acompanhamento e contributo para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e profissional.

A todos os participantes do projeto de investigação, pela generosidade, disponibilidade e partilha de perspetivas e experiências fundamentais para a realização deste estudo.

Aos alunos com quem tive oportunidade de trabalhar, pela confiança e por tudo aquilo que também me ensinaram ao longo deste percurso.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação musical e académica, pelo conhecimento transmitido e pela

influência que tiveram no meu percurso enquanto pianista e futura docente.

Um agradecimento muito especial à professora Marta Moreira, cuja influência foi absolutamente determinante no meu percurso. Foi, sem dúvida, uma das pessoas que mais contribuiu para que hoje esteja onde estou, tanto pela dedicação e exigência como pelo exemplo humano e musical que sempre representou.

Ao professor Constantin Sandu, pelo cuidado e pelo carinho demonstrados ao longo destes últimos seis anos e por me ensinar que muitas vezes o mais simples pode ser o mais belo. Levarei comigo tudo aquilo que me transmitiu e ensinou ao longo destes anos, assim como a inspiração que sempre representou para mim. Sei que haverá sempre muito para aprender.

À minha orientadora, Ana Freijo, um agradecimento muito especial pela disponibilidade, acompanhamento e apoio constante ao longo deste processo. A sua orientação, incentivo e confiança foram, sem dúvida, um dos grandes pilares na realização deste trabalho.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

Este trabalho resulta da conjugação de duas componentes complementares – o Relatório de Estágio e o Projeto de Investigação – desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Ensino da Música.

A primeira parte apresenta uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio no ensino especializado da música, abordando as atividades letivas, a participação na dinâmica institucional e as principais aprendizagens pedagógicas e artísticas decorrentes da experiência.

A segunda parte centra-se na investigação sobre a relação entre gesto, escuta e consciência corporal no ensino do piano. Através da realização de entrevistas a estudantes e docentes de piano, o estudo procura compreender diferentes perspetivas pedagógicas relativamente à integração entre corpo, movimento e intenção sonora no processo de aprendizagem pianística.

A articulação entre prática pedagógica e investigação permitiu aprofundar a compreensão do ensino do piano enquanto processo integrador da intenção sonora, da escuta e do gesto, evidenciando a importância da reflexão crítica na formação docente.

Palavras-chave

Pedagogia pianística; intenção sonora; imaginação; escuta ativa; consciência auditiva; consciência corporal; gesto.

Abstract

This Master's Final Project results from the integration of two complementary components – the Teaching Internship Report and the Research Project – developed within the framework of the Master's Degree in Music Education.

The first section presents a reflection on the pedagogical practice developed during the internship in specialized music education, addressing teaching activities, participation in the institutional dynamics, and the main pedagogical and artistic learning outcomes resulting from the experience.

The second section focuses on the relationship between gesture, listening, and body awareness in piano teaching. Through interviews with piano students and teachers, the study seeks to understand different pedagogical perspectives regarding the integration of body, movement, and musical intention in the piano learning process.

The articulation between pedagogical practice and research contributed to a deeper understanding of piano teaching as a process integrating aural intention, listening and bodily action, highlighting the importance of critical reflection in teacher education.

Keywords

Piano pedagogy; aural intention; musical imagination; active listening; auditory awareness; body awareness; gesture.

Índice

Introdução	1
Parte I.....	3
Capítulo 1 – Guião de Observação da Prática Musical.....	3
1.1. Artâmega: Conservatório de Artes do Marco de Canaveses.....	3
1.1.1. Contextualização Histórica.....	3
1.1.2. Oferta Formativa.....	4
1.1.3. Organização Pedagógica e Funcionamento	5
1.1.4. Comunidade Educativa.....	5
1.1.5. Projetos	6
1.2. Enquadramento e Pertinência do Projeto de Investigação	7
Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada	8
2.1. Matrizes, conteúdos programáticos e critérios de avaliação	8
2.1.1. A disciplina de Piano	8
2.1.2. A disciplina de Piano Conjunto	9
2.2. Observação da Prática Docente e Prática de Ensino Supervisionada	10
2.2.1. Caracterização do perfil dos alunos e das classes.....	10
2.2.2. Observação	11
2.2.3. Lecionação.....	15
2.2.4. Supervisão	18
2.2.5. Cronograma das Atividades Pedagógicas.....	19
Reflexão Final	21
Parte II	22
Capítulo 3 – Projeto de Investigação	22
3.1. Introdução.....	22
3.2. A Prática Pianística como Processo Integrado: Intenção, Escuta e Gesto	23
3.2.1 O piano como sistema mediado: gesto, mecanismo e som.....	23

3.2.2. Intenção sonora, imaginação e aprendizagem pianística.....	26
3.2.3. Escuta pianística: percepção, controlo e consciência auditiva	30
3.2.4. O gesto pianístico como organização intencional do corpo	35
3.3. A Entrevista Semiestruturada como Método de Recolha de Dados:	
Enquadramento e Caracterização	38
3.3.1. Enquadramento metodológico	38
3.3.2. Participantes.....	39
3.3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	42
3.3.4. Procedimentos de recolha de dados.....	42
3.3.5. Considerações éticas.....	43
3.4. Percepções de Alunos e Professores sobre a Prática Pianística: Análise e	
Discussão de Resultados	44
3.4.1. Relação com o Som e Construção da Intenção Sonora	45
3.4.2. Escuta durante a Execução	48
3.4.3. Relação entre Gesto, Movimento e Produção Sonora	52
3.4.4. Prática e Estudo Individual.....	55
3.5. Conclusão	59
3.5.1. Síntese dos principais contributos	59
3.5.2. Para uma prática pianística mais consciente.....	60
3.5.3. Implicações para a Prática Pedagógica.....	61
3.5.4. A Voz dos Participantes: Reflexões sobre o Caminho Pianístico	63
3.5.5. Limitações do Estudo e Investigação Futura.....	64
Considerações Finais	66
Bibliografia.....	67
Anexos.....	69

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Registo de observação da aula n.º 11 – Ensino Secundário</i>	12
Tabela 2: <i>Planificação da aula n.º 1 – Ensino Básico</i>	16
Tabela 3: <i>Cronograma das Atividades Pedagógicas</i>	19

Introdução

O presente Trabalho Final de Mestrado, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, organiza-se em duas partes complementares, refletindo a articulação entre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio e a investigação realizada em torno de uma problemática específica do ensino do piano.

A Parte I corresponde ao Relatório de Estágio e apresenta uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, contemplando os diferentes contextos de observação, lecionação e participação na vida institucional. Para além da caracterização da instituição de acolhimento e das atividades desenvolvidas, esta secção procura analisar os desafios, aprendizagens e estratégias pedagógicas emergentes da experiência de ensino, evidenciando a importância da reflexão contínua enquanto elemento estruturante da formação docente. O contacto com diferentes perfis de alunos, contextos de aprendizagem e dinâmicas educativas permitiu aprofundar competências pedagógicas, artísticas e relacionais fundamentais para o exercício da docência no ensino especializado da música.

A Parte II integra o Projeto de Investigação, centrado na relação entre gesto, escuta e consciência corporal no ensino do piano. Partindo da observação de determinadas tendências presentes na prática pianística – nomeadamente a autonomização do gesto relativamente à intenção sonora e à escuta consciente –, o estudo procura compreender de que modo diferentes perspetivas pedagógicas abordam a integração entre corpo, audição e musicalidade no processo de aprendizagem instrumental. Através da realização e análise de entrevistas a estudantes e docentes de piano, pretende-se refletir sobre estratégias pedagógicas, concepções de ensino e modos de desenvolver uma relação mais consciente entre o movimento corporal e o resultado sonoro.

Apesar de distintas na sua natureza, as duas partes deste trabalho encontram-se profundamente interligadas. A experiência pedagógica desenvolvida no estágio contribuiu para a identificação e problematização das questões abordadas no projeto de investigação, ao mesmo tempo que a reflexão teórica e analítica proporcionada pela investigação permitiu aprofundar a compreensão de diversos aspetos observados na prática letiva. Deste modo, o relatório procura afirmar a importância de uma formação artística e pedagógica sustentada pela articulação entre prática, reflexão e investigação, entendendo o ensino da música como um campo em permanente construção e questionamento.

Parte I

Capítulo 1 – Guião de Observação da Prática Musical

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada, foi selecionada a Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses como instituição acolhedora, não apenas pela sua relevância no panorama do ensino artístico especializado, mas também pela ligação já estabelecida com a instituição ao longo dos últimos anos. O primeiro contacto ocorreu em 2018, no âmbito da participação nos estágios de orquestra de verão promovidos pela escola, experiência que marcou o início de uma colaboração contínua. Desde então, esta relação foi sendo consolidada através da participação em diversos concertos e atividades artísticas, culminando na integração do corpo docente como pianista acompanhadora.

Neste contexto, procede-se à apresentação e caracterização da instituição, considerando a sua evolução histórica, a sua oferta formativa, a organização pedagógica e a constituição da sua comunidade educativa, enquanto elementos fundamentais para a compreensão do enquadramento em que decorreu a prática de estágio.

1.1. Artâmega: Conservatório de Artes do Marco de Canaveses

1.1.1. Contextualização Histórica

A Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses foi fundada em 1 de outubro de 2008 pela Associação Cultural Academia das Artes do Marco de Canaveses, uma entidade sem fins lucrativos dedicada à promoção do ensino artístico na região. Desde a sua criação, a instituição tem vindo a afirmar-se como um importante polo de formação nas áreas da música, dança e teatro.

Em 2009, a escola obteve autorização definitiva de funcionamento por parte do Ministério da Educação, passando a integrar formalmente a rede nacional de escolas de ensino especializado da música. Este reconhecimento institucional permitiu consolidar a sua atividade pedagógica e reforçar a sua afirmação no panorama educativo e cultural da região. Posteriormente, a partir do ano letivo de 2018/2019, a instituição passou a beneficiar de contrato de patrocínio, fator que contribuiu para o alargamento da sua oferta formativa e do acesso dos alunos à formação artística.

Atualmente, a escola funciona nas instalações da Escola Secundária de Marco de Canaveses, encontrando-se em desenvolvimento o projeto de construção de uma nova infraestrutura dedicada ao ensino artístico, o que evidencia uma perspetiva de crescimento e reforço das condições pedagógicas. Ao longo do seu percurso, a Artâmega tem desempenhado um papel relevante na dinamização cultural do concelho, promovendo concertos, audições e projetos artísticos em articulação com a comunidade.

1.1.2. Oferta Formativa

A oferta formativa da Artâmega estrutura-se de forma progressiva, abrangendo diferentes níveis de ensino no domínio da música e permitindo a construção de um percurso formativo contínuo.

O Curso de Iniciação em Música destina-se a alunos até ao 4.º ano de escolaridade, proporcionando um primeiro contacto com a linguagem musical através do desenvolvimento da audição, do sentido rítmico, da coordenação motora e da expressão artística.

O Curso Básico de Música corresponde ao percurso formativo desenvolvido entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade, podendo ser frequentado em regime articulado, em colaboração com escolas do ensino regular, ou em regime supletivo, para alunos que frequentam o ensino artístico em paralelo com a escolaridade geral. Ao longo deste ciclo de ensino, os alunos desenvolvem competências nas áreas do instrumento, da formação musical e da prática de conjunto.

O Curso Secundário de Música, correspondente ao percurso entre o 10.º e o 12.º ano de escolaridade, encontra-se igualmente disponível nos regimes articulado e supletivo. Neste nível de ensino, verifica-se um aprofundamento das competências técnicas, interpretativas e teóricas, preparando os alunos para a eventual prossecução de estudos superiores na área da música ou para uma prática musical mais especializada.

Paralelamente, a escola disponibiliza o Curso Livre de Música, caracterizado pela sua flexibilidade e adaptação aos interesses individuais dos alunos, constituindo uma alternativa acessível a diferentes faixas etárias e objetivos formativos.

A oferta educativa é complementada por atividades como *masterclasses*, *workshops*, estágios de orquestra e apresentações públicas, que proporcionam experiências artísticas diversificadas e reforçam a componente performativa da formação.

1.1.3. Organização Pedagógica e Funcionamento

A estrutura pedagógica da Artâmega integra diferentes componentes do ensino artístico especializado, organizadas de forma a promover uma formação musical equilibrada e abrangente. No domínio da música, o plano de estudos inclui disciplinas como Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, articulando competências técnicas, teóricas e práticas coletivas.

A avaliação dos alunos assume um carácter contínuo, incidindo sobre o progresso ao longo do ano letivo, sendo complementada por momentos formais de avaliação, como provas, audições e apresentações públicas. Estes momentos permitem não só aferir o desenvolvimento das competências adquiridas, mas também fomentar a experiência performativa em contexto real.

A prática de conjunto assume um papel central na formação dos alunos, através da participação em orquestras, ensembles e outras formações, contribuindo para o desenvolvimento de competências de escuta, cooperação e integração musical.

A organização do ensino procura, assim, articular a dimensão individual do estudo instrumental com a prática coletiva, promovendo uma formação artística completa e integrada.

1.1.4. Comunidade Educativa

O funcionamento e desenvolvimento da Artâmega assentam na colaboração entre diferentes intervenientes da instituição, entre os quais se incluem a direção pedagógica e administrativa, o corpo docente, os alunos e as respetivas famílias. No ano letivo de 2024/2025, a escola contava com cerca de 300 alunos e 51 professores distribuídos pelas diferentes áreas artísticas e projetos educativos desenvolvidos pela instituição. Destes, 28 exerciam funções diretamente na Artâmega, enquanto os restantes se encontravam envolvidos nas atividades de AEC – Expressão Musical e CAF – Outras Expressões, dinamizadas em articulação com a Câmara Municipal do Marco de Canaveses.

O corpo docente é constituído por professores especializados, com formação académica e experiência artística relevante, desempenhando um papel fundamental na orientação pedagógica e artística dos alunos. A estabilidade de uma parte significativa da equipa docente, ligada à instituição desde a sua fundação ou nos anos subsequentes, tem contribuído para uma maior identificação com o projeto educativo da escola, favorecendo simultaneamente a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Para além da transmissão de conhecimentos técnicos e musicais, os docentes assumem também uma importante função formativa no desenvolvimento pessoal e artístico dos estudantes.

Os alunos ocupam um lugar central no processo educativo, sendo incentivados a participar ativamente nas diversas atividades promovidas pela escola, como audições, concertos, *masterclasses* e projetos coletivos. As famílias desempenham igualmente um papel relevante no acompanhamento do percurso educativo dos alunos, contribuindo para a valorização da formação artística e para o fortalecimento da ligação entre a escola e a comunidade.

A Artâmega mantém ainda uma forte ligação à comunidade envolvente, estabelecendo parcerias com instituições locais e participando regularmente em iniciativas culturais do concelho. Esta interação reforça o seu papel enquanto agente cultural e educativo, promovendo a democratização do acesso às artes e incentivando o envolvimento da população na vida artística local.

1.1.5. Projetos

A Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses desenvolve igualmente projetos de dimensão internacional, destacando-se a participação no programa Erasmus+, no qual a instituição tem vindo a participar desde 2024. Este programa promove a mobilidade e o intercâmbio entre instituições de ensino artístico a nível europeu, envolvendo tanto alunos como professores. Através destas iniciativas, é possível o contacto com diferentes realidades pedagógicas e culturais, contribuindo para o enriquecimento da experiência formativa de todos os intervenientes. Para além disso, esta participação reforça a abertura da instituição ao exterior e a sua integração em redes educativas internacionais, potenciando a partilha de boas práticas e o desenvolvimento de competências artísticas e interculturais.

1.2. Enquadramento e Pertinência do Projeto de Investigação

A aprendizagem do piano envolve uma articulação complexa entre dimensão técnica, percepção auditiva e intenção musical. A construção da interpretação depende, portanto, não apenas do desenvolvimento motor do aluno, mas também da sua capacidade de escuta, de antecipação sonora e de consciência do gesto enquanto meio de produção musical. Neste sentido, a relação entre corpo, audição e expressão musical assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem do instrumento.

Ao longo da prática pedagógica e da observação realizada em contexto de estágio, tornou-se possível identificar diferentes abordagens relativamente à forma como os alunos estabelecem relações entre o gesto pianístico, a escuta e a intenção interpretativa. Em muitos casos, verificou-se a tendência para uma execução fortemente dependente da memória motora e da repetição mecânica, nem sempre acompanhada por uma consciência auditiva clara do resultado sonoro pretendido. Esta realidade levanta questões relevantes relativamente ao desenvolvimento da autonomia musical, da qualidade interpretativa e dos processos de aprendizagem no ensino do piano.

Neste contexto, o projeto de investigação desenvolvido procura refletir sobre a relação entre gesto, escuta e intenção sonora no ensino do piano, analisando de que forma estes elementos se articulam na prática pedagógica e na experiência dos alunos. A pertinência deste estudo prende-se com a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem pianística, contribuindo para uma reflexão pedagógica centrada na consciência musical, na qualidade da escuta e no desenvolvimento interpretativo dos alunos.

Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada

A prática de ensino supervisionada constitui um momento central na formação pedagógica, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a sua aplicação em contexto real de ensino. Neste âmbito, o estágio desenvolveu-se na Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses, incidindo no ensino do instrumento (piano), bem como na disciplina de Classe de Conjunto – Piano Conjunto.

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica desenvolvida, incluindo a caracterização dos intervenientes, os referenciais pedagógicos utilizados, bem como a descrição das aulas observadas e lecionadas nos diferentes níveis de ensino. Procura-se, deste modo, refletir sobre as estratégias adotadas, as dificuldades encontradas e as competências desenvolvidas ao longo do estágio.

2.1. Matrizes, conteúdos programáticos e critérios de avaliação

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio teve como referência os documentos orientadores da Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses, nomeadamente os critérios específicos de avaliação, os programas das disciplinas e o regulamento interno da instituição. Estes documentos¹ definem os princípios orientadores do processo de ensino-aprendizagem, bem como os parâmetros de avaliação aplicáveis às diferentes disciplinas.

2.1.1. A disciplina de Piano

A disciplina de Piano integra o departamento de Cordas e Teclas e assume um papel central na formação musical dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento técnico, interpretativo e artístico. A avaliação nesta disciplina é de carácter contínuo, incidindo sobre três domínios principais: domínio técnico/produção sonora, domínio interpretativo/artístico e atitudes e valores.

¹ O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e os restantes documentos institucionais da Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses, encontram-se disponíveis em: <https://artamega.pt/documentacao/>

Os critérios de avaliação da disciplina contemplam aspetos relacionados com a postura corporal, a coordenação psicomotora, a utilização adequada dos pedais, a execução de escalas, a clareza das articulações e a capacidade de leitura musical. No domínio interpretativo, são considerados elementos como a musicalidade, a expressividade, a compreensão da estrutura da obra, a qualidade sonora, a fluência e a capacidade de memorização².

Para além destes aspetos, a avaliação contempla também atitudes e valores, incluindo participação, responsabilidade, cooperação, autonomia e hábitos de estudo. A ponderação destes domínios varia consoante o nível de ensino (iniciação, ensino básico e secundário), sendo complementada por momentos de avaliação formal, como provas trimestrais e provas globais.

Relativamente aos conteúdos programáticos, verifica-se uma organização progressiva por graus de ensino, orientada para o desenvolvimento da técnica pianística, da leitura musical, da autonomia no estudo e da interpretação de repertório de diferentes estilos, bem como para a apresentação em contexto performativo através de audições e provas.

2.1.2. A disciplina de Piano Conjunto

A disciplina de Piano Conjunto insere-se na área das classes de conjunto, assumindo como principal objetivo o desenvolvimento da prática musical em grupo. A sua abordagem pedagógica privilegia a interação entre os alunos, a escuta ativa e a coordenação rítmica e harmónica.

A avaliação é igualmente de carácter contínuo e organiza-se em dois grandes domínios: conhecimentos/competências (70%) e atitudes e valores (30%).

No domínio das competências, distinguem-se dois subdomínios:

- Domínio técnico, que inclui a coordenação psicomotora, o sentido de pulsação, a leitura musical e a compreensão de cifras;

² Os critérios específicos de avaliação, os conteúdos programáticos e as matrizes da disciplina de Piano são apresentados no Anexo I.

- Domínio interpretativo, que contempla a musicalidade, a expressividade, a interpretação de diferentes estilos, a criatividade e a memorização.

As atitudes e valores assumem um peso significativo, refletindo a importância do trabalho colaborativo, incluindo aspetos como assiduidade, responsabilidade, cooperação, respeito e espírito de grupo.

No plano programático, a disciplina visa o desenvolvimento de competências como a autonomia na preparação de repertório, a capacidade de análise musical, a flexibilidade interpretativa e a apresentação pública em audições. O repertório inclui peças a quatro ou seis mãos, bem como arranjos baseados em diferentes estilos musicais, desde o repertório clássico até à música popular³.

2.2. Observação da Prática Docente e Prática de Ensino Supervisionada

2.2.1. Caracterização do perfil dos alunos e das classes

Os alunos observados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada pertenciam a diferentes níveis do ensino artístico especializado da música, permitindo o contacto com distintas etapas do desenvolvimento técnico e musical. A observação incidiu sobre dois alunos de piano – um aluno do 4.º grau (8.º ano), em regime articulado, e um aluno do 6º grau (10.º ano), em regime supletivo – bem como sobre uma classe de Piano Conjunto constituída por diferentes formações de música de câmara.

A classe de Piano Conjunto era composta por cinco grupos distintos, correspondentes a três duos e dois trios. Um dos trios era constituído por três alunas do 3.º grau (7.º ano), e o outro trio era constituído por três alunas de 4.º grau (8.º ano). Dois dos duos integravam dois alunos do 4.º grau (8.º ano), enquanto o outro era composto por duas alunas do 5.º e do 8.º graus.

De um modo geral, os alunos apresentavam níveis de desempenho e perfis de aprendizagem distintos, refletindo diferentes ritmos de evolução, hábitos de estudo e graus de autonomia. Esta diversidade revelou-se particularmente relevante para a compreensão das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor cooperante, bem como

³ Os critérios específicos de avaliação e os conteúdos programáticos da disciplina de Piano Conjunto encontram-se também no Anexo I.

para a adaptação das abordagens de ensino às necessidades individuais e coletivas observadas ao longo do estágio.

2.2.2. Observação

A componente de observação assumiu um papel fundamental no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, permitindo um contacto direto e continuado com diferentes contextos de ensino. Ao longo do estágio, foram observadas semanalmente aulas orientadas pelo professor cooperante, Pedro Costa, procurando analisar não apenas os conteúdos trabalhados, mas também as estratégias pedagógicas utilizadas, a gestão da aula e as dinâmicas de interação estabelecidas com os alunos. Neste contexto, a observação de aulas foi entendida não apenas como instrumento de análise das práticas pedagógicas, mas também como um processo associado à reflexão e ao desenvolvimento das competências profissionais docentes. Assim sendo, foi possível verificar a importância da avaliação pedagógica realizada por Pedro Reis (2011, p. 7), para quem “a observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da ação educativa”.

As observações realizadas incidiram sobre aulas individuais de piano e aulas de Piano Conjunto dos grupos anteriormente caracterizados. Tanto as aulas de instrumento como as de Piano Conjunto decorriam semanalmente, de acordo com a organização curricular dos diferentes níveis de ensino. As aulas individuais tinham a duração de quarenta e cinco minutos no Ensino Básico e de sessenta minutos no Ensino Secundário, enquanto as sessões de Piano Conjunto decorriam com a duração de setenta e cinco minutos.

Com o objetivo de sistematizar a informação recolhida durante o processo de observação, foi elaborada uma grelha de registo de carácter aberto e flexível, adequada à diversidade das situações observadas. Este instrumento permitiu documentar aspetos relacionados com os conteúdos abordados, as metodologias de ensino utilizadas, as dificuldades apresentadas pelos alunos e as estratégias de resolução adotadas pelo professor. A Tabela 1 apresenta o modelo de grelha utilizado nas observações realizadas⁴.

⁴ No Anexo II constam os relatórios de todas as aulas observadas.

Tabela 1: *Registo de observação da aula n.º 11 – Ensino Secundário*

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 11	Data Hora: 12/12/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h20, quando o professor e o aluno chegaram. Começaram por falar um pouco sobre a prova, que decorreu na semana anterior. O aluno obteve 16 valores. O professor comentou comigo que a <i>Valsa op.64 n.º 1</i>, de Chopin, foi apresentada de uma maneira completamente diferente das aulas, com uma preparação que ainda não tinha presenciado, indicando que o aluno se esforçou e estudou muito mais para a prova, para conseguir recuperar o trabalho que não fez durante o período. A aula continuou com a escuta e escolha do repertório para o período seguinte. O professor perguntou-me se eu tinha algumas sugestões de Sonatas e eu sugeri, dentro de outras opções, a <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven, sendo esta a mais apreciada e a selecionada pelo aluno. Vimos ainda várias edições diferentes, para comparar e escolher a partitura mais adequada. De seguida, ouvimos algumas Sinfonias de J. S. Bach (invenções a 3 vozes) e o aluno ficou de escolher uma nos próximos dias e avisar o professor da sua escolha. Para além da Sonata e das Sinfonias, discutiu-se também a escolha do Estudo. O professor sugeriu o <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas op.10” de Luís Costa. Posto isto, avançaram para a peça que o aluno estava a estudar para a aula de Piano Conjunto. Ele tem tido dificuldades em estar presente nesta aula, pois também participa na aula de Orquestra de Sopros, como percussionista, que acontece à mesma hora de Piano Conjunto. O professor fez a parte de <i>secondo piano</i> e o aluno a de <i>primo piano</i>. A peça que tocaram foi a “Cha Cha”, de Christopher Norton, dos <i>Latin Duets</i>. Tocaram uma segunda vez, num andamento um pouco mais rápido. O aluno mostrou domínio da sua parte, e o professor até fez algumas experiências com ele, inventando <i>bridges</i> e saltos que não pertenciam à partitura original. O aluno respondeu sempre muito bem a estas experimentações e mostrou-se muito interessado, mesmo às propostas de		

improvisação do professor. Esta peça será tocada pelos dois no Concerto de Natal da escola, que inclui apresentações de todas as classes de conjunto.

A aula terminou às 15h10.

A observação das aulas permitiu um contacto contínuo com diferentes contextos pedagógicos e revelou-se essencial para compreender as dinâmicas de funcionamento do ensino especializado da música em contexto real. Neste sentido, a observação assumiu-se não apenas como instrumento de recolha de informação, mas também como meio de compreensão da realidade pedagógica e de caracterização da situação educativa. Verificou-se assim, a relevância do argumento de Albano Estrela (1986, *apud* Dias, 2009, p. 178), para quem “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”.

Durante todo o estágio, o professor cooperante manteve uma postura de abertura e disponibilidade para discutir opções metodológicas, estratégias de ensino e dificuldades surgidas ao longo do processo de aprendizagem dos alunos, favorecendo um ambiente de partilha pedagógica particularmente enriquecedor.

Embora a observação tenha decorrido, na maioria das situações, sem intervenção direta na condução das aulas, existiram momentos de diálogo e reflexão posteriores às sessões observadas, possibilitando uma análise mais aprofundada das decisões pedagógicas adotadas. Esta abordagem permitiu preservar a dinâmica natural da aula e, simultaneamente, desenvolver uma compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos. Neste sentido, a observação enquadrrou-se numa perspetiva de observação não participante, referida por Reis (2011, p. 21), privilegiando a recolha de informação em contexto real de ensino.

As observações realizaram-se de forma regular entre setembro de 2025 e junho de 2026, abrangendo tanto as aulas individuais de piano como as aulas de Piano Conjunto, com interrupção apenas nos períodos de pausa letiva ou em situações pontuais de ausência. A continuidade deste processo revelou-se particularmente importante para acompanhar a evolução dos alunos, identificar padrões de trabalho e compreender a forma como diferentes estratégias pedagógicas eram ajustadas ao longo do tempo. A periodicidade semanal destas observações procurou assegurar um acompanhamento regular das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio, indo ao encontro das

considerações apresentadas por Reis (2011, p. 25) relativamente à importância de uma observação mais frequente em contextos de formação e supervisão pedagógica.

Nas aulas individuais de piano, verificou-se uma estrutura de trabalho relativamente consistente, geralmente iniciada com exercícios técnicos (escalas e arpejos) e seguida pelo desenvolvimento do repertório em estudo. Contudo, a organização da aula não assumia um carácter rígido, sendo frequentemente adaptada em função das necessidades específicas do aluno, das dificuldades identificadas ou dos objetivos definidos para cada momento do percurso pedagógico.

Por sua vez, nas aulas de Piano Conjunto observou-se uma dinâmica distinta, marcada por uma gestão mais flexível do tempo e pela necessidade de articulação entre diferentes grupos de trabalho. O foco incidia sobretudo na preparação performativa dos alunos, particularmente no contexto das audições, exigindo um equilíbrio constante entre coordenação coletiva, escuta e autonomia musical.

No que diz respeito ao ambiente pedagógico, destacou-se a existência de um contexto estável e respeitador, favorável à concentração e ao desenvolvimento do trabalho musical. Apesar de nem todos os alunos demonstrarem hábitos de estudo regulares ou um cumprimento integral do trabalho solicitado, verificou-se uma atitude globalmente positiva perante a aprendizagem e perante as exigências colocadas pelo professor. A relação pedagógica estabelecida assentava simultaneamente na proximidade e na exigência, incentivando a responsabilidade individual e a atenção ao detalhe técnico e interpretativo.

Relativamente às condições físicas das salas utilizadas, verificou-se que estas dispunham dos recursos necessários ao desenvolvimento das aulas de Piano e de Piano Conjunto. O espaço encontrava-se equipado com um piano vertical, um piano digital, bancos, quadro pautado, espelho, mesas e cadeiras em número adequado às necessidades das aulas e ainda uma ampla janela que ocupava uma das paredes da sala. A disposição dos materiais e a organização do espaço permitiam um funcionamento prático e funcional, tanto nas aulas individuais como nas atividades de conjunto.

As salas apresentavam ainda condições acústicas globalmente satisfatórias para o trabalho desenvolvido, possibilitando uma escuta clara e equilibrada do som produzido. A localização mais resguardada deste espaço em concreto contribuiu igualmente para um

ambiente de maior concentração, reduzindo interferências sonoras exteriores e favorecendo um contexto adequado ao processo de ensino e aprendizagem musical.

Ao longo das observações, tornou-se evidente o forte envolvimento do professor cooperante na prática pedagógica, refletido na clareza das explicações, na capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e na utilização de estratégias que promoviam uma participação ativa no processo de aprendizagem. O trabalho desenvolvido procurava não apenas responder às exigências técnicas do instrumento, mas também estimular a compreensão musical e a autonomia dos alunos no estudo e na interpretação.

2.2.3. Lecionação

A lecionação das aulas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi organizada em articulação com o calendário escolar da Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses, tendo igualmente em consideração a planificação anual definida pelo professor cooperante, as atividades pedagógicas da escola e os momentos de avaliação previstos para os alunos envolvidos. A calendarização das aulas procurou, deste modo, integrar-se de forma coerente na dinâmica letiva já existente, respeitando o percurso formativo e os objetivos pedagógicos de cada aluno e grupo.

As aulas lecionadas envolveram os alunos e grupos anteriormente caracterizados no subcapítulo 2.2.1. No decorrer do estágio, foram realizadas duas sessões com cada aluno de instrumento e duas sessões com os grupos de Piano Conjunto, nos dias 30 de janeiro, 2, 23 e 27 de fevereiro, de acordo com o cronograma apresentado no subcapítulo 2.2.5.

A preparação das aulas implicou um processo de planificação prévia, orientado pela definição de objetivos pedagógicos, conteúdos a trabalhar e recursos a utilizar. As planificações elaboradas procuraram funcionar como instrumentos de orientação da prática letiva, mantendo, contudo, um carácter suficientemente flexível para permitir adaptações decorrentes das necessidades específicas dos alunos e do próprio desenvolvimento da aula. Esta flexibilidade revelou-se especialmente relevante tanto nas aulas individuais como nas aulas de conjunto, permitindo uma adaptação contínua às necessidades técnicas, musicais e interpretativas dos alunos.

Na Tabela 2, é possível observar como foram elaboradas as planificações das aulas⁵.

Tabela 2: Planificação da aula n.º 1 – Ensino Básico

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 45 minutos	Data Hora: 2/2/2026 13h25
Objetivo Geral		
Desenvolver a leitura musical, a coordenação entre as mãos e a consciência técnica e interpretativa do aluno, através da consolidação do repertório em curso, promovendo hábitos de estudo mais eficazes.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, o aluno deverá ser capaz de: • Executar a escala de Dó# maior e menor com mãos juntas, com dedilhação correta e pulsação regular; • Reconhecer a armação de clave de Dó# maior/menor; • Melhorar a leitura e localização das notas no teclado; • Tocar excertos selecionados da <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i>, de Beethoven, com maior segurança rítmica e articulação adequada; • Aplicar dedilhações corretas em passagens específicas da Sonata e da peça <i>Experience</i>, de Einaudi; • Identificar estratégias básicas de estudo para aplicar em casa.		
Conteúdos Programáticos		
Técnica • Escalas de Dó# maior e menor • Arpejos no estado fundamental e respetivas inversões • Consciência da dedilhação e padrões técnicos Repertório		

⁵ Todas as planificações referentes às aulas lecionadas encontram-se disponíveis no Anexo III.

- Beethoven – *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2* (1º andamento)
- Einaudi – *Experience*

Competências gerais

- Postura correta perante o instrumento
- Leitura musical
- Coordenação motora
- Articulação
- Dedilhação
- Pulsação e controlo do andamento
- Métodos de estudo

Sequência de Atividades (45 minutos)

1. Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo sobre a semana que passou.

2. Escalas – Dó# maior e menor (≈ 5 min)

- Revisão rápida da armação de clave de Dó# maior e menor.
- Execução das escalas e dos arpejos (e respectivas inversões): mãos juntas num andamento moderado.
- Correção de dedilhações.
- Identificação de padrões (posição dos quartos dedos).
- Incentivo à memorização consciente das dedilhações.
- Atenção à igualdade sonora e regularidade rítmica.

3. *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2* – Beethoven (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno.
- Revisão lenta e cuidada de um excerto curto previamente escolhido.
- Trabalho de leitura com mãos separadas.
- Tentativa de junção das mãos apenas onde houver maior segurança.
- Correção e refinamento de dedilhações.
- Trabalho através de posições/acordes/harmonias.

4. *Experience* – Einaudi (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno.
- Correção de eventuais erros de leitura.
- Estabilização da pulsação, evitando acelerações nos primeiros compassos.

- Trabalho do equilíbrio entre as mãos (melodia destacada na direita).
- Exploração do fraseado dentro dos padrões repetidos, dando direção musical às frases.
- Execução sem pedal nos trechos mais confusos, retomando-o apenas após maior clareza sonora.

5. Síntese e trabalho de casa (≈ 5 min)

- Recapitulação do que foi trabalhado em aula.
- Definição concreta do estudo da semana.

Exemplo de TPC:

- Escalas e arpejos de Dó# maior e menor – diariamente, mãos separadas e juntas.
- Sonata: estudar o excerto definido em aula, começando sempre por mãos separadas e juntando apenas quando houver maior segurança. Trabalhar por posições/acordes/harmonias como feito em aula. Maior atenção às dedilhações.
- Peça: procurar manter uma pulsação regular e um bom equilíbrio entre as mãos; corrigir eventuais erros de leitura apontados em aula.
- Estudar por pequenos trechos, repetindo cada passagem várias vezes lentamente antes de aumentar o andamento.

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras (Beethoven, Einaudi)
- Metrônomo
- Lápis e borracha para marcações
- Banco ajustável

2.2.4. Supervisão

A componente de supervisão pedagógica constituiu um momento de reflexão sobre a prática letiva desenvolvida. A segunda e última aulas lecionadas a cada aluno e grupo foram acompanhadas pelo professor supervisor, Constantin Sandu, nos dias 23 e 27 de fevereiro de 2026, de acordo com o cronograma apresentado no subcapítulo 2.2.5.

A supervisão incidiu sobre as aulas individuais de Piano e de Piano Conjunto, contemplando a organização da aula, as estratégias pedagógicas, a comunicação com os

alunos e a gestão dos conteúdos. A observação abrangeu contextos de ensino individual e coletivo, proporcionando uma visão global das competências pedagógicas mobilizadas.

2.2.5. Cronograma das Atividades Pedagógicas

Na tabela a seguir, apresentam-se as principais atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio.

Tabela 3: Cronograma das Atividades Pedagógicas

d/m	Set.	Out.	Nov.	Dec.	Jan.	Feb.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
1										cc
2				A		A+CC	A+CC			
3		B	A cc							
4				B					CC	
5										
6		A+CC				B	B			
7			B							
8										
9						A+CC				
10		B	A+CC							
11									CC	
12				B	A+CC					
13		A+CC				B	B	CC		
14			B							
15				A+CC						
16					B		cc			
17		B	A+CC							
18										
19					A+CC		A + B			
20		A+CC				B		CC		
21			B							
22										
23					B	A+CC	A+CC			
24		B	A + CC							
25									CC	
26					A+CC					
27						B	B			
28			B							
29	A+CC									
30					B					
31		B								

 Aula observada (Aluno A; Aluno B, Classe de Conjunto)

 Aula lecionada (Aluno A; Aluno B, Classe de Conjunto)

 Aula supervisionada (Aluno A; Aluno B, Classe de Conjunto)

 Interrupção letiva

 Semana de provas

 Atividades (concertos/audições/masterclasses)

 O/a aluno/professor/estagiária faltou

 Feriado nacional

 Semana Erasmus+ (Artâmega em Palermo)

 Período não letivo

 Dias inexistentes no mês correspondente

Reflexão Final

A realização da Prática de Ensino Supervisionada permitiu um contacto direto e continuado com diferentes contextos do ensino artístico especializado, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas associadas ao ensino do piano em contexto individual e coletivo. A observação sistemática das aulas, aliada à experiência de lecionação e supervisão, contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência sobre a importância da adaptação das estratégias pedagógicas às características e necessidades específicas de cada aluno e grupo.

O contacto simultâneo com aulas individuais de piano e com a disciplina de Piano Conjunto revelou diferentes desafios pedagógicos e musicais. Enquanto o ensino individual exigia uma atenção mais direcionada às particularidades técnicas e interpretativas de cada aluno, o trabalho em contexto coletivo destacou a importância da escuta, da coordenação e da interação musical entre os elementos do grupo⁶. Esta diversidade de contextos permitiu desenvolver uma visão mais abrangente sobre a prática pedagógica no ensino especializado da música.

De forma global, a experiência desenvolvida ao longo do estágio contribuiu para a consolidação de competências pedagógicas, artísticas e organizacionais, reforçando a importância da reflexão contínua sobre a prática docente e do desenvolvimento de abordagens pedagógicas ajustadas aos diferentes contextos de aprendizagem.

⁶ Esta perspetiva vai ao encontro das ideias defendidas por Keith Swanwick (2002, p. 45), para quem as competências técnicas devem ser colocadas ao serviço da experiência musical, uma vez que “as competências são utilizadas para fins musicais e o conhecimento factual informa a compreensão musical”.

Parte II

Capítulo 3 – Projeto de Investigação

3.1. Introdução

A prática pianística envolve uma relação complexa entre intenção sonora, escuta e ação corporal, cuja articulação constitui o núcleo da experiência interpretativa. Longe de se reduzir a uma sequência de movimentos técnicos ou à reprodução fiel da partitura, a execução pianística implica a construção contínua de uma ligação entre a imaginação sonora, a organização do gesto e a percepção auditiva do resultado produzido.

No piano, esta relação apresenta características particulares decorrentes da natureza mecanicamente mediada do instrumento. A produção sonora não resulta de um contacto direto entre o intérprete e a fonte sonora, mas da ativação de um sistema intermédio, o que introduz uma distância entre o gesto e o som e torna indispensável uma coordenação precisa entre antecipação auditiva, controlo físico e escuta em tempo real.

Neste contexto, torna-se necessário compreender de que modo o pianista constrói, regula e atribui significado à sua ação. A presente investigação propõe uma abordagem integrada destes processos, analisando, numa primeira fase, as implicações da mediação mecânica do piano na relação entre gesto e som (3.2.1), o papel da intenção e da imaginação sonora na organização da ação pianística (3.2.2), a função da escuta enquanto mecanismo de regulação e construção de sentido (3.2.3) e, por fim, o gesto pianístico como forma de organização intencional do corpo ao serviço da expressão musical (3.2.4).

Ao articular estas dimensões, a revisão da literatura procura estabelecer um enquadramento teórico que permita compreender a prática pianística como um processo integrado, no qual intenção, ação e percepção se encontram continuamente interligadas. Contudo, a complexidade destes fenómenos exige igualmente uma aproximação ao modo como são experienciados e conceptualizados no contexto pedagógico e performativo real. Nesse sentido, a investigação complementa a revisão teórica com a realização de entrevistas semiestruturadas a estudantes e professores de piano, procurando recolher perspetivas provenientes da prática artística e pedagógica.

A articulação entre os contributos teóricos e os testemunhos recolhidos pretende, assim, aprofundar a compreensão das relações entre escuta, gesto, consciência corporal e construção sonora no ensino e na prática pianística. Mais do que estabelecer respostas

definitivas, o estudo procura promover uma reflexão crítica sobre os processos que sustentam a formação e a atuação do pianista, valorizando o diálogo entre investigação teórica e experiência prática.

3.2. A Prática Pianística como Processo Integrado: Intenção, Escuta e Gesto

3.2.1 O piano como sistema mediado: gesto, mecanismo e som

A prática pianística caracteriza-se, do ponto de vista físico, por uma condição estrutural fundamental: a produção sonora não resulta de uma ação direta do intérprete sobre a fonte sonora, mas da ativação de um sistema mecânico intermediário. Esta perspectiva encontra fundamentação na obra de Otto Ortmann (1925), *The Physical Basis of Piano Touch and Tone*, na qual o autor descreve o piano como um mecanismo cuja resposta sonora depende das condições físicas do movimento inicial (p. 5). Embora formulada no início do século XX, esta abordagem mantém relevância enquanto descrição das propriedades estruturais do funcionamento do instrumento, que permanecem inalteradas, constituindo ainda hoje um modelo de referência para a compreensão da relação entre gesto e produção sonora. No piano, o gesto atua inicialmente sobre a tecla, sendo o movimento daí resultante transmitido através de uma cadeia de elementos mecânicos até ao martelo, que, por sua vez, entra em contacto com a corda. Neste processo, não existe uma ligação contínua entre o movimento do intérprete e a produção sonora, mas antes uma sequência de transformações mecânicas que mediam essa relação (*ibid.*, p. 60). A ação do pianista incide, assim, sobre o funcionamento de um mecanismo, e não diretamente sobre o corpo vibratório que gera o som.

Esta mediação mecânica implica igualmente uma limitação fundamental do controlo do intérprete sobre o som. Uma vez desencadeado o movimento do mecanismo, em particular após o ponto de escape (*escapement*), o pianista deixa de poder influenciar diretamente o comportamento do martelo e, consequentemente, o som produzido (*ibid.*, p. 62). O resultado sonoro é, deste modo, determinado pelas condições físicas estabelecidas no momento inicial do movimento, sendo a velocidade de depressão da tecla o fator decisivo na definição das características do som. O gesto pianístico atua, assim, predominantemente na preparação e configuração dessas condições iniciais — nomeadamente na velocidade e no modo de movimento da tecla —, não existindo um

controle contínuo sobre o som após a sua emissão. Neste sentido, o gesto pianístico não pode ser compreendido como uma sequência autónoma de sensações motoras, mas deve ser pensado em função do efeito acústico que produz.

Esta condição estrutural do piano reforça a importância da conceção sonora e da organização intencional do gesto. Dado que a margem de intervenção sobre o som após o ataque é limitada, a qualidade sonora depende, em larga medida, da clareza da intenção musical e da capacidade do intérprete de a integrar no próprio gesto. Esta perspetiva encontra um enquadramento particularmente claro na reflexão pedagógica de Heinrich Neuhaus (1973), nomeadamente na obra *The Art of Piano Playing*, na qual o autor desenvolve uma abordagem centrada na primazia do som e da escuta na formação do pianista. Neste contexto, Neuhaus sublinha que o pianista deve saber que som pretende produzir, sendo essa conceção determinante para a organização da ação técnica. O controlo expressivo desloca-se, assim, da correção posterior para a preparação consciente, na medida em que “Quanto mais claro for o que se pretende fazer, mais claro será também como fazê-lo.” (*ibid.*, p. 82), exigindo uma articulação estreita entre intenção sonora e ação corporal.

Por outro lado, a mediação mecânica do instrumento tem também implicações ao nível do *feedback* sensorial. O retorno tátil recebido pelo pianista através das teclas não corresponde de forma direta nem unívoca às qualidades acústicas do som produzido, o que limita a fiabilidade da sensação física como critério de avaliação sonora. Neste contexto, Neuhaus sublinha a importância de uma escuta ativa, defendendo que o ouvido deve assumir um papel orientador constante da ação motora. Esta posição, desenvolvida no capítulo “On Tone”, não se apresenta tanto como uma crítica à prática pianística corrente, mas como um princípio pedagógico normativo: a formação do pianista deve assentar na centralidade do som e na educação sistemática do ouvido, de modo a evitar que a técnica se autonomize da intenção musical.

Apesar desta orientação pedagógica, a prática pianística nem sempre corresponde a este ideal. Enquanto em Neuhaus esta questão surge formulada como um princípio normativo – centrado na primazia da escuta e na necessidade de orientar a técnica por uma intenção sonora clara –, em Charles Rosen (2002), no capítulo “Listening to the Sound of the Piano” da obra *Piano Notes*, ela é abordada a partir de uma perspetiva crítica e analítica, que evidencia as limitações efetivas da prática pianística.

Rosen observa que muitos pianistas tendem a substituir a escuta consciente por uma dependência excessiva da memória motora e das sensações físicas associadas ao gesto. Sublinha também que o pianista pode identificar erros mesmo antes de os cometer, mas já incapazes de serem corrigidos (*ibid.*, p. 31), o que revela uma prática frequentemente guiada por referências táteis e motoras em detrimento da percepção auditiva. Segundo Rosen, esta tendência constitui uma limitação estrutural da prática pianística, uma vez que os pianistas são “dos músicos menos conscientes do resultado sonoro das suas interpretações” (*ibid.*).

Neste sentido, a substituição da escuta auditiva efetiva por referências não auditivas conduz frequentemente a uma dissociação entre a intenção musical e o som efetivamente produzido, na medida em que o intérprete passa a confiar mais no que sente nas mãos do que no que realmente ouve. Como observa Rosen (2002), “Por vezes, a emoção, fisicamente realizada e experienciada, paradoxalmente, não se traduz em som”, o que evidencia a possibilidade de uma expressividade sentida corporalmente não se traduzir acusticamente. No contexto de um instrumento mediado como o piano, essa dissociação revela-se particularmente problemática, pois o gesto só adquire pleno sentido musical quando é continuamente regulado pela percepção auditiva e pela atenção crítica ao resultado sonoro.

À luz destas três perspetivas, importa sublinhar que, embora partam de enquadramentos distintos, as abordagens de Ortmann (1925), Neuhaus (1973) e Rosen (2002) convergem na centralidade da relação entre gesto, som e escuta. Se, em Ortmann, essa relação é descrita em termos das condições físicas que determinam a produção sonora, e em Neuhaus surge formulada como um princípio pedagógico assente na primazia da intenção auditiva, em Rosen ela é problematizada a partir da prática efetiva, evidenciando as dificuldades do pianista em manter uma escuta consciente e reguladora da ação.

Do ponto de vista pedagógico, essa procura de uma escuta consciente, de que nos fala Rosen, implica que a formação pianística não se limite à automatização do gesto, mas integre o desenvolvimento de uma escuta ativa e de uma antecipação sonora consciente. Neste sentido, Rosen (2002) distingue uma prática predominantemente mecânica de uma prática orientada para a escuta, referindo “um outro tipo de prática [...] que exige não só inteligência, mas também a capacidade de se ouvir a si próprio” (p. 34).

Neste contexto, o gesto pianístico pode ser entendido como uma organização intencional do corpo orientada para um som antecipado, sendo essa relação inevitavelmente influenciada pelos hábitos físicos de execução (*ibid.*, p. 49). Longe de constituir apenas uma limitação, esta dependência do corpo revela-se como uma dimensão fundamental da prática pianística, na medida em que a música, no momento da execução, mobiliza o ser na sua totalidade. Torna-se, assim, fundamental compreender de que modo essa antecipação sonora se constrói e se desenvolve no processo de aprendizagem pianística.

3.2.2. Intenção sonora, imaginação e aprendizagem pianística

No processo de aprendizagem pianística, torna-se, desde cedo, necessário articular a intenção sonora, a imaginação auditiva e corporal e a ação física sobre o instrumento. Esta articulação constitui o núcleo da formação pianística e influencia o desenvolvimento do gesto e da escuta ao longo do processo.

No capítulo “On Tone”, Neuhaus (1973, pp. 54-56) descreve duas tendências opostas na abordagem ao som. Por um lado, a tendência de atribuir pouca importância ao som, situação em que o pianista não reflete suficientemente sobre a diversidade dinâmica e tímbrica que o piano é capaz de produzir, permanecendo artisticamente limitado, com imaginação sonora reduzida e incapaz de se ouvir verdadeiramente a si mesmo e, por consequência, à própria música. Por outro lado, alerta para o risco de uma preocupação excessiva e abstrata com o som, desligada da estrutura musical e da intenção expressiva.

Entre estes dois extremos, Neuhaus defende que o desenvolvimento do ouvido interior e da atenção auditiva desempenha um papel determinante na qualidade sonora produzida, na medida em que a escuta orienta diretamente a ação do intérprete (*ibid.*, I). A mestria do som pianístico constitui, assim, um eixo estruturante da prática pianística, não como um objetivo autónomo, mas como condição essencial para a realização artística e para a construção de sentido musical.

Esta centralidade da escuta articula-se diretamente com a sua conceção técnica. No capítulo “On Technique”, Neuhaus não se limita a indicar o que deve ser feito, mas procura esclarecer como fazê-lo: a técnica não é apresentada como um conjunto de movimentos a dominar independentemente do conteúdo musical, mas como o meio através do qual uma intenção sonora previamente definida se concretiza. Quanto mais

claramente o pianista souber o que quer ouvir, mais facilmente encontrará os meios físicos adequados para o realizar.

Neste enquadramento, Neuhaus descreve o processo pianístico como uma sequência causal organizada em três níveis interdependentes: em primeiro lugar, a formação de uma imagem musical, entendida como o conteúdo expressivo e o sentido da obra; em segundo lugar, a sua materialização sonora no tempo; e, por fim, a técnica enquanto conjunto de meios necessários à sua realização (*ibid.*, p. 57). A técnica não surge, assim, como ponto de partida, mas como consequência de um processo que se inicia na conceção musical e se concretiza na sua realização sonora. A clareza da imagem e a qualidade da sua materialização auditiva tornam a execução técnica não apenas possível, mas mais coerente e eficaz (*ibid.*, pp. 82-89).

Esta primazia da intenção sonora sobre a ação técnica é igualmente sublinhada pelo pianista e pedagogo Boris Berman (2017), no capítulo “Practicing” do livro *Notes from the Pianist’s Bench*, ao propor que a prática pianística se organiza, em primeiro lugar, em torno da definição de um objetivo auditivo – “como quero que isto soe?” – que antecede e orienta todas as decisões motoras (pp. 124-127).

Neste sentido, desenvolver a musicalidade não consiste apenas em produzir sons corretos, mas em aprender a concebê-los previamente, formando a capacidade de ouvir interiormente o que se pretende tocar e de estruturar o movimento a partir dessa escuta antecipada. A aprendizagem pianística pode, assim, ser entendida como um processo de construção progressiva de uma imagem sonora interna que orienta, sustenta e regula a ação corporal, funcionando como referência constante ao longo de todo o processo de realização musical. A intenção sonora não surge, portanto, como um comentário posterior à execução, mas como a condição que a precede e a organiza, atuando como mediadora entre partitura e gesto, ao transformar sinais gráficos em intenções auditivas que se projetam no corpo antes de se concretizarem no teclado.

Deste modo, a escuta, tal como desenvolvida no capítulo “On Tone” (Neuhaus, 1973), não se reduz a um treino isolado, mas constitui uma instância formativa que orienta o gesto e permite avaliar continuamente o resultado sonoro, numa relação dinâmica entre intenção, percepção e ação.

Neste enquadramento, as perspetivas de Neuhaus (1973) e Berman (2017) convergem na afirmação da primazia da intenção sonora sobre a ação técnica, ainda que

operem em planos distintos. Enquanto Neuhaus formula este princípio em termos conceituais, descrevendo a relação entre escuta, imagem musical e técnica como uma sequência estruturante do processo pianístico; Berman traduz essa mesma relação no plano da prática, propondo estratégias concretas de estudo centradas na definição prévia de um objetivo auditivo. Deste modo, o que em Neuhaus surge como modelo teórico adquire, em Berman, uma dimensão operacional, tornando explícito o modo como a antecipação sonora pode orientar efetivamente a organização do gesto no contexto da aprendizagem. Esta articulação permite compreender a intenção sonora não apenas como um ideal estético ou interpretativo, mas como um princípio organizador da ação pianística, que se manifesta tanto na concepção musical como nas decisões práticas que estruturam o estudo e a execução.

A concepção da intenção sonora como princípio organizador da ação pianística encontra suporte em investigações recentes no domínio da cognição musical, que permitem compreender com maior precisão os mecanismos subjacentes à relação entre imaginação, escuta e movimento. Neste contexto, Endestad et al. (2020), no estudo “Mental effort when playing, listening, and imagining music in one pianist’s eyes and brain”, investigam, a partir de uma perspectiva neurocientífica, as diferenças entre condições de execução, escuta e imaginação em pianistas, recorrendo à medição do diâmetro da pupila como indicador de esforço cognitivo e à análise da atividade cerebral.

Os resultados obtidos mostram que a atividade motora está associada a processos de representação sonora interna e que, mesmo na ausência de som, a imaginação musical envolve ativação cognitiva e motora significativa (*ibid.*, pp. 17-19). Estes dados sugerem que a organização do gesto não depende exclusivamente do *feedback* auditivo externo, mas de uma imagem auditiva previamente estruturada (*ibid.*, pp. 7-8). Por outro lado, a forte correspondência entre escuta e imaginação, tanto ao nível comportamental como neural (*ibid.*, p. 16), indica que a escuta e a audição interior mobilizam mecanismos semelhantes, reforçando a ideia de que a ação pianística se estrutura a partir de uma antecipação sonora.

A execução física pode, assim, ser entendida como a materialização de uma intenção sonora previamente formulada, retomando a perspectiva de Neuhaus. Deste modo, a organização do gesto pianístico não pode ser explicada apenas pela execução e pelo seu controlo posterior, mas envolve processos de antecipação sonora que contribuem para a estruturação da ação desde o seu início. A relação entre imaginação e execução

deixa, assim, de poder ser entendida em termos estritamente sequenciais, configurando-se antes como um processo dinâmico de coativação entre sistemas perceptivos e motores.

Neste enquadramento, a ausência ou indefinição dessa imagem não conduz apenas a uma menor clareza interpretativa, mas implica uma reorganização do próprio processo de aprendizagem: a prática tende a deslocar-se para padrões motores relativamente autónomos, menos ancorados em representações auditivas internas. A advertência de Neuhaus (1973) – ao insistir na centralidade da escuta e da atenção ao som ao longo de todo o estudo – pode, assim, ser compreendida não apenas como um princípio pedagógico, mas como uma consequência das relações funcionais entre imaginação sonora, percepção e ação evidenciadas pela investigação recente.

A noção de antecipação, cuja dimensão cognitivo-motora foi evidenciada por Endestad et al. (2020), tem sido aprofundada por abordagens recentes da performance que entendem a ação musical como um processo que se inicia antes da produção do som. Haize Lizarazu (2022, pp. 22-25) recorre ao conceito de “pré-gesto” para descrever o momento que antecede o toque, no qual o corpo já se encontra em preparação para a ação. Neste enquadramento, a performance não se inicia no instante do ataque, mas no momento em que a intenção sonora se organiza corporalmente. O gesto pianístico começa, assim, antes da produção de vibração no instrumento, na medida em que a sua estrutura se define previamente à sua realização física (Doğantan-Dack, 2011, *apud* Lizarazu, 2022, p. 26).

Neste sentido, a imaginação sonora não é algo separado do corpo, nem um processo abstrato desligado da ação. Pelo contrário, integra a própria organização do movimento: orienta-o, dá-lhe direção e qualidade. O som é antecipado através da imaginação, como uma projeção interna que estrutura o gesto antes da sua concretização. Neste processo, o gesto não surge apenas como resultado da imaginação, mas passa a constituir um dos seus conteúdos (*ibid.*, pp. 25-27).

Num plano complementar e em articulação com esta perspetiva integrada do gesto, investigações recentes no domínio das interfaces hápticas e da aprendizagem motora assistida por tecnologia têm vindo a explorar a introdução de *feedback* tátil (*haptic feedback*) no ensino do piano. Estas abordagens partem da constatação de que os modelos pedagógicos tradicionais privilegiam sobretudo a visão e a audição, tendendo a subvalorizar o papel do tato na regulação do gesto.

Hsiao et al. (2015), no artigo “Tactile Teacher: Sensing Finger Tapping in Piano Playing”, demonstram, no contexto do desenvolvimento de sistemas interativos para o ensino instrumental, que a incorporação de *feedback* tátil – através de estímulos que orientam ou corrigem o movimento – permite uma identificação e reprodução mais precisa dos gestos de execução. Estes resultados sugerem que a aprendizagem pianística beneficia de uma abordagem multissensorial, na qual a integração entre informação auditiva, visual e tátil favorece a construção de uma relação mais consistente entre gesto e resultado sonoro, reforçando a ideia de que a relação entre gesto e som se constrói a partir de uma integração multissensorial que não se limita à audição (*ibid.*, pp. 257-260).

Este enquadramento permite compreender a aprendizagem pianística não como a aquisição de automatismos técnicos, mas como a construção progressiva de uma relação estruturada entre intenção sonora, imaginação e ação. Desde a formulação conceptual proposta por Neuhaus (1973) até às evidências empíricas apresentadas por Endestad et al. (2020), a execução surge como resultado de um processo que se inicia antes do som e se organiza a partir de representações auditivas internalizadas, corporizadas no gesto. Neste contexto, a escuta deixa de ser entendida como mera verificação posterior e passa a assumir um papel regulador contínuo, tanto na antecipação como no controlo da ação. Torna-se, assim, necessário aprofundar, no subcapítulo seguinte, de que modo a escuta pianística – interior e em tempo real – participa nos processos de percepção, monitorização e consciência auditiva durante a execução.

3.2.3. Escuta pianística: percepção, controlo e consciência auditiva

Se no ponto anterior se demonstrou que a ação pianística é orientada por uma imagem sonora antecipada, importa agora compreender como essa intenção se confronta com o som efetivamente produzido. A escuta não constitui um momento posterior ou meramente passivo da execução; ela é parte integrante do próprio gesto, assumindo uma função de avaliação, controlo e construção de sentido.

Esta conceção da escuta como processo ativo encontra apoio em estudos recentes da cognição musical. Endestad et al. (2020, p. 1), ao compararem condições de execução, escuta e imaginação, indicam que a escuta envolve um nível significativo de esforço cognitivo, ainda que inferior ao da performance. Esse esforço varia ao longo do desenrolar da peça em correspondência com a sua organização temporal, manifestando-se em

flutuações contínuas do diâmetro da pupila – utilizado no estudo como indicador objetivo de esforço cognitivo – que acompanham o desenvolvimento musical (*ibid.*, pp. 8-10). Por outro lado, a forte correspondência observada entre escuta e imaginação, bem como a partilha de ativação em áreas auditivas (*ibid.*, p. 16), sugerem que ouvir não constitui uma receção passiva do som, mas um processo ativo de organização e antecipação auditiva, no qual o intérprete participa ativamente na construção do fenómeno sonoro.

No entanto, a caracterização da escuta como processo ativo não garante, por si só, que esta se realize de forma efetiva na prática pianística. Para Rosen (2002), esta dimensão ativa da escuta é condição indispensável da prática pianística consciente, alertando para a tendência de muitos pianistas substituírem a escuta efetiva pela memória motora ou pelas sensações físicas associadas ao movimento. O intérprete pode sentir que executou corretamente um gesto, sem que o resultado acústico corresponda necessariamente à intenção musical.

Esta dissociação entre a percepção subjetiva da ação e o som produzido evidencia que a escuta não é um dado adquirido, mas uma competência que exige atenção deliberada, tornando-se particularmente vulnerável em contextos de automatização do gesto.

Neste contexto, em que a escuta pode ser comprometida pela automatização do gesto e pela predominância de sensações motoras, torna-se necessário compreender de que modo o intérprete pode manter uma relação efetiva com o som produzido. É neste plano que Berman (2017, p. 125) descreve a prática pianística como um processo de verificação contínua entre intenção e resultado, que exige uma monitorização constante do som produzido e o consequente ajustamento do gesto em função dessa escuta.

A escuta deixa, assim, de ser apenas um momento de receção, passando a constituir um mecanismo de regulação em tempo real, através do qual o pianista confronta constantemente o resultado sonoro com a intenção que o orienta, ajustando a sua ação de forma dinâmica ao longo da execução.

Para além da sua função reguladora, importa ainda considerar em que medida a escuta é plenamente acessível à consciência do intérprete. Neste plano, os dados apresentados por Endestad et al. (2020, p. 19) permitem aprofundar a compreensão deste processo, ao mostrarem que medidas objetivas de esforço cognitivo, como a dilatação da pupila, nem sempre correspondem à percepção subjetiva do esforço por parte do músico.

Estes resultados sugerem que a escuta pode envolver mecanismos de monitorização que operam parcialmente fora da consciência imediata, complexificando a ideia de controlo em tempo real. Assim, ainda que o pianista regule continuamente a sua ação através da escuta, nem todos os processos envolvidos nessa regulação são diretamente percecionados, o que reforça a necessidade de uma atenção auditiva deliberada e treinada.

No plano da relação entre escuta e ação, importa ainda considerar que a organização do gesto não é independente dos processos cognitivos que orientam a ação no momento da execução. Um estudo experimental conduzido por Levy, Lipke-Perry e Dutto (2019, pp. 1-6), intitulado “The Effect of Attentional Focus on Gesture and Characteristics of Sound at the Piano”, mostra que diferentes focos atencionais produzem alterações significativas tanto nas características do som como nos modos de ação pianística.

Em particular, um foco interno, centrado nos dedos e no modo de ataque, conduz a valores mais elevados de velocidade de tecla e a articulações mais curtas, enquanto um foco externo, associado a uma imagem musical – como a ideia de uma dança – tende a promover uma maior amplitude de movimento e um comportamento mais expressivo.

No seu conjunto, estes resultados revelam que o gesto pianístico é sensível à forma como a atenção é orientada, confirmando que a ação instrumental não se reduz a um conjunto fixo de operações motoras, mas depende de processos cognitivos que influenciam diretamente o som produzido. A escuta integra-se, assim, num sistema mais amplo de regulação da ação, no qual atenção, gesto e som se articulam na construção da performance.

Neste enquadramento, a centralidade da escuta no processo pianístico pode ser reequacionada à luz da reflexão de Neuhaus (1973), que atribui ao som musical um papel determinante na prática instrumental: “Sendo a música uma arte do som, a tarefa mais importante, o dever primordial de qualquer intérprete, é trabalhar o som musical” (p. 54). O autor sublinha que o pianista deve saber que som pretende produzir e manter uma atenção contínua à sua qualidade durante a execução. Deste modo, o trabalho sobre o som musical deixa de ser entendido como uma questão exclusivamente técnica, passando a constituir uma prática orientada pela escuta, na qual a perceção auditiva regula continuamente o gesto e o resultado sonoro.

No contexto do piano, enquanto instrumento mediado – questão que será aprofundada no ponto seguinte –, esta função reguladora da escuta torna-se ainda mais relevante. A produção sonora depende, em grande medida, da velocidade do martelo no momento do impacto com a corda, o que implica que muitos aspetos do gesto não se reflitam diretamente no resultado acústico de uma nota isolada.

Neste sentido, um estudo perceptivo conduzido por Werner Goebel, Roberto Bresin e Alexander Galembo (2004) mostrou que a distinção entre diferentes tipos de toque – como o toque pressionado (*pressed touch*), em que o dedo parte de um contacto prévio com a tecla, e o toque percutido (*struck touch*), em que a tecla é acionada a partir de uma certa distância – é possível sobretudo quando estão presentes os ruídos associados ao contacto dedo-tecla que antecedem o som, pois constituem a principal pista para a identificação do tipo de toque. Na ausência dessas componentes adicionais, notas produzidas com a mesma velocidade de martelo tendem a tornar-se auditivamente indistinguíveis (*ibid.*, pp. 1-5).

Esta limitação é aprofundada no estudo “Touch and temporal behavior of grand piano actions” (2005), dos mesmos autores, no qual demonstram que diferentes modos de toque se distinguem não apenas pela velocidade final do martelo, mas também pelos perfis temporais do movimento que antecede o impacto, sendo que “os tempos de deslocação (do gesto até ao impacto do martelo) [...] variaram claramente entre os dois tipos de toque” (*ibid.*, p. 1).

Na continuidade desta linha de investigação, Werner Goebel, Roberto Bresin e Ichiro Fujinaga (2014) analisam, no estudo “Perception of touch quality in piano tones”, a forma como a qualidade do toque é percebida auditivamente no som do piano, identificando as componentes sonoras que sustentam essa percepção. Os autores identificam, entre outras, os sons de contacto dedo-tecla (*finger-key sounds*) – que surgem antes do início do som propriamente dito e resultam do impacto inicial do dedo na tecla – e os sons de fundo da tecla (*key-bottom sounds*) – produzidos quando a tecla atinge o limite inferior do seu percurso e entra em contacto com o mecanismo – como pistas determinantes para a distinção entre diferentes modos de execução. Mostram ainda que a identificação do toque depende da presença destas componentes, deixando de ser possível quando são removidas, mesmo com outras variáveis controladas (*ibid.*, pp. 2841-2845).

No primeiro estudo, os autores mostram que os músicos conseguem identificar o tipo de toque quando os sons de contacto dedo-tecla estão presentes, mas deixam de o conseguir quando estes são removidos, o que indica que constituem a principal pista perceptiva para a distinção do toque (*ibid.* pp. 2841-2843). No segundo estudo, demonstram ainda que os ouvintes são capazes de discriminar sons que incluem ou não o impacto da tecla no fundo, mesmo quando controladas variáveis como a altura e a velocidade do martelo (*ibid.*, pp. 2845-2847).

Em conjunto, estes estudos confirmam que a percepção do toque não se baseia exclusivamente nas propriedades espectrais do som produzido pelas cordas, mas na integração de múltiplas componentes sonoras associadas à interação física com o instrumento. Como os autores sintetizam, “o principal indício que permite distinguir dois sons de piano com a mesma intensidade, mas produzidos através de diferentes qualidades de toque, reside nos diferentes componentes sonoros resultantes da interação entre o dedo e a tecla, bem como entre os diversos elementos do mecanismo do instrumento” (*ibid.*, p. 2848).

Deste modo, a experiência auditiva da performance não depende apenas de características isoladas do som, mas da forma como estas diferentes dimensões são articuladas e interpretadas pelo ouvinte, tornando central, para o pianista, uma escuta capaz de mediar continuamente entre intenção, gesto e resultado.

Na continuidade destes estudos, que evidenciam o papel de múltiplas componentes sonoras na percepção do toque, a investigação recente tem vindo a demonstrar que a avaliação da qualidade sonora na performance pianística não depende exclusivamente da informação auditiva, sendo também influenciada por fatores visuais e gestuais. Neste contexto, Julijana Sarac (2024), no estudo “Evaluation of Tone Quality in Piano Performance by Sight and Sound”, demonstra que a apreciação do timbre pode variar significativamente em situações de dissociação entre som e movimento, nas quais o mesmo estímulo sonoro é avaliado de forma distinta em função do gesto observado. Como a própria autora conclui, “a avaliação da qualidade do som é um processo multifacetado no qual a observação dos movimentos do intérprete pode desempenhar um papel decisivo” (*ibid.*, p. 13).

No seu conjunto, estes contributos sugerem que a percepção sonora na prática pianística não depende exclusivamente da informação auditiva, mas da articulação entre

diferentes modalidades perceptivas e motoras. A escuta do pianista envolve não apenas a percepção do som produzido, mas também a relação com o gesto, com as sensações físicas associadas à ação e, em determinados contextos, com a informação visual proveniente do movimento do intérprete. A escuta pianística pode, assim, ser compreendida como um processo multimodal, no qual percepção auditiva, experiência motora e informação visual interagem continuamente durante a execução musical.

Deste modo, a escuta pode ser entendida em três níveis interligados: uma escuta interior, que projeta e sustenta a intenção sonora, tal como sugerido por Neuhaus (1973); uma escuta em tempo real, associada ao processo contínuo de monitorização e reajustamento da ação descrito por Berman (2017); e uma escuta crítica, de carácter posterior e reflexivo, relacionada com a avaliação consciente da execução e com a necessidade de contrariar os mecanismos de automatização apontados por Rosen (2002).

Estas dimensões não se organizam de forma linear, mas coexistem e articulam-se na prática pianística: a escuta interior orienta o gesto, a escuta em tempo real regula-o e a escuta crítica reorganiza-o. Ao ouvir-se, o pianista não apenas controla o som, mas constrói significado, ajustando continuamente a sua ação em função daquilo que percebe.

Neste enquadramento, a escuta constitui o elo entre intenção e resultado sonoro. Ao confrontar a imagem sonora antecipada (3.2.2) com o som produzido, permite ao intérprete avaliar a correspondência entre intenção e resultado e reajustar a sua ação.

3.2.4. O gesto pianístico como organização intencional do corpo

No contexto da prática pianística, o gesto deve ser entendido como uma organização intencional do corpo ao serviço de uma ideia sonora, e não como mera execução de deslocamentos necessárias à ativação do teclado. Esta perspetiva implica que o gesto seja pensado não apenas em termos de eficiência motora, mas como mediação entre intenção sonora, corpo e som, estruturando a relação do intérprete com o instrumento, tendo em atenção o resultado acústico.

No capítulo “On Tone”, Neuhaus (1973) atribui uma importância fundamental à liberdade e ao relaxamento do corpo como condição primária para a produção de um som/timbre com qualidade. O autor afirma que “a condição *sine qua non* para um bom som é a completa liberdade e relaxamento do braço e do pulso, desde os ombros até à

ponta dos dedos” (*ibid.*, p. 69), sublinhando a necessidade de uma disponibilidade corporal contínua ao longo de todo o aparelho motor. A técnica pianística não é, assim, concebida como um conjunto de procedimentos mecânicos, mas como o meio através do qual uma intenção musical se concretiza em som. O gesto pianístico emerge, neste contexto, como uma coordenação integrada do corpo – envolvendo desde os ombros até aos dedos – orientada pela escuta e por uma conceção sonora clara.

Esta perspetiva centrada na intenção e na organização expressiva do corpo contrasta com a abordagem desenvolvida por Ortmann (1925), que analisa o movimento pianístico a partir de um enquadramento físico e mecânico. Partindo da consideração da tecla como um corpo em movimento sujeito às leis da mecânica, Ortmann demonstra que as variações introduzidas pelo gesto se reduzem, do ponto de vista físico, a variações na velocidade do movimento: “quaisquer diferenças no efeito do toque sobre o movimento da tecla traduzem-se necessariamente em diferenças de velocidade” (*ibid.*, p. 15). Dado que a massa e a direção do movimento da tecla são constantes, a velocidade torna-se a variável determinante na produção do som, na medida em que condiciona o comportamento do mecanismo e, em último caso, a intensidade e a qualidade do resultado sonoro. Neste enquadramento, o gesto do pianista não atua diretamente sobre o som como fenómeno expressivo, mas como condição inicial que define parâmetros físicos do movimento. Como o próprio Ortmann sintetiza, “Aquilo que efetivamente fazemos ao tocar piano é produzir sons com diferentes alturas, intensidades e durações. Nada mais.” (*ibid.*, p. 171).

Apesar de formulada no início do século XX, esta perspetiva mantém relevância enquanto modelo fundacional de uma abordagem mecanicista do gesto pianístico, oferecendo um enquadramento que continua a informar a compreensão das dimensões físicas do movimento.

Em contraste com a abordagem mecanicista de Ortmann – que reduz o gesto a parâmetros físicos mensuráveis e à sua função como condição inicial do som –, Mine Doğantan-Dack (2011) propõe, no capítulo “In the Beginning was Gesture: Piano Touch and the Phenomenology of the Performing Body” (*New Perspectives on Music and Gesture*), uma abordagem fenomenológica que problematiza a relação entre gesto, corpo e significado musical. Para a autora, o gesto não é apenas um meio técnico para produzir som, mas uma manifestação do corpo vivido em performance, na qual intenção, perceção e ação se encontram integradas num único processo contínuo, sendo o próprio som

indissociável das sensações cinestésicas e dos movimentos que o originam (*ibid.*, pp. 257-258).

Neste enquadramento, o gesto pianístico deixa de ser entendido apenas como aquilo que precede causalmente o som, passando a constituir uma forma de ação musical significativa através da qual o intérprete organiza a sua relação com o tempo, o espaço e a projeção sonora. Mesmo quando não se traduz em diferenças acústicas diretamente mensuráveis, o gesto participa ativamente na construção da expressividade, na medida em que corporifica a intenção musical e orienta a escuta e a imaginação sonora do intérprete, sendo inseparável da perceção do timbre e da experiência do som produzido.

A partir desta perspetiva, segundo a qual o gesto participa na construção da experiência musical mesmo para além de diferenças acústicas diretamente mensuráveis, a investigação empírica recente permite compreender o gesto pianístico não apenas como meio de produção sonora, mas como uma estrutura que intervém diretamente na configuração do som. Em particular, os estudos de Goebel, Bresin e Fujinaga (2014) demonstram que determinadas componentes acústicas associadas ao movimento – como os sons de contacto dedo-tecla e os sons resultantes do impacto da tecla no fundo – são suficientemente consistentes para permitir ao ouvinte inferir características do gesto que lhes deu origem (pp. 2848-2849). Estes resultados indicam que o gesto não se limita a desencadear o som, mas deixa traços audíveis da sua própria organização.

Deste modo, o movimento pianístico intervém diretamente na definição do início, da articulação e da continuidade temporal do som, contribuindo para a estruturação do discurso musical para além das propriedades de cada nota isolada. O gesto afirma-se, assim, não apenas como condição de produção sonora, mas como componente integrante da forma como o som se apresenta e é percebido.

Neste contexto, a investigação de Sarac (2024) evidencia uma tensão central entre aquilo que o pianista sente e aquilo que efetivamente ouve. No seu estudo, a autora demonstra que a apreciação da qualidade sonora pode ser significativamente influenciada por informação não auditiva, nomeadamente pistas visuais e cinestésicas associadas ao gesto, podendo depender das sensações corporais do intérprete e da forma como estas influenciam a perceção do som. Como observa, “a avaliação da qualidade do som é um processo multifacetado no qual a observação dos movimentos do intérprete pode desempenhar um papel decisivo” (*ibid.*, p. 13).

Consequentemente, a sensação do gesto – tanto ao nível da experiência corporal como da percepção visual do movimento – pode gerar uma impressão de controlo e correção que não corresponde necessariamente ao resultado sonoro. A confiança nessas pistas pode, assim, conduzir a uma avaliação enviesada do som, sobretudo num instrumento mecanicamente mediado como o piano.

O gesto pianístico pode, portanto, ser compreendido como uma forma de organização intencional do corpo que articula, de modo contínuo, pensamento, ação e som. Longe de se reduzir a um mecanismo de execução, o gesto constitui o espaço em que se cruzam a intenção musical, a produção sonora e a sua percepção, afirmando-se como dimensão central na articulação entre intenção musical, ação corporal e resultado sonoro na prática pianística.

3.3. A Entrevista Semiestruturada como Método de Recolha de Dados: Enquadramento e Caracterização

3.3.1. Enquadramento metodológico

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e exploratória. Atendendo aos objetivos do estudo – compreender de que forma alunos e professores de piano percebem e articulam as relações entre escuta, intenção sonora, gesto pianístico e prática instrumental – considerou-se que esta abordagem permitiria aceder de forma mais aprofundada às experiências, percepções e processos subjetivos envolvidos na aprendizagem e no ensino do piano.

A investigação qualitativa caracteriza-se pela valorização da compreensão dos fenómenos no seu contexto natural, privilegiando a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Neste contexto, o estudo não procurou quantificar comportamentos ou estabelecer relações de causalidade, mas antes compreender como diferentes intervenientes descrevem, experienciam e refletem sobre os processos envolvidos na prática pianística.

O trabalho assume igualmente características de natureza descritiva e interpretativa, procurando identificar padrões de discurso, convergências e divergências entre participantes, bem como relações entre as diferentes dimensões analisadas ao longo da investigação. A análise incidiu particularmente sobre os modos como alunos e

professores conceptualizam: 1) a construção da intenção sonora; 2) a escuta durante a execução; 3) a relação entre gesto e som, assim como a consciência corporal; 4) os processos de estudo individual.

Tendo em conta a complexidade e subjetividade destas dimensões, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas enquanto principal instrumento de recolha de dados, permitindo simultaneamente alguma estrutura orientadora e flexibilidade para aprofundar aspetos emergentes ao longo das entrevistas.

A investigação decorreu no contexto do ensino especializado da música, incidindo especificamente sobre alunos e professores de piano do ensino secundário. A escolha deste nível de ensino relaciona-se com o facto de os alunos se encontrarem já numa fase de maior maturidade técnica, musical e reflexiva, possibilitando verbalizações mais conscientes relativamente aos processos internos da prática instrumental.

Importa salientar que o presente estudo não procura produzir resultados estatisticamente representativos nem generalizáveis ao universo do ensino pianístico especializado. Atendendo ao número reduzido de participantes, a investigação centra-se sobretudo na profundidade qualitativa dos discursos recolhidos e na compreensão interpretativa das experiências relatadas pelos participantes.

A seleção dos entrevistados foi realizada de forma intencional, privilegiando participantes que, pelas suas características formativas, experiência pedagógica e contacto continuado com o ensino secundário especializado da música, pudessem oferecer contributos particularmente relevantes para os objetivos da investigação.

Neste sentido, o valor do estudo reside sobretudo na riqueza reflexiva dos testemunhos recolhidos, na identificação de padrões de pensamento e prática e na possibilidade de compreender de forma aprofundada as relações entre escuta, gesto, intenção sonora e prática pianística em contextos concretos de ensino e aprendizagem.

3.3.2. Participantes

Participaram neste estudo cinco alunos de piano do ensino secundário especializado da música, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Os participantes encontravam-se distribuídos entre os regimes articulado, supletivo e integrado, a frequentar níveis compreendidos entre o 6.º e o 8.º grau de piano. Todos

apresentavam percursos relativamente longos de contacto com o instrumento, iniciados maioritariamente durante a infância, permitindo recolher perspetivas provenientes de diferentes níveis de maturidade musical, hábitos de estudo e objetivos de formação. Todos os alunos entrevistados eram estudantes dos professores participantes no estudo.

O **Aluno 1** tinha 16 anos, frequentava o 11.º ano em regime supletivo e encontrava-se no 7.º grau de piano. Estudava piano há cerca de onze anos, conciliando a formação musical com um percurso na área de Ciências e Tecnologia. O aluno descreveu o seu percurso musical como desafiante, sobretudo devido à dificuldade em equilibrar o estudo instrumental com as exigências académicas do ensino regular. Referiu explicitamente que encarava o piano sobretudo como uma atividade de interesse pessoal e não como um objetivo profissional futuro.

A **Aluna 2** tinha 17 anos, frequentava o 8.º grau em regime supletivo e estudava piano há quase doze anos. Paralelamente à formação musical, frequentava o curso de Artes Visuais. A entrevistada descreveu o seu percurso como progressivamente mais exigente e pressionante à medida que avançou nos graus de ensino, referindo sentir maior dificuldade em lidar com as exigências técnicas e cognitivas do repertório mais avançado. O seu discurso evidenciou uma forte consciência das próprias dificuldades, sobretudo ao nível da leitura, da concentração e da gestão do estudo individual.

O **Aluno 3** tinha 15 anos, frequentava o 6.º grau em regime articulado e iniciou o estudo do piano muito precocemente, por volta dos três ou quatro anos de idade. Descreveu uma rotina de estudo relativamente consistente e estruturada, variando entre uma e três horas diárias, frequentemente organizadas com pausas. O aluno associou o seu percurso musical a influências familiares e demonstrou uma relação particularmente consciente e disciplinada com o estudo. O seu discurso apresentou elevada capacidade de verbalização dos processos musicais e interpretativos, revelando preocupação com coerência musical, continuidade sonora e concentração durante a prática pianística.

O **Aluno 4** tinha 16 anos, frequentava o 10.º ano em regime supletivo e estudava piano há cerca de dez anos. O aluno descreveu hábitos de estudo relativamente irregulares, referindo dificuldades em manter uma rotina consistente de prática instrumental, bem como pouca utilização de aquecimento técnico ou trabalho sistemático de escalas. Apesar disso, demonstrou uma relação afetiva positiva com o instrumento e afirmou não se arrepender do percurso realizado até ao momento. O seu discurso foi mais

espontâneo e intuitivo, revelando menor capacidade de verbalização relativamente aos processos de estudo e construção interpretativa.

A **Aluna 5** tinha 18 anos, frequentava o 8.º grau em regime integrado e estudava piano há quase doze anos. Mantinha uma rotina de estudo diária relativamente intensa, com uma média aproximada de três horas de prática. Proveniente de um contexto familiar fortemente ligado à música, descreveu o seu percurso como particularmente consistente e metódico, afirmando nunca ter atravessado grandes ruturas de motivação ao longo da formação. O seu discurso destacou-se pela elevada capacidade de análise e autorreflexão relativamente aos processos de escuta, estudo e organização gestual.

Para além dos cinco estudantes, foram entrevistados quatro professores de piano com percursos pedagógicos e artísticos diversificados, todos com experiência no ensino secundário especializado da música.

A **Professora 1** realizou a sua formação superior na Universidade Nacional de Música de Bucareste e possuía cerca de dezasseis anos de experiência docente. O seu discurso evidenciou uma abordagem particularmente exigente e estruturada do ensino pianístico, valorizando princípios de rigor técnico, disciplina e profissionalismo.

O **Professor 2** realizou a sua formação na Universidade de Aveiro e complementou posteriormente o percurso com estudos ligados ao jazz na ESMAE. Possuía mais de vinte anos de experiência docente e uma trajetória marcada pela diversidade de contextos pedagógicos e estilísticos. O seu discurso caracterizou-se por uma visão bastante flexível e adaptativa do ensino, centrada na individualidade dos alunos e nos seus objetivos pessoais.

A **Professora 3** realizou um percurso completo de conservatório antes de concluir licenciatura e mestrado em ensino da música na ESMAE. Contava cerca de dezassete anos de experiência docente. O seu discurso revelou uma reflexão pedagógica particularmente desenvolvida relativamente às relações entre gesto, toque, escuta e construção sonora. A **Professora 4** desenvolveu grande parte do seu percurso académico e artístico no Conservatório de Música do Porto e na ESMAE, tendo igualmente realizado formação complementar internacional. Exerceu funções docentes no Conservatório de Música do Porto durante cerca de doze anos. O seu discurso evidenciou uma forte dimensão reflexiva relativamente à prática pedagógica e à integração entre gesto, escuta e interpretação musical.

3.3.3. Instrumentos de recolha de dados

O principal instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi a entrevista semiestruturada. A escolha deste instrumento fundamentou-se na necessidade de aceder não apenas a descrições objetivas das práticas pedagógicas e performativas, mas também às perceções, reflexões e experiências subjetivas dos participantes relativamente aos fenómenos em estudo.

Foram elaborados dois guiões de entrevista distintos: um dirigido aos alunos e outro aos professores. Apesar das diferenças decorrentes do perfil dos participantes, ambos os guiões foram estruturados em torno de eixos temáticos comuns, permitindo posteriormente estabelecer relações comparativas entre os diferentes discursos⁷.

As entrevistas foram organizadas em seis secções:

1. caracterização inicial;
2. relação com o som e intenção sonora;
3. escuta durante a execução;
4. relação entre corpo, gesto e som;
5. prática e estudo individual;
6. considerações finais.

A natureza semiestruturada das entrevistas permitiu garantir simultaneamente uma orientação coerente em relação aos objetivos da investigação e a flexibilidade necessária para aprofundar aspetos emergentes considerados relevantes durante o desenvolvimento das conversas.

As entrevistas incluíram predominantemente perguntas abertas, procurando favorecer respostas descritivas, reflexivas e elaboradas por parte dos participantes.

3.3.4. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas individuais a alunos e professores de piano do ensino especializado da música.

⁷ Os guiões completos podem ser consultados no Anexo V.

Numa primeira fase, foram selecionados os participantes de acordo com os objetivos do estudo, procurando incluir alunos do ensino secundário com diferentes percursos formativos e professores com experiência pedagógica nesse nível de ensino.

Posteriormente, os participantes foram contactados individualmente para apresentação do estudo e agendamento das entrevistas. Atendendo à disponibilidade dos participantes, optou-se por dois formatos distintos de recolha de dados: quatro entrevistas decorreram em formato assíncrono, enquanto as restantes cinco se realizaram presencialmente.

As entrevistas presenciais decorreram em ambientes calmos e familiares aos participantes, procurando favorecer um discurso espontâneo e reflexivo. Apesar da existência de um guião orientador, a condução das entrevistas manteve um carácter flexível, permitindo aprofundar determinadas questões sempre que surgiam aspetos relevantes para os objetivos do estudo.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral dos discursos recolhidos, organizando posteriormente os dados para análise temática e interpretativa⁸.

3.3.5. Considerações éticas

O desenvolvimento da investigação implicou a adoção de procedimentos destinados a assegurar a proteção dos participantes e a utilização responsável dos dados recolhidos.

Todos os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo, da natureza da sua participação, da possibilidade de desistirem a qualquer momento e da utilização exclusivamente académica dos dados recolhidos.

A participação no estudo foi voluntária e realizada mediante consentimento informado. No caso dos participantes menores de idade, foi igualmente assegurada autorização por parte dos encarregados de educação.

Com o objetivo de garantir confidencialidade e anonimato, todos os participantes foram identificados através de designações genéricas (“Aluno 1”, “Professora 3”, etc.), evitando qualquer referência que permitisse a sua identificação direta.

⁸ As transcrições integrais das entrevistas realizadas encontram-se disponíveis no Anexo VI.

As gravações áudio e transcrições das entrevistas foram utilizadas exclusivamente para fins de investigação e análise académica, sendo assegurada a proteção e confidencialidade dos dados recolhidos.

Ao longo do processo de análise e apresentação dos resultados, procurou-se igualmente respeitar a integridade dos discursos dos participantes, evitando descontextualizações ou interpretações que alterassem o sentido original das respostas fornecidas.

3.4. Perceções de Alunos e Professores sobre a Prática Pianística:

Análise e Discussão de Resultados

Esta secção destina-se à apresentação, análise e discussão crítica dos dados empíricos recolhidos através das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dois grupos de participantes desta investigação: estudantes de piano do ensino secundário de música e professores de instrumento. O objetivo primordial reside em compreender e confrontar as vivências práticas e as perspetivas pedagógicas relacionadas com a articulação entre intenção sonora, escuta, gesto e construção interpretativa no contexto da aprendizagem e da prática pianística.

A análise não se limita, contudo, à apresentação descritiva dos testemunhos recolhidos, procurando antes estabelecer um diálogo contínuo entre os discursos dos participantes e o enquadramento teórico da investigação. Neste sentido, adota-se uma abordagem interpretativa estruturada em torno dos quatro eixos conceptuais que orientaram simultaneamente o guião das entrevistas e a análise dos dados recolhidos. Procura-se, deste modo, evidenciar convergências, diferenças de perspetiva e eventuais tensões na forma como alunos e docentes compreendem, experienciam e regulam os processos interpretativos e performativos.

A análise e discussão de resultados organiza-se, assim, em quatro partes centradas em diferentes dimensões da prática pianística: a relação com o som e a construção da intenção sonora; a escuta e monitorização da execução; a relação entre gesto, movimento e produção sonora; e, por fim, a prática e o estudo individual enquanto espaços de desenvolvimento da autonomia do estudante.

3.4.1. Relação com o Som e Construção da Intenção Sonora

A construção da imagem sonora e o desenvolvimento da intenção musical emergem dos discursos como processos essencialmente dinâmicos, cumulativos e em constante amadurecimento ao longo da aprendizagem de uma obra musical. Os depoimentos de alunos e professores revelam, neste contexto, uma forte complementaridade, na medida em que a experiência prática dos estudantes tende frequentemente a refletir as intencionalidades e estratégias pedagógicas descritas pelos docentes.

No que concerne à abordagem inicial a uma nova partitura, verifica-se uma convergência assinalável entre a maioria dos estudantes relativamente à necessidade de recorrer a referenciais auditivos externos (Alunos 1 a 4). Perante a dificuldade de construir imediatamente uma imagem sonora suficientemente clara a partir da leitura da partitura, plataformas digitais como o YouTube ou o Spotify assumem um papel importante no primeiro contacto com a obra. O Aluno 3 sintetiza esta realidade ao afirmar que “inevitavelmente, quando recebo uma nova partitura, tenho de ir ouvir interpretações [...]”; é uma primeira impressão que me permite imaginar o carácter do que vai soar”. Este contacto inicial com gravações parece ajudar os alunos a estruturar uma primeira perceção interpretativa da obra, funcionando simultaneamente como referência musical e como ponto de partida para a construção de uma relação mais pessoal com o repertório. Tal situação torna-se particularmente evidente no discurso do Aluno 1, quando refere que procura perceber “aquilo com que mais me identifico” antes de seguir “mais ou menos essa ideia”.

Esta necessidade de recorrer a referências auditivas externas é igualmente reconhecida e enquadrada pelos professores. A Professora 4 legitima o uso de gravações na fase inicial de contacto com a obra, sublinhando que aconselha os estudantes a ouvir diferentes interpretações para que se possam “situar e perceber qual será o resultado final”. Contudo, a docente introduz simultaneamente uma importante nuance pedagógica ao alertar para o risco de saturação associado à abundância de conteúdos, observando que os alunos por vezes se sentem “assobrecidos pela quantidade de gravações que têm disponíveis”. Na perspetiva dos professores, o objetivo destas referências não reside na imitação passiva de modelos interpretativos, mas antes no contacto com diferentes

possibilidades sonoras e estilísticas, permitindo ao aluno desenvolver progressivamente o seu próprio critério musical.

À medida que o estudo de uma obra evolui, os discursos dos participantes revelam um consenso relativamente à natureza progressivamente mutável da intenção sonora. Os alunos descrevem a imagem musical inicial como algo que se vai transformando através do contacto continuado com o instrumento e, sobretudo, através do diálogo pedagógico estabelecido nas aulas. O Aluno 1 exemplifica este processo ao referir o trabalho desenvolvido numa Sonata de Beethoven, admitindo que, numa fase inicial, “tocava de uma maneira mais dura e agora (...) vejo a peça de outra maneira”, alterando progressivamente a acentuação e o fraseado. Esta plasticidade interpretativa parece ser constantemente estimulada pelos professores através de estratégias destinadas a ampliar o imaginário sonoro e expressivo dos estudantes. Neste contexto, a Professora 1 refere recorrer frequentemente a “imagens, metáforas e comparações” associadas a filmes, livros ou situações do quotidiano, enquanto o Professor 2 estabelece relações entre a prática pianística e a expressividade da linguagem falada, trabalhando conceitos como “intenção, direção, inflexão e expressividade” através da voz.

A eficácia desta abordagem mais imagética e metafórica por parte dos docentes encontra igualmente correspondência no discurso dos alunos. A Aluna 5 refere, por exemplo, que as indicações metafóricas da sua professora a fazem “pensar em sons que eu nem sabia que eram possíveis”, sugerindo que este tipo de linguagem contribui para expandir o seu imaginário sonoro e as possibilidades expressivas que associa ao instrumento. Também a Professora 4 sublinha a importância desta dimensão da linguagem pedagógica, afirmando que esse tipo de referências funciona como um “vocabulário” que o aluno transporta para o estudo individual, permitindo-lhe continuar a explorar autonomamente a qualidade do som.

Os discursos dos participantes aproximam-se da perspetiva de Neuhaus (1973), segundo a qual a intenção sonora orienta progressivamente a organização do gesto e da execução. Neste sentido, as metáforas descritas pela Aluna 5 parecem contribuir não apenas para expandir o imaginário sonoro, mas também para reorganizar a própria relação corporal com o instrumento, ideia igualmente sugerida pelas observações de Endestad et al. (2020, pp. 17-19) sobre a articulação entre imaginação auditiva e atividade motora.

Apesar deste alinhamento geral entre alunos e professores, os discursos revelam diferenças particularmente interessantes relativamente ao momento ideal para introduzir o foco na intenção sonora e à capacidade de antecipar auditivamente o som antes da execução física. A Professora 3 defende claramente que a intenção sonora deve ser trabalhada “logo no início, quando estamos a ler”, argumentando que separar a leitura da partitura do cuidado com o som constitui “um erro”, na medida em que “habitua muscularmente as tuas mãos a fazer um gesto que depois não vão fazer”. Esta perspetiva, contudo, confronta-se com algumas das dificuldades descritas pelos próprios alunos nas fases iniciais do estudo. A Aluna 5 admite, por exemplo, sentir frequentemente “dificuldade em pensar na parte mais criativa”, explicando que, nesses momentos, a sua atenção se encontra sobretudo concentrada na necessidade de “estar bem tecnicamente”. Também a Professora 4 introduz uma visão mais flexível relativamente a esta questão, reconhecendo que um foco demasiado precoce no som poderá, em determinados casos, gerar “alguma desorganização” ao nível de aspetos relacionados com “metrónomo, notas, dedos e ritmo”.

Esta tensão entre exigência técnica e construção da intenção sonora reflete igualmente a natureza mecanicamente mediada do piano, questão amplamente discutida por Ortmann (1925, pp. 60-62). Neste contexto, a insistência da Professora 3 na presença de uma intenção sonora desde os primeiros momentos do estudo procura evitar que a prática se organize em torno de hábitos motores desligados da escuta e da representação auditiva interna. Por outro lado, as dificuldades descritas pela Aluna 5 evidenciam também o elevado esforço atencional e cognitivo associado às fases iniciais de estabilização técnica da execução.

À medida que o estudo se consolida e a execução técnica se torna mais estável, esta tensão entre controlo técnico e intenção sonora tende a atenuar-se, abrindo espaço para aquilo que Berman (2017, p. 125) descreve como a definição prévia de um objetivo auditivo – isto é, o questionamento contínuo de “como quero que isto soe?” antes da organização do gesto e da execução. Quando determinados aspetos técnicos se tornam mais automatizados, os estudantes parecem ganhar maior disponibilidade atencional para projetar a ação pianística a partir de uma escuta antecipada. O Aluno 3 aproxima-se particularmente desta perspetiva ao descrever a forma como prepara mentalmente os diferentes andamentos de uma Sonata, por exemplo, durante a performance: “tem-me acontecido mais recentemente (...) sobretudo relativamente aos diferentes andamentos.

Acho muito importante, entre andamentos, pensar muito bem no resultado sonoro que é suposto acontecer no andamento seguinte”, procurando antecipar auditivamente a atmosfera musical antes de tocar.

O discurso do Aluno 3 aproxima-se igualmente da noção de “pré-gesto” desenvolvida por Lizarazu (2022, pp. 22-25), ao sugerir uma preparação auditiva e corporal anterior à própria execução.

Os dados sugerem, contudo, que esta capacidade de antecipação auditiva e preparação corporal não se manifesta de forma igualmente desenvolvida entre todos os participantes. Enquanto alguns entrevistados demonstram uma relação particularmente consciente entre intenção sonora, imaginação auditiva e organização do gesto, outros revelam maior dificuldade em verbalizar ou identificar os processos que antecedem a produção do som. Estas diferenças parecem refletir não apenas níveis distintos de experiência e maturidade musical, mas também diferentes formas de relação com o estudo do instrumento, com a escuta e com a própria consciência corporal durante a execução.

3.4.2. Escuta durante a Execução

A capacidade de ouvir criticamente o próprio som durante a execução é identificada por todos os participantes como um dos pilares da prática pianística e, simultaneamente, como um dos maiores desafios envolvidos no estudo do instrumento. Os discursos de alunos e professores convergem ao reconhecer que esta escuta em tempo real está longe de constituir um processo automático, sendo frequentemente condicionada pelas exigências técnicas, motoras e visuais associadas à execução, sobretudo nas fases em que a obra ainda não se encontra totalmente dominada.

No que concerne à experiência dos estudantes, a atenção durante a execução tende inicialmente a concentrar-se sobretudo nas exigências da leitura e da coordenação motora necessárias à realização da obra. Os alunos reconhecem que, quando a dificuldade técnica exige um foco intenso na precisão da execução e no controlo do texto musical, a escuta ativa tende a passar para segundo plano, uma vez que os recursos atencionais se encontram fortemente mobilizados pela própria realização física da performance. Esta sensação de divisão da atenção torna-se particularmente evidente no discurso da Aluna 2, ao admitir a dificuldade em se “concentrar em duas coisas ao mesmo tempo”, ideia igualmente presente no testemunho do Aluno 1, que reconhece que, nestas fases, a

preocupação com a execução tende inevitavelmente a sobrepor-se ao cuidado consciente com o som.

A evolução na qualidade do estudo manifesta-se quando a execução técnica deixa de ser o único foco do estudante, permitindo a transição para um trabalho mais refinado de exploração sonora. A Professora 4 identifica este momento crucial na formação, notando que, à medida que o aluno domina as bases técnicas, o trabalho se orienta para uma dimensão mais expressiva: "Conforme vai avançando, entra então o trabalho mais discriminado do gesto e do som. [...] E nessa fase começa a ser o trabalho da descoberta do som e do refinamento técnico na aula". Esta estabilização, contudo, é suscetível a oscilações. Os discursos revelam que, em contextos de maior pressão performativa – como exames ou concertos –, a capacidade de escuta em tempo real pode ser comprometida pelo foco excessivo na segurança motora. A Aluna 5 descreve esta vulnerabilidade ao admitir que, em palco, se torna "muito mais *control freak* da memória e das mãos", explicando que o ouvido apenas recupera o seu papel de monitorização plena quando existe "100% de confiança da memória".

Do ponto de vista teórico, as dificuldades descritas pelos estudantes aproximam-se das observações de Endestad et al. (2020, pp. 8-10), segundo as quais a escuta durante a performance constitui um processo cognitivamente exigente, associado a mecanismos contínuos de antecipação e monitorização auditiva. Quando a atenção do intérprete se encontra excessivamente concentrada nas exigências da leitura e do controlo técnico – ou comprometida pelo stress performativo, como descreve a Aluna 5 –, a capacidade de manter uma escuta consciente tende a diminuir significativamente. Neste sentido, as observações dos participantes aproximam-se igualmente das conclusões de Levy, Lipke-Perry e Dutto (2019, pp. 1-6), que demonstram que diferentes focos atencionais produzem alterações concretas tanto no gesto como no resultado sonoro. Enquanto um foco excessivamente centrado nos aspetos mecânicos da execução tende a restringir a fluidez e a expressividade musical, uma atenção orientada para a imagem sonora parece favorecer uma organização mais livre e expressiva da performance.

A perspetiva dos professores reforça e aprofunda várias das dificuldades descritas pelos estudantes relativamente à escuta durante a execução. Os docentes demonstram, de forma unânime, uma consciência clara de que muitos alunos tendem a orientar o estudo sobretudo através da memória física e visual, relegando frequentemente a escuta para um plano secundário. Esta tendência para uma repetição excessivamente automatizada surge

associada, em vários discursos, à rapidez e à falta de reflexão durante o estudo, como admite a própria Aluna 5 ao afirmar que “começo sempre a tocar tudo muito rápido”. Neste contexto, o Professor 2 refere que o estudo irregular conduz frequentemente à repetição de passagens “sem grande consciência do processo”, enquanto a Professora 4 resume esta dificuldade de forma particularmente expressiva ao afirmar que as “pessoas tocam e não ouvem o que estão a tocar”. Também a Professora 3 estabelece uma relação direta entre este progressivo “desligar” do ouvido durante o estudo e a ocorrência de “brancas” ou falhas de memória em contexto de performance pública.

Esta tendência para a autonomização do gesto relativamente à escuta, que os estudos sobre foco atencional confirmam, encontra forte paralelo na literatura crítica sobre performance pianística. Rosen (2002) observa que os pianistas tendem frequentemente a desenvolver uma relação excessivamente dependente da memória motora e das sensações físicas associadas ao movimento, tornando-se, por vezes, “dos músicos menos conscientes do resultado sonoro das suas interpretações” (*ibid.*, p. 31). Neste contexto, Rosen alerta para a possibilidade de surgir uma dissociação entre aquilo que o intérprete sente fisicamente durante a execução e o som efetivamente produzido, levando o pianista a confiar mais nas sensações do gesto do que na escuta crítica do resultado acústico.

A própria natureza mediada do piano parece reforçar esta confiança excessiva nas sensações físicas do gesto. Tal como observa Sarac (2024, p. 13), a perceção da qualidade sonora na performance pianística não depende exclusivamente da escuta, sendo também influenciada por elementos visuais e cinestésicos associados ao movimento do intérprete. Neste contexto, determinadas sensações corporais ou impressões de controlo gestual podem levar o pianista a acreditar que está a produzir um determinado resultado expressivo, mesmo quando esse efeito não se manifesta de forma totalmente evidente no plano sonoro.

Para contrariar esta tendência de afastamento da escuta consciente durante a execução, os professores descrevem diferentes estratégias destinadas a recentrar a atenção dos alunos no som produzido. A Professora 3 refere recorrer frequentemente a perguntas reflexivas durante a aula – e.g. “Como é que foi desta vez?” – e ao uso de gravações, incentivando os estudantes a ouvirem-se “de fora”. Já a Professora 4 descreve uma abordagem pedagógica organizada em torno de três dimensões interligadas – “ver, ouvir e sentir” – procurando desenvolver desde cedo uma relação equilibrada entre perceção

visual, escuta e sensação corporal. O objetivo passa por integrar o trabalho sonoro e a consciência do gesto nas práticas quotidianas de estudo. Esta preocupação com a escuta crítica encontra igualmente correspondência em alguns alunos, como o Aluno 1, que reconhece recorrer à gravação da própria execução para se ouvir posteriormente: “às vezes gravo-me e ouço mais tarde”.

Esta dissociação entre o esforço físico e o resultado acústico encontra na prática pedagógica observada um contraponto deliberado: ao incentivarem os alunos a deslocarem o foco atencional para a qualidade sonora, os professores procuram contrariar a repetição mecânica, aproximando-se da perspectiva de Neuhaus (1973, p. 54), para quem a escuta deve orientar continuamente a ação pianística.

Neste contexto, ao incentivarem os alunos a confrontar continuamente a intenção sonora com o resultado efetivamente produzido, os professores aproximam-se do processo de antecipação e reajustamento descrito por Berman (2017, p. 125). A escuta deixa, assim, de funcionar apenas como uma avaliação posterior, passando progressivamente a assumir uma função reguladora durante a própria execução. A articulação entre escuta interior, escuta em tempo real e escuta crítica torna-se, deste modo, fundamental para o desenvolvimento de uma prática pianística mais consciente, permitindo ao estudante manter uma relação mais estável entre intenção sonora, gesto e resultado sonoro.

Apesar das convergências observadas, os discursos revelam diferentes níveis de consciência relativamente à relação entre escuta, gesto e intenção sonora, sobretudo em situações de maior exigência técnica ou pressão performativa. Enquanto alguns participantes demonstram uma capacidade mais desenvolvida de monitorizar conscientemente o som durante a execução e de reajustar o gesto em função dessa escuta, outros revelam maior tendência para depender da memória motora, do controlo visual ou das sensações físicas associadas ao movimento. Estas diferenças tornam-se particularmente evidentes nos momentos em que a estabilidade técnica ou a segurança da memória são colocadas à prova, situações em que a escuta tende, por vezes, a perder o seu papel regulador imediato.

3.4.3. Relação entre Gesto, Movimento e Produção Sonora

A relação entre gesto e som emerge dos discursos dos participantes como uma dimensão central da prática pianística. Longe de ser entendido como um simples mecanismo de acionamento das teclas, o movimento corporal surge associado à construção do som, do fraseado e da expressividade musical. Contudo, os relatos de alunos e professores revelam igualmente que a consciencialização desta relação é frequentemente dificultada pela presença de rigidez e tensão muscular, percebidas como obstáculos diretos à fluidez do gesto e à qualidade sonora produzida.

No quotidiano dos estudantes, a tensão muscular surge frequentemente associada à insegurança técnica e a situações de maior pressão performativa. Os alunos demonstram uma consciência clara das zonas onde a tensão se acumula – sobretudo nos braços –, reconhecendo o impacto negativo que essa rigidez exerce sobre o controlo dinâmico e o andamento. O Aluno 1 descreve esta experiência de forma ilustrativa, admitindo que a rigidez é um obstáculo técnico que aprendeu a gerir através do ajuste da velocidade: "tenho tendência para contrair muito os braços e tocar demasiado forte. Em passagens com andamentos mais rápidos, às vezes não consigo tocar bem, então baixo o andamento para contrariar isso e depois volto ao andamento final". Os discursos sugerem, assim, que a monitorização corporal e a libertação de tensões são competências que se desenvolvem paralelamente à segurança técnica, sendo fundamentais para preservar a fluidez do gesto e a qualidade da projeção sonora.

A relação estabelecida pelos participantes entre tensão muscular e qualidade sonora encontra paralelo nas observações de Ortmann (1925, p. 15) sobre a natureza mecanicamente mediada do piano e o impacto da configuração inicial do gesto nos parâmetros acústicos resultantes. Neste contexto, a presença de rigidez muscular tende a comprometer a flexibilidade e o controlo do gesto, dificultando a transmissão fluida da energia para o teclado e favorecendo a produção de um som mais duro e percussivo – uma percepção igualmente identificada no discurso da Professora 1 ao caracterizar o efeito acústico de um gesto excessivamente rígido.

Para contrariar esta tendência para a rigidez muscular, Neuhaus (1973, p. 69) sublinha a importância da liberdade e flexibilidade corporal durante a execução pianística, defendendo um movimento fluido e descontraído ao longo de toda a ação motora. Neste contexto, a experiência descrita pelo Aluno 1 aproxima-se diretamente desta perspetiva pedagógica, na medida em que o estudante reconhece que, em fases iniciais de maior

concentração técnica, tende a contrair os braços e a deixá-los rígidos, produzindo consequentemente um som “duro” e excessivamente pesado. Os discursos sugerem, assim, que o desenvolvimento da segurança técnica se encontra frequentemente associado a uma maior capacidade de relaxamento muscular e de fluidez do gesto, favorecendo uma relação mais natural entre movimento e produção sonora.

A perspectiva dos professores reforça igualmente a ideia de que a rigidez corporal constitui um dos principais obstáculos à qualidade sonora no ensino do piano. Os docentes demonstram uma preocupação constante em contrariar tensões e bloqueios que limitam a flexibilidade do gesto e empobrecem a variedade tímbrica, procurando evitar, sobretudo nas dinâmicas fortes, a produção de um som excessivamente duro ou metálico. Neste contexto, a Professora 3 descreve o carácter paradoxal do instrumento ao afirmar: “É um instrumento de bater. Tu bates numa tecla que vai bater numa corda. E a grande tarefa do pianista é fazer aquilo soar como se estivesse a ser friccionado e não batido”. Também o Professor 2 estabelece uma relação direta entre gesto e intenção sonora, defendendo que o movimento corporal deve nascer de uma intenção musical previamente definida e que a produção do som resulta da articulação entre diferentes dimensões do corpo, envolvendo o dedo, o pulso, o braço, o peso e a própria postura corporal.

A preocupação manifestada pelos professores relativamente à fluidez do gesto e à continuidade sonora aproxima-se das observações de Goebel, Bresin e Galembo (2004, pp. 1-5; 2005, p. 1), segundo as quais diferentes modos de toque influenciam sobretudo a articulação temporal e a percepção global da expressividade pianística; e da perspectiva fenomenológica de Doğantan-Dack (2011, pp. 257-258), segundo a qual o gesto participa ativamente na construção da experiência musical. Esta última perspectiva encontra particular correspondência no discurso da Professora 3, sobretudo na ideia de que o gesto desempenha um papel fundamental na construção da continuidade sonora ao piano. Neste contexto, o movimento corporal, articulado com o controlo do tempo, da dinâmica e da ligação entre os sons, parece contribuir para a percepção de uma sonoridade mais contínua, fluida e *cantabile*, tanto para o intérprete como para o ouvinte.

Perante a dificuldade de transmitir conceitos abstratos relacionados com peso, relaxamento ou fluidez do movimento, os discursos dos participantes revelam diferentes estratégias pedagógicas para orientar a relação entre gesto e som. Enquanto a Professora 3 tende inicialmente a recorrer a questionamentos diretos sobre a qualidade sonora pretendida antes de introduzir analogias ou imagens, a Professora 4 descreve uma

abordagem mais visual e espacial, utilizando indicações desenhadas na partitura – como “seta para baixo, seta para cima, seta para o lado, seta que dá a volta” – para orientar o aluno na direção do movimento, na utilização do peso e na profundidade do gesto. O impacto destas estratégias na construção de uma relação mais fluida com o instrumento encontra igualmente correspondência nos discursos dos estudantes. O Aluno 1 reconhece, por exemplo, a tendência para tocar de forma excessivamente vertical e “nota a nota”, referindo que as indicações da professora para “arredondar os dedos e relaxar o braço” o ajudam a pensar a música enquanto uma “linha contínua” e mais horizontal.

As estratégias pedagógicas descritas pelos participantes aproximam-se igualmente das perspetivas da cognição musical corporizada, segundo as quais a perceção, o movimento e a imaginação sonora se organizam de forma interdependente durante a prática instrumental. Os discursos dos docentes sugerem que o controlo do gesto e da postura não deve ser ensinado como um conjunto isolado de regras mecânicas, mas antes como uma organização corporal que emerge a partir de uma intenção musical previamente definida (Professor 2 e Professora 3). Esta perspetiva encontra igualmente correspondência na abordagem da Professora 4, que procura articular de forma integrada as dimensões visual, auditiva e corporal da performance. Ao traduzirem conceitos musicais em experiências físicas e sensoriais concretas, estas abordagens pedagógicas reforçam a ideia de que o gesto pianístico se constrói através de uma integração contínua entre perceção auditiva, organização corporal e imaginação sonora.

Por fim, os discursos dos participantes evidenciam igualmente a complexidade da relação entre corpo e som num instrumento mecanicamente mediado como o piano, questão discutida por Lizarazu (2022). A autora sublinha que o pianista necessita de desenvolver uma relação corporal progressivamente integrada com o teclado e com a maquinaria intermédia do instrumento (*ibid.*, pp. 22-25). Esta problemática surge no discurso da Professora 3 ao referir que, ao contrário de outros instrumentistas, o pianista necessita de se adaptar constantemente a diferentes instrumentos e mecanismos de resposta distintos. Neste contexto, as estratégias pedagógicas centradas na consciência do gesto, da escuta e da continuidade sonora parecem procurar compensar esta mediação mecânica, favorecendo uma adaptação mais consciente e sensível à resposta física e acústica do instrumento.

3.4.4. Prática e Estudo Individual

O estudo individual surge nos discursos dos participantes como o principal espaço de desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da consolidação das aprendizagens pianísticas. Longe de constituir um processo exclusivamente intuitivo, os testemunhos de alunos e professores revelam uma forte convergência relativamente às estratégias utilizadas para resolver dificuldades técnicas e musicais, enquanto evidenciam diferentes preocupações relacionadas com a organização metodológica e a gestão do próprio processo de estudo.

No quotidiano do estudo individual, os estudantes descrevem abordagens bastante convergentes relativamente à resolução de dificuldades técnicas e de leitura, assentes sobretudo na fragmentação da partitura, no trabalho de mãos separadas e na redução do andamento. Esta organização metodológica torna-se particularmente evidente no discurso do Aluno 3, que descreve a necessidade de desmembrar texturas complexas e trabalhar cada elemento de forma isolada antes de reconstruir o todo: “Normalmente, começo sempre com o trabalho de mãos separadas e, se for uma peça como Bach, com várias vozes, isolo cada voz para perceber o que está a fazer em cada sítio. Só quando cada voz estiver sólida é que começo a juntar”. Uma preocupação semelhante surge na fala da Aluna 5, que refere procurar estruturar o estudo “por blocos” em vez de tocar continuamente a obra do início ao fim: “Depois: mão direita, mão esquerda, juntar. Tocar muito devagar, ir aumentando, metrónomo”. Os discursos sugerem, assim, que a autonomia no estudo pianístico se constrói frequentemente através de estratégias de desaceleração, segmentação e controlo progressivo da informação musical, permitindo transformar dificuldades complexas em tarefas mais organizadas e geríveis.

As estratégias descritas pelos estudantes aproximam-se das observações de Berman (2017, pp. 124-127) sobre a importância da fragmentação da obra e da resolução progressiva de dificuldades técnicas e musicais. Neste contexto, o autor defende a necessidade de trabalhar pequenas unidades da partitura – frases, compassos ou transições específicas – de modo a permitir um maior controlo sobre os problemas de coordenação, leitura e execução. As abordagens relatadas pelos alunos parecem refletir precisamente esta lógica de desaceleração e segmentação progressiva do trabalho musical.

Nesta lógica, a utilização sistemática do metrónomo lento e no aumento progressivo da velocidade (Alunos 1, 3 e 5) aproxima-se igualmente das observações de Berman (2017, p. 125), para quem o estudo lento não serve apenas para corrigir notas ou

estabilizar passagens difíceis. Segundo o autor, a desaceleração permite ao intérprete antecipar auditiva e corporalmente a ação antes da execução, favorecendo uma organização mais consciente do gesto e da coordenação motora. Neste sentido, os discursos dos alunos sugerem que o trabalho por patamares de velocidade funciona não apenas como estratégia técnica, mas também como um mecanismo de consolidação progressiva da relação entre escuta, movimento e controlo da execução.

Apesar do conhecimento generalizado destas estratégias de estudo, os discursos revelam diferenças significativas na capacidade de manter uma rotina regular e organizada. Enquanto os Alunos 1, 3 e 5 descrevem hábitos de prática relativamente consistentes, os Alunos 2 e 4 reconhecem maiores dificuldades na gestão do tempo e na continuidade do estudo. Esta irregularidade surge igualmente como uma preocupação recorrente no discurso dos docentes. O Professor 2 observa que muitos estudantes, “sobretudo quando estudam de forma irregular e desorganizada, acabam por repetir mecanicamente sem grande consciência do processo”, comprometendo a qualidade da aprendizagem. Neste contexto, os dados sugerem uma distinção clara entre um estudo predominantemente intuitivo e uma prática mais autorregulada, assente na capacidade de planear, monitorizar e reorganizar conscientemente o próprio trabalho. A eficácia do estudo pianístico parece depender, assim, não apenas da quantidade de horas investidas, mas sobretudo da capacidade de manter uma atenção contínua ao processo, articulando escuta, controlo técnico e consciência da execução.

As observações de Berman (2017, pp. 124-127) relativamente à importância de fragmentar a obra e reorganizar conscientemente o estudo sublinham a necessidade de uma abordagem deliberada e estruturada à resolução de dificuldades técnicas e musicais. Esta perspetiva encontra correspondência nos discursos dos estudantes, que descrevem estratégias como o trabalho de mãos separadas, a segmentação da partitura e a redução do andamento para resolver problemas específicos de leitura, coordenação e execução. Embora estas práticas se encontrem presentes em diferentes participantes, os testemunhos revelam níveis distintos de consciência e sistematização na organização do estudo. Os dados sugerem, assim, que a utilização destas estratégias pode constituir um importante suporte ao desenvolvimento de formas de prática mais conscientes e autorreguladas.

É precisamente nesta necessidade de organizar o estudo quotidiano que o papel pedagógico dos professores assume particular relevância no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Os discursos dos docentes sugerem que a simples

recomendação genérica de “estudar mais” se revela insuficiente quando não é acompanhada de orientações concretas e estruturadas. Para acompanhar o trabalho realizado fora da aula, a Professora 1 descreve a utilização de um sistema regular de apontamentos e indicações detalhadas: “Sou muito organizada nesse aspeto. Todos os alunos têm um caderno onde escrevo semanalmente indicações detalhadas sobre o trabalho a realizar. Tento controlar ao máximo o processo de estudo à distância”. Numa perspetiva de progressão pedagógica, a Professora 4 sublinha igualmente a importância de adaptar o grau de orientação ao nível de maturidade do estudante, alternando entre demonstração direta em aula e definição de objetivos claros para o trabalho autónomo: “No início do trabalho sinto que o guia tem que ser claríssimo. (...) A lógica está entre modelar para o aluno como é que se trabalha e depois deixar indicações muito claras”. Já a Professora 3 defende uma metodologia baseada na reprodução, em casa, da própria estrutura da aula, atribuindo especial importância ao aquecimento, às escalas e à organização analítica da peça. Ao comparar a estrutura musical à organização de um discurso – “perceber onde estão as palavras, as frases, os parágrafos” –, a docente evidencia a importância de uma leitura estrutural da música como forma de tornar o estudo mais consciente e eficiente.

Para além da correção técnica imediata, os discursos dos docentes sugerem que a aula assume igualmente uma função metodológica orientada para o desenvolvimento progressivo da autonomia do estudante. O Professor 2 sistematiza esta perspetiva ao atribuir uma função estruturante ao trabalho técnico de base: “Primeiro, insisto muito na importância da técnica: escalas, arpejos, aquecimento. Tento que eles percebam que isso não é apenas uma obrigação, mas uma ferramenta para trabalhar articulação, dinâmica, gesto e controlo”. Esta preocupação encontra igualmente correspondência no discurso da Professora 3, que define explicitamente o seu papel enquanto orientadora do próprio processo de estudo: “Eu ensino a estudar. Não mando um aluno para casa estudar; ensino-o a estudar”. De forma complementar, a Professora 4 sublinha a importância de modelar estratégias de trabalho transferíveis para o contexto doméstico, procurando demonstrar em aula procedimentos que o aluno possa posteriormente reproduzir de forma autónoma. Os discursos sugerem, assim, que o desenvolvimento da prática individual depende progressivamente da transição entre uma regulação inicialmente externa, assegurada pelo professor, e uma capacidade crescente de auto-organização e monitorização consciente por parte do estudante.

Esta progressiva transferência de controlo evidencia a importância de estratégias pedagógicas que apoiem o aluno na organização e monitorização consciente do próprio estudo. As estratégias descritas pelos participantes – como os apontamentos sistemáticos da Professora 1 ou a definição de objetivos claros pela Professora 4 – parecem funcionar como formas de orientação progressiva, destinadas a ajudar o estudante a estruturar o pensamento, organizar o estudo e desenvolver gradualmente maior independência na prática pianística.

Ao modelarem em aula estratégias de resolução de problemas, os professores procuram desenvolver nos estudantes uma maior capacidade de reflexão e monitorização consciente do próprio processo de aprendizagem. Esta preocupação torna-se particularmente evidente quando os alunos começam a reorganizar autonomamente as suas próprias rotinas de estudo. O discurso do Aluno 3 ilustra esta progressiva autorregulação ao referir que o tempo de prática “varia entre uma hora e, às vezes, pode chegar às três, mas sempre com pausas”, sugerindo uma preocupação não apenas com a duração do estudo, mas também com a gestão da concentração e da fadiga ao longo da prática. Os discursos dos participantes parecem apontar para formas de estudo progressivamente mais conscientes e estruturadas, na qual o estudante assume um papel cada vez mais ativo na organização, monitorização e avaliação do próprio trabalho musical.

Ainda assim, os discursos dos participantes evidenciam que esta capacidade de autorregulação não se desenvolve de forma linear, persistindo dificuldades relacionadas com a gestão da atenção, a regularidade do estudo e a tendência para formas de prática excessivamente automatizadas. Enquanto alguns estudantes demonstram uma capacidade crescente de reorganizar conscientemente o próprio trabalho, segmentar dificuldades e monitorizar criticamente a execução, outros revelam maior dificuldade em manter rotinas consistentes e em sustentar uma atenção contínua ao processo de estudo. Os testemunhos dos docentes sugerem igualmente que a autonomia não depende apenas da acumulação de experiência ou do aumento do tempo de prática, mas da progressiva interiorização de estratégias de escuta, planeamento e reflexão crítica capazes de contrariar a repetição mecânica e promover um estudo mais consciente e estruturado.

3.5. Conclusão

3.5.1. Síntese dos principais contributos

A presente investigação propôs-se analisar de forma integrada as relações entre intenção sonora, escuta e ação corporal na prática e na pedagogia pianísticas, considerando a especificidade mecânica do piano enquanto instrumento mediado. Ao confrontar os discursos de estudantes do ensino secundário e de professores com o enquadramento teórico e experimental desenvolvido ao longo da investigação, o estudo permitiu identificar contributos relevantes para a compreensão das dinâmicas da aprendizagem e da prática pianística, organizados em três eixos principais.

Em primeiro lugar, o estudo evidencia que a intenção sonora desempenha um papel estruturador na construção da interpretação pianística, orientando progressivamente a escuta, o gesto e a organização da execução. Os dados revelaram que, nas fases iniciais de aprendizagem de uma obra, os estudantes recorrem frequentemente a referências auditivas externas para construir uma primeira perceção interpretativa do texto musical, desenvolvendo posteriormente essa imagem sonora através do contacto com o instrumento e do diálogo pedagógico estabelecido nas aulas. Neste contexto, a investigação aproxima-se particularmente da perspetiva de Neuhaus (1973, pp. 54-57), ao demonstrar que a clarificação da intenção musical e o uso pedagógico de metáforas e imagens contribuem para reorganizar simultaneamente a perceção auditiva, a ação corporal e a qualidade do som produzido.

Em segundo lugar, a investigação revela as dificuldades atencionais que condicionam a escuta durante a execução pianística. Os resultados demonstram que a sobrecarga cognitiva associada às fases iniciais de leitura e às situações de performance tende a deslocar a atenção dos estudantes para o controlo técnico e para a memória motora, comprometendo a monitorização auditiva em tempo real. Estes dados aproximam-se das observações de Rosen (2002, p. 31) sobre a dissociação entre gesto e escuta no pianista, bem como da perspetiva de Endestad et al. (2020, pp. 8-10) relativas ao esforço cognitivo envolvido na monitorização musical. Em contrapartida, o estudo evidencia a importância das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes – como o recurso à gravação e à articulação entre ver, ouvir e sentir – na promoção de uma escuta mais consciente e reguladora da ação pianística, em consonância com a perspetiva de Berman (2017, p. 125).

Por fim, no que concerne à corporeidade, a investigação sublinha a importância do gesto e da organização corporal na construção da qualidade sonora ao piano. Apesar das limitações impostas pela própria mecânica do instrumento, os discursos dos participantes e o enquadramento teórico convergem na ideia de que a flexibilidade do movimento, o controlo das tensões musculares e a continuidade gestual desempenham um papel determinante na percepção expressiva do som pianístico. Neste sentido, os resultados aproximam-se das perspetivas de Doğantan-Dack (2011, pp. 257-258), ao sugerirem que o gesto pianístico participa ativamente na construção da experiência musical e da percepção de continuidade sonora característica da performance pianística.

Em conjunto, os resultados da investigação sugerem que a prática pianística não pode ser compreendida apenas a partir da dimensão mecânica da execução, mas antes como um processo integrado de construção auditiva, corporal e cognitiva. A articulação entre intenção sonora, escuta, gesto e autorregulação emerge, assim, como um dos principais fatores da aprendizagem e da performance pianística.

3.5.2. Para uma prática pianística mais consciente

Os discursos dos participantes sugerem que a tendência para formas de estudo excessivamente automáticas constitui um desafio recorrente da pedagogia pianística. A análise dos dados revela que a repetição mecânica surge frequentemente, para os estudantes, como a estratégia mais imediata perante a extensão do repertório, as exigências curriculares e a pressão temporal associada ao estudo do instrumento. Contudo, esta abordagem, centrada numa lógica fragmentada e excessivamente “nota a nota”, tende a dificultar o desenvolvimento de uma relação mais consciente com o som, o gesto e a interpretação, conduzindo frequentemente a rigidez muscular e a fragilidades na escuta durante a execução.

Por outro lado, formas de estudo mais conscientes parecem favorecer a transição de um modelo de execução mais passivo para uma postura de exploração ativa por parte dos estudantes. Neste contexto, o gesto técnico deixa de ser trabalhado de forma isolada, passando a ser compreendido como uma extensão da própria intenção sonora. Conforme salientado pelos docentes, quando a descoberta do gesto e da qualidade do som é integrada no trabalho pedagógico desde as fases iniciais da aprendizagem, o aluno tende a

desenvolver uma maior autonomia, deixando de encarar a repetição como um fim em si mesmo e passando a utilizá-la como um meio de exploração e refinamento sonoro.

Neste sentido, a capacidade de organizar, monitorizar e reajustar conscientemente o próprio estudo emerge como um elemento central do processo da aprendizagem pianística. Os discursos dos participantes evidenciam que competências como a redução deliberada do andamento para corrigir tensões, o recurso à gravação para promover a autoescuta ou a percepção da obra enquanto linha contínua favorecem uma relação mais consciente com a execução pianística. Neste contexto, alguns participantes – particularmente o Professor 2 – sugerem que práticas como a improvisação, ainda pouco exploradas no ensino instrumental tradicional, poderão igualmente constituir um contributo relevante para o desenvolvimento da intenção sonora, da criatividade e da confiança performativa, ao incentivarem o aluno a tomar decisões musicais de forma mais autónoma e imediata.

Em última análise, o desenvolvimento da autonomia do estudante implica, progressivamente, uma maior capacidade de escuta crítica e de gestão do stress e da dispersão associados à performance, cabendo ao professor orientar a construção de estratégias de estudo mais conscientes e autónomas. Neste contexto, o sucesso pedagógico deixa de se medir exclusivamente pela proficiência técnica ou pelo repertório executado, passando também pela capacidade de formar músicos capazes de tomar decisões críticas e fundamentadas sobre a sua própria prática.

3.5.3. Implicações para a Prática Pedagógica

O desenvolvimento de uma prática pianística mais consciente implica um reajustamento das práticas pedagógicas tradicionais, deslocando progressivamente o foco do ensino centrado apenas na execução do repertório para o desenvolvimento de competências de autorregulação e autonomia. Neste contexto, os resultados da investigação apontam para três áreas de intervenção pedagógica fundamentais:

- A didática como dimensão central: o ensino do instrumento não deve centrar-se exclusivamente na vertente artística e performativa, sendo importante que a didática ocupe um lugar estruturante na formação dos docentes. Neste sentido, torna-se fundamental que os percursos de formação e os cursos de mestrado incentivem uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de aprendizagem

e sobre as estratégias de resolução de dificuldades técnicas, musicais e cognitivas, evitando que a prática pedagógica assente apenas em abordagens intuitivas.

- A integração da intenção sonora e da improvisação: a relação entre gesto e som deve ser trabalhada desde os níveis iniciais de aprendizagem, reconhecendo a dimensão corporal como parte integrante da produção sonora e da construção interpretativa. Neste contexto, a improvisação – frequentemente pouco explorada no ensino instrumental tradicional – poderá constituir uma estratégia particularmente relevante para o desenvolvimento da intenção sonora, da confiança performativa e da autonomia musical, permitindo ao aluno experimentar processos de criação e tomada de decisão para além da dependência exclusiva da partitura.
- O papel do professor na orientação do estudo: face às dificuldades associadas à gestão da atenção descritas pelos participantes, o papel do professor tende a expandir-se para além da transmissão de conteúdos técnicos e interpretativos, assumindo igualmente uma função de orientação da atenção e do estudo consciente. Neste contexto, uma das docentes entrevistadas descreve esta relação mais consciente com o estudo como um trabalho de “atenção plena” ou “atenção presente”, sublinhando a importância de ensinar o aluno a ouvir-se, a recorrer à gravação como ferramenta de diagnóstico e a desenvolver estratégias mais objetivas e organizadas de resolução de problemas, evitando abordagens excessivamente intuitivas ou pouco estruturadas.

Adicionalmente, torna-se importante promover uma gestão de expectativas que valorize a paciência, a persistência e a capacidade de lidar com a frustração inerente ao processo de aprendizagem do instrumento. O ensino deve proporcionar ao aluno ferramentas que favoreçam uma escuta crítica e uma relação mais consciente com a música, garantindo que, independentemente da continuidade de um percurso profissional, o estudante desenvolva competências de autonomia, sensibilidade artística e pensamento reflexivo. Em última análise, a prática pedagógica deverá contribuir para a formação de músicos capazes de gerir de forma consciente e independente o seu próprio processo de aprendizagem para além do contexto da aula.

3.5.4. A Voz dos Participantes: Reflexões sobre o Caminho Pianístico

A fechar esta reflexão, importa recuperar as vozes dos participantes que diariamente vivenciam os desafios da aprendizagem e do ensino do piano. As considerações finais recolhidas nas entrevistas sugerem que o desenvolvimento de uma prática mais consciente não corresponde apenas a um processo técnico, mas também a um percurso de autoconhecimento, adaptação e gestão da vulnerabilidade inerente à performance musical.

No que concerne aos estudantes, a reflexão sobre as suas maiores dificuldades revela uma consciência crescente da necessidade de transformar a própria abordagem ao estudo do instrumento. Os Alunos 1 e 2, ao identificarem a passagem de uma visão excessivamente “nota a nota” para uma perceção de “linha contínua”, evidenciam a importância de ultrapassar formas de repetição mais automáticas em favor de uma compreensão mais integrada e intencional da música. Esta procura de maior objetividade é igualmente visível nos discursos dos Alunos 3 e 5, que, ao refletirem sobre o impacto do stress em palco e da dispersão mental, reconhecem a necessidade de desenvolver uma preparação mais focada e uma maior capacidade de monitorização corporal e auditiva durante a performance, evitando que a rigidez ou a ansiedade comprometam a expressividade musical.

Por sua vez, os docentes sublinham que este processo de desenvolvimento da autonomia implica igualmente a superação de hábitos de estudo excessivamente automáticos e repetitivos. As Professoras 1 e 4 enfatizam que o estudo tende a tornar-se mais consciente quando o gesto é intencionalmente associado à procura do som, transformando o tempo de prática individual num espaço de envolvimento e valorização pessoal. Para o Professor 2, esta procura de intencionalidade sonora pode também ser estimulada através de práticas como a improvisação, que, ao afastar o aluno da dependência exclusiva da partitura, favorece o desenvolvimento da confiança, da criatividade e de uma relação mais autónoma com a música.

Em última análise, as reflexões dos participantes convergem na ideia de que o ensino do piano implica um desafio permanente face ao tempo, à dispersão e às exigências da aprendizagem artística, cabendo ao docente criar condições para o desenvolvimento de estudantes mais conscientes e reflexivos. Mais do que a formação exclusiva de profissionais da música, os testemunhos apontam para um objetivo pedagógico mais amplo: formar indivíduos capazes de pensar criticamente sobre aquilo que ouvem e

produzem, encarando a prática pianística como um espaço de desenvolvimento pessoal, autonomia e expressão artística.

3.5.5. Limitações do Estudo e Investigação Futura

A presente investigação, embora procure oferecer um contributo aprofundado para a compreensão das relações entre gesto, escuta e aprendizagem pianística, apresenta algumas limitações que importa considerar. A natureza qualitativa do estudo, baseada num número restrito de participantes, permitiu uma análise detalhada dos percursos e experiências individuais, mas limita a possibilidade de generalização dos resultados para a totalidade do panorama pedagógico nacional. Adicionalmente, a investigação incidiu predominantemente sobre contextos de ensino oficial, podendo os contextos de ensino livre ou privado apresentar dinâmicas e especificidades próprias que não foram exploradas neste estudo.

No que concerne a perspetivas futuras, esta investigação aponta para novas possibilidades de aprofundamento no domínio da pedagogia pianística:

- Longitudinalidade: seria pertinente desenvolver estudos longitudinais que acompanhassem a evolução da autonomia dos estudantes ao longo de diferentes etapas da formação musical, permitindo analisar de que forma as estratégias associadas ao estudo consciente se consolidam e transformam ao longo do percurso académico.
- A didática como objeto de estudo: considerando a necessidade identificada pelos participantes relativamente a uma formação pedagógica mais especializada nos percursos de mestrado, seria pertinente investigar o impacto de programas de formação contínua centrados na resolução de dificuldades técnicas, na exploração do gesto e no desenvolvimento de estratégias de ensino mais conscientes e estruturadas, analisando de que forma estas abordagens influenciam as práticas pedagógicas dos docentes.
- Improvisação e intencionalidade: o papel da improvisação no desenvolvimento da intenção sonora, da criatividade e da confiança performativa poderá beneficiar de uma investigação experimental mais aprofundada, comparando grupos de estudantes que integrem práticas de improvisação na sua rotina de estudo com

grupos inseridos em modelos de aprendizagem predominantemente centrados na partitura.

- A tecnologia como ferramenta de autoescuta: considerando as dificuldades iniciais manifestadas por alguns estudantes relativamente à integração de ferramentas tecnológicas no estudo do instrumento, seria pertinente investigar o impacto de diferentes formas de *feedback* digital no desenvolvimento da capacidade de autoescuta, da consciência corporal e da monitorização consciente da execução pianística.

Importa igualmente reconhecer algumas limitações inerentes ao desenho metodológico desta investigação. Em primeiro lugar, todos os alunos participantes eram estudantes dos professores incluídos no estudo, circunstância que poderá ter influenciado determinados discursos, nomeadamente através de mecanismos de desejabilidade social ou constrangimentos associados à própria relação pedagógica.

Adicionalmente, a utilização de formatos distintos de recolha de dados – entrevistas presenciais e assíncronas – poderá ter condicionado diferenças ao nível da espontaneidade, profundidade e desenvolvimento reflexivo das respostas obtidas. Embora esta flexibilidade metodológica tenha permitido adaptar o processo às disponibilidades dos participantes, os diferentes formatos poderão ter influenciado a natureza e a extensão dos discursos recolhidos.

Por fim, importa sublinhar que a análise realizada assume inevitavelmente um carácter interpretativo, sendo influenciada pelas opções de categorização e leitura desenvolvidas ao longo da investigação. Neste sentido, as relações estabelecidas entre intenção sonora, escuta, gesto e prática pianística devem ser compreendidas no contexto específico dos participantes e dos discursos analisados, sem pretender constituir modelos universalizáveis da aprendizagem pianística.

Considerações Finais

A realização deste Trabalho Final de Mestrado constituiu não apenas um momento de consolidação académica e pedagógica, mas também um processo de reflexão profunda sobre a prática musical, o ensino do piano e a construção da identidade docente.

A experiência desenvolvida em contexto de estágio permitiu compreender de forma mais concreta a complexidade do ensino artístico especializado, evidenciando a necessidade de adaptação constante às características, ritmos e necessidades de cada aluno. O contacto com diferentes contextos pedagógicos reforçou a importância da escuta, da comunicação e da reflexão crítica enquanto elementos centrais da prática docente, bem como a necessidade de um equilíbrio contínuo entre exigência técnica, sensibilidade musical e dimensão humana no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente, o projeto de investigação possibilitou aprofundar questões que surgiram da própria experiência pedagógica e artística, particularmente no que diz respeito à relação entre gesto, escuta interior e ativa e consciência corporal no ensino do piano. As perspetivas partilhadas pelos estudantes e pelos docentes entrevistados evidenciaram a diversidade e complexidade das abordagens pedagógicas existentes, mas também a importância crescente de uma visão mais integrada da aprendizagem pianística, na qual o corpo, o ouvido e a intenção musical não funcionam como dimensões separadas, mas como elementos profundamente interdependentes.

Mais do que procurar respostas definitivas, este trabalho procurou abrir espaço para a reflexão e para o questionamento de práticas frequentemente enraizadas no ensino do piano. Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que muitos dos processos envolvidos na aprendizagem pianística continuam a levantar questões que permanecem em constante construção e descoberta, tanto para professores como para alunos.

Assim, este trabalho representa simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida. Se, por um lado, encerra uma etapa importante do meu percurso académico e artístico, por outro, reforça a consciência de que o ensino e a música são áreas inesgotáveis de procura, escuta, pensamento e transformação contínua.

Bibliografia

- Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses (2025). *Critérios de avaliação das disciplinas de Piano e Piano Conjunto*.
- Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses (2025). *Regulamento Interno*. <https://artamega.pt/wp-content/uploads/regulamento-interno-2025-4.pdf>
- Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses (2025-2030). *Projeto educativo*. <https://artamega.pt/wp-content/uploads/projeto-educativo-2020-2025-2.pdf>
- Berman, B. (2017). *Notes from the pianist's bench* (2nd ed.). Yale University Press.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 175-178.
- Doğantan-Dack, M. (2011). In the beginning was gesture: Piano touch and the phenomenology of the performing body. In A. Gritten & E. King (Eds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 243-266). Ashgate.
- Endestad, T., Godøy, R. I., Sneve, M. H., Hagen, T., Bochynska, A., & Laeng, B. (2020). Mental effort when playing, listening, and imagining music in one pianist's eyes and brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, Article 576888. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.576888>
- Goebel, W., Bresin, R., & Galembo, A. (2004). Once again: The perception of piano touch and tone. Can touch audibly change piano sound independently of intensity. In *Proceedings of the International Symposium on Musical Acoustics*, 332-335. <https://ofai.at/papers/oefai-tr-2004-02.pdf>
- Goebel, W., Bresin, R., & Galembo, A. (2005). Touch and temporal behavior of grand piano actions. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118(2), 1154-1165. <https://doi.org/10.1121/1.1944648>
- Goebel, W., Bresin, R., & Fujinaga, I. (2014). Perception of touch quality in piano tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 136(5), 2839-2850. <https://doi.org/10.1121/1.4896461>
- Hsiao, C. P., Li, R., Yan, X., & Do, E. Y. L. (2015). Tactile teacher: Sensing finger tapping in piano playing. In *Proceedings of the Ninth International Conference*

on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction, 257-260.
<https://doi.org/10.1145/2677199.2680554>

Levy, M., Lipke-Perry, T., & Dutto, D. (2019). The effect of attentional focus on gesture and characteristics of sound at the piano. In *26th International Congress on Sound and Vibration, ICSV 2019*. Canadian Acoustical Association, 1-8.

Lizarazu, H. (2022). Pre-gesture, gesture and sound on [no] piano: Music from somewhere. In E. Tomás, T. Gorbach, H. Tellioglu, & M. Kaltenbrunner (Eds.), *Embodied gestures*. TU Wien Academic Press.
<https://doi.org/10.21428/92fbeb44.ce8139a8>

Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing* (K. A. Leibovitch, Trans.). Praeger Publishers.

Ortmann, O. (1925). *The physical basis of piano touch and tone*. K. Paul, Trench, Trubner & Company Limited.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Cadernos do CCAP, n.º 2). Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Ministério de Educação.

Rosen, C. (2002). *Piano notes: The world of the pianist*. Free Press.

Sarac, J. (2024). Evaluation of tone quality in piano performance by sight and sound: A performer's perspective. *Music & Science*, 7, 1-16.
<https://doi.org/10.1177/20592043241302193>

Swanwick, K. (2002). *Teaching music musically*. Routledge.

Anexos

Anexo I – Critérios de Avaliação, Conteúdos Programáticos e Matrizes

Critérios Específicos de Avaliação e Conteúdos Programáticos de Piano

ARTÂMEGA

Conservatório de Artes – Marco de Canaveses

ANO LETIVO 2025/2026



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO

ÁREA PEDAGÓGICA
Cordas e Teclas

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

AVALIAÇÃO CONTÍNUA	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PONDERAÇÃO %	
	CONHECIMENTOS / COMPETÊNCIAS			
	DOMÍNIO TÉCNICO / PRODUÇÃO SONORA	• Conhecimento das dedilhações/digitações corretas; • Boa postura corporal; • Coordenação psico-motora; • Utilização dos pedais; • Sonoridade cuidada; • Execução das escalas; • Clareza das articulações; • Descodificação de alturas e durações; • Aplicação dos conhecimentos de Formação Musical; • Conhecimento e realização das diferentes fórmulas de ritmos; • Conhecimento e realização das indicações musicais; • Execução à primeira vista.	Observação e registo da participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula	
			INICIAÇÃO	35%
			2º CICLO	35%
			3º CICLO	30%
			SECUNDÁRIO	30%
	DOMÍNIO INTERPRETATIVO / ARTÍSTICO	• Musicalidade e Expressividade; • Colocação da técnica ao serviço da expressividade musical; • Interpretação das peças de diferentes estilos e épocas; • Noção de forma e frase; • Conhecimento da estrutura da obra; • Execução de articulações e dinâmicas; • Noção de ornamentação; • Criatividade; • Postura em palco e Rigor da indumentária apresentada; • Qualidade sonora; • Fluência, Agilidade e Segurança na execução; • Manutenção do andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.	Observação e registo da participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula, Audições e Concertos	
			INICIAÇÃO	35%
			2º CICLO	20%
3º CICLO			25%	
SECUNDÁRIO			30%	

ATITUDES E VALORES			
AVALIAÇÃO PERIÓDICA	• Participação • Responsabilidade • Cooperação • Respeito • Autonomia • Hábitos de estudo	Observação e registo dos comportamentos e desempenho na sala de aula	
		INICIAÇÃO	30%
		2º CICLO	15%
		3º CICLO	15%
		SECUNDÁRIO	10%
	PROVA FINAL DE PERÍODO	INICIAÇÃO	---
		2º CICLO	30%
		3º CICLO	30%
		SECUNDÁRIO	30%

AVALIAÇÃO FINAL:

- Na Iniciação e nos 1º, 3º, 4º, 6º e 7º Graus a avaliação do 3º Período corresponde à Avaliação Final;
- No final do 2º Ciclo, a Prova Final de 3º Período é substituída por uma Prova Global com uma ponderação de 30% na Avaliação Final;
- No final do 3º Ciclo, a Prova Final de 3º Período é substituída por uma Prova Global com uma ponderação de 30% na Avaliação Final e que funciona como Prova de Acesso ao Ensino Secundário;
- No final do Secundário, a Prova Final de 3º Período é substituída por uma Prova Global com uma ponderação de 40% na Avaliação Final.

PROGRAMA

INICIAÇÃO (1º, 2º, 3º e 4º Anos)

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades de análise estrutural e harmónica;
- Aperfeiçoar a sua qualidade sonora;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

MÉTODOS/ESTUDOS:

REPORTÓRIO:

- Leila Fletcher – Vol. I, II, III
- John Thompson – Vol. I, II, III, IV
- James Bastien – Pré-Iniciação
- Francis Clark – *The Music Tree* – Vol. I, II
- Olson Bianchi – *Piano study* – 1 A
- Alfred's Basic – *Preparatory Course*
- *Piano Lessons I, II, III*
- *Chester's I, II, III*

PROGRAMA MÍNIMO

TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
		Quatro Peças

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Ter assimilado uma postura natural e adequada ao instrumento;
- Ter consciência de aspectos básicos da técnica pianística, tais como, peso, tensão/relaxamento, espaço, independência, coordenação e controle de movimentos;
- Adquirir noções sólidas de ritmo e de pulsação e conseguir manter o tempo ao longo de uma peça;
- Conseguir realizar diferentes articulações e dinâmicas, bem como um fraseado adequado;
- Dominar peças em pelo menos duas tonalidades diferentes;
- Conhecer o teclado e conseguir realizar leituras à 1ª vista nas duas claves;
- Adquirir e cumprir um método de estudo estruturado e eficaz;
- Ser capaz de executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Manual de escalas
- Hanon

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Bartok, Béla – *Klavierschule* (ed. Ungarischer Musikverlag – Budapest); *Mikrokosmos vol. I e II*
- Bradley, Dorothy – *Tuneful Graded Studies*, vol. I
- Czerny, Carl – *Primeiro Mestre de Piano Op. 599*
- Emonts, Fritz – *Erstes Klavierspiel*, vol. I (ed. Schott 4689)
- *Escola de piano para principiantes vol. I e II* (ed. Musica Budapest)
- Ferté, Armand – *Método de piano* (ed. Schott Frères)
- Glover, Davis – *A técnica do Piano*
- Heidelberger, Pauline – *I e II*
- Lemoine, Henry – *Estudos Infantis op. 37*
- Modern Music Makers – *A piano course in three parts I, II e III*
- Motchane, Marthe Morhange – *Le petit clavier* (ed. Salabert)
- Pace, Robert – *Skills and Drills*
- Schneider, Willy – *Die clavier fibel Op. 59* (ed. Heinrichshofen's Verlag)
- Solotaroff, Sofia – *Curso de piano vol. I*
- Strimer – *Estudos para Mónica*
- Swinstead, Félix – *Step by Step vol. I* (ed. Bank & Son. Ltd. York)
- Thompson, John – *vol. II*
- Willems, Edgar – *Morceaux très faciles n. 97* (ed. Pro-Música - Genève)

REPORTÓRIO:

- Bartók, Béla – *Para crianças vol. I e II* (ed. Budapest)
- Bradley, Dorothy – *First Classics vol. I; "Hours with the master"*
- Gray, Donald – *Very first classics* (ed. Boosey & Hawkes)
- Haake, Walter – *Ausgefällene eigälle* (ed. Schott 6096)
- Kabalewsky, Dmitri – *24 peças para piano op. 39*
- Mason, Barbara – *Vol. I, II, III*
- Motchane, Martha Morhange – *Le petit classique*
- Mozart, Leopold – *ed. Schott 3718 e 3772*
- *Mozart tinha 6 anos* (ed. Delrieu)
- Pike, Eleanor – *My first party pieces*
- Roger, Irene – *Livros I, II e III* (ed. Chapell Co. London)
- Shostakowitch, Dimitri – *Seis peças infantis* (ed. Boosey & Hawkes)

- Strawinsky, Igor – *Les cinq doigts* (ed. Chester)
- Tansmann, Alexander – *1º Album*
- Telemann, Georg Philipp – *Klavierbuchlein*
- Willems, Edgar – *Morceaux très faciles n.º 8* (ed. Pro-Música - Genève)
- Frey, Emil – *Am Flügel*

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Três Escalas maiores e respetivos arpejos	Dois estudos	Três Peças

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Demonstrar boa compreensão de aspetos básicos da técnica pianística tais como, peso, tensão/relaxamento, independência, coordenação e controle de movimentos;
- Consolidar as noções de ritmo e tempo e aperfeiçoar a aplicação de diferentes articulações e dinâmicas;
- Compreender a estrutura de peças simples e realizar um bom fraseado;
- Dominar peças em várias tonalidades;
- Desenvolver a capacidade autocrítica;
- Ter adquirido e aplicado um método de estudo eficaz;
- Ter desenvolvido a capacidade de leitura em ambas as claves;
- Ser capaz de executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Absil, Jean – *Etudes préparatoires à la polyphonie*
- Beringer, Oscar – *Exercícios técnicos*
- Gaynor, Jessie – *First pedal studies*
- Hanon, Charles-Louis – *Exercícios de mecanismo*
- Kunz, Konrad Max – *200 pequenos cânones a duas partes* (ed. Choudens)
- Marshall, Frank – *Estudos práticos sobre pedal*
- Pischna, Josef – *O pequeno Pischna*
- Schmitt, Florent – *Exercícios preparatórios*
- Velde, E. van – *Le déliatoueur* (ed. Van de Velde)
- Vieira, A. J. – *Exercícios de mecanismo vol. I e II*
- Wieck, Friedrich – *Exercícios de piano*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Bradley, Dorothy – *Tuneful Graded Studies vol. I e II*
- Czerny, Carl – *Primeiro mestre de piano Op. 599; 30 novos estudos Op. 849*
- Heller, Stephen – *Estudos Op. 46*
- H. Lemoine – *Estudos Infantis op. 37*
- Outros de idêntica dificuldade.

REPORTÓRIO:

- Bach, Johann Sebastian – *Pequenos prelúdios; Pequeno livro dedicado a Ana Madalena*
- Badings, Henk – *Pequenas peças* (ed. Schott 2897)
- Bartók, Béla – *Mikrokosmos II e III; The first term at the piano* (ed. Schott 4335); *Para crianças vol. I e II* (ed. Budapeste)
- Bloch, Ernest – *Enfantines* (ed. Carl Fischer)
- Borba, Tomás – *Cantos e Bailatas; Folhas de Álbum*
- Carneyro, Cláudio – *Moda para acalantar bonecas de trapo*
- Chailley, Jacques – *Carnet de dessin*
- Coelho, Ruy – *Álbum para a juventude portuguesa*
- Dandelot, Georges – *Le jardin de Catherine*
- Fragoso, António – *Três peças do século XVIII*
- Freitas, Frederico – *Livro da Maria Frederica*
- Frey, Martin – *Escola de técnica polifónica – caderno I* (ed. Steingäber 1788)
- Garcin, Michel – *Le coffre à jouets*
- Gretchaninoff, Alexander – *Livro das crianças Op. 98* (ed. Schott 1100)
- Grieg, Edvard – *Peças líricas*

- Haak, Walter – *Ausgefallene einfälle* (ed. Schott 6096)
- Haydn, Joseph – *Doze alemãs*
- Hindemith, Paul – *Wir bauen eine Stadt* (ed. Schott 2200)
- Kabalewsky, Dmitri – *24 peças para crianças Op. 39; Peças fáceis Op. 27*
- Kress, Georg Adam – *Klavier Übungen*
- Leitão, Botelho – *Álbum para crianças* (ed. Sassetti)
- Lima, Eurico Tomás – *Gradual*
- Martinu, Bohuslav – *Portraite d'enfants* (ed. Durand)
- Mendelssohn, Félix – *Canções sem palavras*
- Motchane, Martha Morhange – *Le petit classique; Le petit romantique* (ed. Salabert)
- Mozart, W. Amadeus – *Peças fáceis* (ed. Schott 3771)
- Nielsen, Carl. – *Children are playing*
- Pais, Silveira – *Brinquedos musicais* (ed. Salabert)
- Pascal, Claude – *Portraits d'enfants*
- Pinto, Vítor Macedo – *Espanholada*
- Prokofieff, Sergei – *Música para crianças Op. 65*
- Sanan, Pierre – *Pièces enfantines* (ed. Durand)
- Santos, Joly Braga – *Siciliana*
- Schmitt, Florent – *Petites musiques* (ed. Max Esching)
- Shostakowitch, Dimitri – *6 peças para crianças; Danças da boneca* (ed. Peters)
- Schubert, Franz – *Escocesas e Valsas*
- Schumann, Robert – *Álbum da juventude; Folhas de álbum Op. 124*
- Seixas, Carlos – *Toccatas*
- Tansman, Alexandre – *Álbum para crianças*
- Tchaikovsky, Peter – *Álbum para crianças Op. 39*
- Zilcher, Paul – *12 peças fáceis Op. 103 e Op. 104 e outras similares*
- *Sonatinas*: Beethoven, Ludwig van; Cimarosa, Domenico; Clementi, Muzio; Dussek, Jan Ladislav; Kuhlau, Friedrich Daniel; e outras similares

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Seis escalas e arpejos	Dois estudos	Uma peça Um andamento de sonatina Uma peça polifónica

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Desenvolver as competências técnicas e artísticas adquiridas;
- Ter um discurso melódico e rítmico equilibrado;
- Conseguir aplicar o pedal de forma correta e adequada;
- Adquirir e aplicar um método de estudo eficaz;
- Ser capaz de diagnosticar problemas e resolvê-los;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Beringer, Oscar – *Exercícios técnicos*
- Marshall, Frank – *Estudos práticos sobre pedal*
- Kunz, Konrad Max – *200 cânones a duas partes* (ed. Choudens Paris)
- Plaidy, Louis – *Exercícios técnicos*
- Pischna, Josef – *O pequeno Pischna*
- Vieira, A. J. – *Exercícios de mecanismo*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Czerny, Carl – *Escola de velocidade Op. 299*
- Czerny, Carl – *30 novos estudos Op. 849*
- Heller, Stephen – *Estudos melódicos Op. 45*
- Outros de idêntica dificuldade

REPORTÓRIO:

- Bach, Johann Sebastian – *Pequenos prelúdios (23 peças fáceis); Invenções a duas vozes*
- Bach, Carl Philipp Emanuel – *Fantasia; Solfeggietto; Alla polacca; Sonatina*
- Bartok, Béla – *Mikrokosmos IV e V; Para crianças I e II*
- Beethoven, Ludwig van – *Bagatelas Op. 119 (excepto n.º 4, 8, 9, 10 e 11); Op. 33 e Op. 126*
- Borba, Tomás – *Danças Portuguesas; Folhas de álbum*
- Capdeville, Constança – *Caixinha de música*
- Carneyro, Cláudio – *Fábulas; Os cinco dedos da mão; As paciências de Ana Maria* (cada duas constituem uma peça)
- Casadeus, Robert – *6 enfantines Op. 48 n.º 3, 4 e 6*
- Chopin, Frederic – *Mazurkas Op. 6 n.º 1; Op. 7 n.º 1 e 2; Op. 17 n.º 2; Op. 24 n.º 1 e 3; Op. 30 n.º 1 e 2; Op. 33 n.º 1; Op. 63 n.º 2 e 3; Op. 67 n.º 2 e 4; e Op. 68 n.º 2 e 3*
- Cimarosa, Domenico – *Sonatas n.º 4, 6 e 7 (1.º vol.); n.º 14, 15 e 17 (2.º vol.)* (ed. Max Esching)
- Coelho, Ruy – *Álbum da Juventude (excepto X, XIII, XIV e XV)*
- Correia de Oliveira, Fernando – *50 peças para cinco dedos op. 7 (n.ºs 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 23, 26, 27 e 32)*
- Costa, Luís – *Canção do berço; Prelúdios n.º 1, 3, 4 e 6*
- Debussy, Claude – *Rêverie; La fille aux cheveux de Lin; Berceuse des elephants; Le petit Berger*
- Dias, António Sousa – *Caixinha de música*
- Fernandes, Armando José – *Prelúdio n.º 1*
- Fragoso, António – *Canção e dança portuguesas*
- Freitas Branco, Luís – *Prelúdio n.º 4; Réverie; Albumblätter; Sonatina*
- Freitas, Frederico – *Livro da Maria Frederica n.º 25 + 26 constituem uma peça; n.º 28, 28, 30 duas constituem uma peça; n.º 27, 31, 32, 33, 34 e 36*
- Graça, Fernando Lopes – *Álbum do jovem pianista* (ed. Novello & Co.)
- Gretchaninoff, Alexander – *Álbum Op.98* (ed. Schott 1100)
- Grieg, Edward – *Peças líricas*
- Haendel, George Frideric – *12 peças fáceis n.º 1 e 9*

- Harsanyi, Tibor – *Estudo*
- Hindemith, Paul – *Wir bauen eine Stadt* (ed. Schott 2200); *Sing und Spielmusik*
- Kabalewsky, Dimitri – *Prelúdios Op. 38 n.º 1 e 2*
- Lacerda, Francisco – *Les rivières s'en vont toujours du côté de la mer; Andante melancólico; Com moto* – duas constituem uma peça; *Burlesca*
- Leitão, Botelho – *Álbum para crianças*
- Lima, Cândido – *Cantilena e Marcha da suíte infantil*
- Lima, Eurico Tomás – *Gradual*
- Lima, Tomás de – *Minueto; Caminho saudos do lar* (ed. Sassetti)
- Mendelssohn, Félix – *Canções sem palavras n.º 1, 2, 6, 12, 14, 16, 22, 27, 28 e 29; Kinderstücke Op. 72 n.º 4, 5 e 6*
- Motta, Viana da – *Improviso Op. 18 n.º 1; Barcarola*
- Mozart, W. Amadeus – *Valsas*
- Pachulsky – *Prelúdio em Dó # m*
- Poulenc, Francis – *Villageoise* (cada 2 constituem uma peça)
- Prokofiev, Sergei – *Para crianças Op. 65*
- Purcell, Henry – *Dois Bourrées*
- Rey-Colaço Alexandre – *No monte; Na serra; Homem do Urso; Arraiana*
- Sancier, Pierre – *Pièces enfantines*
- Schubert, Franz – *Scherzo em sib; Momento musical Op. 94 n.º 3; Escoceses; Danças alemãs*
- Schumann, Robert – *Álbum da juventude n.º 12, 13, 22 e 39; Folhas de álbum Op. 124*
- Schostakowitch, Dimitri – *Prelúdios; Danças da boneca* (ed. Schott 4711)
- Seixas, Carlos – *Toccatas n.º 4, 5, 8, 9, 12* (vol. I) e *n.º 11* (vol. II)
- Silva, Moreira – *Trios petites pièces pour piano*
- Silva, Oscar – *Valsa; Bagatelas*
- Tansman, Alexander – *Álbuns*
- Tcherépniev, Alexander – *Bagatelas*
- Toch, Ernest – *Kleinstadtbilder Op. 49* (ed. Schott)
- Torres, Hernâni – *Mazurka em lá m. Op. 13 n.º 1; Romanza Op. 10 n.º 1; Dança Op. 11 n.º 1; Canto da noite Op. 11 n.º 2*
- Turina, Joaquín – *Jardins d'enfants n.º 3 e 7*
- Vasconcelos, J. C. – *Canção*
- Villa-Lobos, Heitor – *Álbum "Guia prático" n.º 3 – A Roseira*

Sonatinas:

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatina em Mib M; em Fá M; em Ré M; em Dó M*
- Clementi, Muzio – *Op. 36, n.º 4 e 5*
- Dussek, Jan Ladislav – *Op. 20*
- Gurlitt, Cornelius – *Sonatinas*
- Kuhlau, Friedrich Daniel – *Op. 20, Op. 55 (except n.º 1) e Op. 88 n.º 1 e 3*
- Mozart, W. Amadeus – *Sonatinas vienenses*

Sonatas:

- Beethoven, Ludwig van – *Op. 49 n.º 1 e 2*
- Haydn, Joseph – *n.º 11 em Mi m.; n.º 18 em Mi M.; n.º 43 em Dó M*
- Mozart, W. Amadeus – *K 545 em Dó M*

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Seis escalas e arpejos	Dois estudos	Um andamento de Sonatina ou Sonata Uma peça polifónica Duas peças contrastantes

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Desenvolver e dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas;
- Ter um discurso melódico e rítmico equilibrado;
- Aplicar o pedal de forma correta e adequada;
- Desenvolver flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Desenvolver a interpretação de obras polifônicas;
- Adquirir um método de estudo eficaz;
- Ser capaz de diagnosticar problemas e resolvê-lo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Beringer, Oscar – *Exercícios técnicos*
- Dohnanyi, Ernst von – *Escola essenciais*
- Kunz, Konrad Max – *200 cânones a duas partes* (Ed. Choudens Paris)
- Marshall, Frank – *Estudos práticos sobre o pedal*
- Motta, Abreu – *Algumas combinações de dedos*
- Philipp, Isidor – *Pequeno Gradus ad Parnassum*
- Pischna, Josef – *Exercícios progressivos*
- Vieira, A. J. – *Exercícios de mecanismo*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Czerny, Carl – *Estudos Op. 299; Estudos Op. 740*
- Cramer-Bülrow, J. – *Estudos*

REPORTÓRIO:

- Albeniz, Isaac – *Evocacion (livro Ibéria 1); Rumores de la calleta; Granada; Córdoba (Malagueñas); Sevillanas*
- Almeida, António Vitorino – *Prelúdios n.º 1 e 3*
- Bach, Johann Sebastian – *Invenções a duas vozes; Sinfonias*
- Barroso, Neto – *Humorescas*
- Bartok, Béla – *Mikrokosmos VI* (excepto *Danças Búlgaras*); *3 Rondó sobre Temas Folclóricos*
- Beethoven, Ludwig van – *Rondós op. 51 n.º 1 e 2; Variações: 6V. em Sol M. sobre tema original; 6V. em Sol M. sobre "Nel cor più non mi sento"; 9 V. em Lá M. sobre "Quant'è più bello"; 8V. em Dó M. sobre "Une fièvre brûlante"; 6V. em Lá M. sobre um tema russo*
- Benoit, Francine – *Cantares de cá*
- Blacher, Boris – *Duas sonatinas Op. 14*
- Blanco, Pedro – *Castilla; Prelúdio; Capricho e Serenata da Suite Hispânica*
- Braga, Júlio – *Movimento Perpétuo; Toccatina*
- Botelho, Carlos – *Nocturno*
- Brahms, Johannes – *Intermezzo Op. 76 n.º 3 e 7; Intermezzo Op. 116 n.º 2 e 4; Intermezzo Op. 118 n.º 1, 2, 4, e 5; Intermezzo Op. 119 n.º 1, 2 e 3; Balladas Op. 10*
- Busoni, Ferruccio – *Peças Op. 33B Melancolia n.º 1; Fantasia nel modo antico (n.º4); Melancolia n.º4; Berceuse*
- Carneyro, Cláudio – *Pavana; Minuete*
- Chabrier, Emmanuel – *Pièces Pittoresques: Idylle (n.º 6); Danse Villageoise (n.º 7); Scherzo-Valse (n.º 10); Mauresque (n.º 5); Menuet Pompeux (n.º 9); Improvisation (n.º 8)*
- Chopin, Frederic – *Nocturnos Op.9 n.º 1, 2, 3; Op. 15 n.º 2; Op. 32; Op. 37 n.º 1; Op. 48 n.º 2; Op. 55 n.º 1; Op. Post.72 em Mi m.; Op. Póstumo em Dó # m.; Prelúdios n.º 13 +14 constituem um peça: n.º 17; Mazurkas Op. 6 n.º 2; Op. 7 n.º 3; Op. 17 n.º 1, 3 e 4; Op. 24 n.º 2; Op. 50 n.º 2, Op. 59 n.º 3; Escocesas; Valsas Op. 34 n.º 2; Op. 64 n.º 1, 2 e 3; Op. 69 n.º 2 (póstuma); Op. 72 n.º 2; Polacas Op. 26 n.º 1; Op. 40 n.º 2*

- Cimarosa, Domenico – *Sonatas*: n.º 8 (1ª vol.); n.º 11 e 18 (2ª vol.); n.º 5, 7, 10, 11 e 12 (3ª vol.) (ed. Max Esching)
- Coelho, Ruy – *Estudo; Nocturno (Álbum da Juventude)*
- Copland, Aaron – *Our Town*
- Correia de Oliveira, Fernando – *Estudos de pequena virtuosidade* Op. 18 n.º 1, 4 e 7
- Costa, Luís – *Poemas do Monte*, Op.3: *Pelos montes fora* (nº1), *Campanários* (nº4), *Ecos dos vales* (nº3); *Telas Campesinas*, Op.6: *Cantares ao longe* (nº3); *Cenários*, Op.13: *Nuvens no Vale* (nº3)
- Croner de Vasconcelos, Jorge – *Siciliana + Scherzo* (constituem uma peça)
- Cruz, Ivo – *Canto de luar* (Aguarelas nº3); *Caleidoscópio (Barcarola, Canção popular e Baté)*
- Debussy, Claude - *Children's Corner: Gradus ad Parnassum; Serenade for the Doll; The Snow is Dancing; Golliwog's Cakewalk; Prelúdios: Voiles; Les sons et les parfums; Sérénade Interrompue; Cathedral Engloutie; Minstrels; Bruyeres; Suite Bergamasque* (Cada n.º constitui uma peça); *Arabescos; Images: Hommage à Rameau*
- Dacquin, Louis-Claude – *Le coucou*
- Dohnany, Ernst von – *March* Op. 17 n.º 1
- Falla, Manuel de – *Cubana; Andaluza*
- Fauré, Gabriel – *Pavana; Siciliana; Barcarola* op. 26 n.º 1; *Nocturno* op. 48 n.º 8; *Prelúdios* n.º 3, 4 e 6; *Pièces Breves: Capricho* (nº1), *Fantasia* (nº2), *Improvisação* (nº5), *Allegresse* (nº7)
- Fernando, Armando José – *Prelúdios* n.º 2, 3, e 4
- Fernandes, Lorenzo – *Prelúdio fantástico; Réverie*
- Français, Jean – *La pensive*
- Fragoso, António – *Pensées Extatiques; Petite Suite* (cada n.º constituem uma peça); *Sete Prelúdios* (cada dois constituem uma peça, excepto n.º 1)
- Freitas, Frederico – *6 peças para piano: Embalando o menino doente, Jogo infantil*
- Freitas Branco – *Miragens* (dois n.º constituem uma peça); *Capriccietto; Prelúdio* n.º 7; *Albumblätter* n.ºs 1 e 2
- Fux, Johann Joseph – *Presto*
- Gil, G. Fernández – *Prelúdio* Op. 30 n.º 2
- Goossene, Sir Eugene – *Kaleidoscope* Op. 18 n.º 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12
- Graça, Fernando Lopes – *7 Bagatelas: Evocação e Solidão; Danças*: n.ºs 2, 5 e 6; *Preâmbulo jovial; Bagatela* n.º 2 - *Álbum do jovem pianista*: “Rondel”, “Acalante”, “Exercício de harmonia”, “Pequeno passeio matinal”, “Passo trocado”, “Canção sem palavras”, “Chula”, “Canto de alva”, “Alla Bartók”, “A Espanholita”, “As terceirinhas do Pe.Inácio”, “Canto dos pequenos pedintes p’los Santos”
- Granados, Enrique – *Danças* excepto n.º 5, 6, 8 e 9
- Guarneri, Camargo – *Dança negra*
- Häendel, George Frideric – *Chacone em Sol* (21 Variações); *Ferreiro Harmonioso; Fantasia em Dó M*
- Halfter, Ernesto – *Dança da Pastora*
- Haydn, Joseph – *Fantasia; Andante e Variações em Fá m; Capricho em Sol M*
- Honneger, Arthur – *3 Peças para piano*
- Hummel, Johann Nepomuk – *2 Rondós em Mib*
- Ibert, Jacques – *Prelúdio; Histoires: Petit âne blanc* (nº2), *Bajo la mesa* (nº7), *Marchande d'eau Fraîche* (nº9)
- Infante, Frei – *Toccata em Ré m* (1 vol.)
- Joio, Norman Dello – *Nocturnes em Fá# m e Mi m*
- Kabalewsky, Dimitri – *Prelúdios* Op. 38 n.º 4 e 5
- Lesur, Daniel – *Deux Noëls*
- Liszt, Franz – *Anos de Peregrinação, 1º Ano-Suíça: Le mal du pays* (nº8), *Au lac de Wallenstadt* (nº2), *Capela de Guilherme Tell* (nº1), *Écloga* (nº7); *Anos de Peregrinação, 2º Ano-Itália: Canção de Salvatore Rosa; Consolações* n.ºs 2, 3, 5 e 6; *Rapsódia Húngara* n.º5
- Mendelssohn, Félix – *Fantasia* Op.16 n.º2; *Canções sem palavras*: 3 (Op.19 n.º3), 5 (Op.19 n.º5), 7 (Op.30 n.º1), 15 (Op.38 n.º3), 18 (Op.38 n.º6 ‘Duetto’), 20 (Op.53 n.º2), 23 (Op.53 n.º5), 25 (Op.62 n.º1), 30 (Op.62 n.º6), 34 (Op.67 n.º4), 36 (Op.67 n.º6), 40 (Op.85 n.º4), 43 (Op.102 n.º1) e 49 (Op.117)
- Mignone, Francisco – *Toccata*
- Milhaud, Darius – *Saudades do Brasil*, Op.67; *La muse ménagère*, Op.245 n.ºs 5 e 9
- Mompou, Frederic – *Canções e Danças* n.º 4, 6, 7 e 8
- Motta, Vianna da – *Adeus minha terra* Op.15 n.º2; *Chula* Op.9 n.º2; *Barcarola; Improvisos* Op.18 n.ºs 1, 2 e 3
- Mozart, W. Amadeus – *Rondó em Ré M, K.485; Rondó em Lá m, K.511; Fantasia e Fuga em Dó M, K.394; Fantasia em Ré m, K.397; Fantasia em Dó M, K.396; Fuga em Sol m, K.401; Adagio em Si m, K.540; Romance em Lá b; Variações: 12 V em Dó M sobre “Ah, vous dirais-je maman”, K.265; 6 V em Sol M sobre “Mio caro Adone”, K.180; 8 V em Sol M sobre uma ária holandesa, K. 24; 6 V em Fá M sobre um Allegretto, K.54; 7 V em Ré M sobre “Willem van Nassau”, K.25; 12 V em Dó M sobre um minueto de Fischer, K.179; 8 V em Fá M sobre a marcha “Les Mariages Samnites”, K.352; 12 V em Mib M sobre “La belle Française”, K.353; 9 V em Ré M sobre um minueto de Duport, K.573*
- Persichetti, Vicent – *Sonatinas* n.º 1 e 2

- Pick, Magiagalli – *La pendule hamonieuse; Prelúdio; Toccata*
- Pierné, Gabriel – *Cache-cache*
- Maurice- Pires, Filipe – *Bagatelas* Op. 1
- Poulenc, Francis – *2 Novelettes em Dó M e Sib menor; Mouvements perpetuels; Pastourelle; Nocturnos*: n.ºs 1, 2, 3, 5 e 7; *Promenades*: n.ºs 1, 3 e 8; *Improvisos*: n.ºs 2, 5, 6, 7, 8 e 10
- Prokofieff, Sergei – *Gavotte* op. 12
- Rameau, Jean-Philippe – *Gavotte e variações em Lá m*
- Ravel – *Minueto sobre nome de Haydn; Pavana para uma Infanta defunta*
- Reger, Max – *Rapsódia à memória de Brahms; Rêverie* Op. 36 n.º 9; *Folha de álbum* Op. 36 n.º 2; *Era uma vez* Op. 44 n.º 9; *Jiga* Op. 44 n.º 9 - *Páginas do meu diário* Op. 82 n.º 3 e 4
- Rey-Colaço, Alexandre – *Canção do Mondego; Malagueñas; Jejele; Jota e Seguidilla; O Amolador*
- Rodrigo, Joaquín – *Dança valenciana*
- Saint-Saëns, Camille – *Elegia*
- Sas Bunge – *Prelúdios* excepto n.º 3
- Scarlatti, Domenico – *Sonatas* n.ºs 1 (L.23), 2 (L.58), 4 (L.187), 5 (L.263), 12 (L.413), 16 (L.430), 17 (L.433) (ed. Ricordi 463)
- Schmitt, Florent – *Soirs*, Op.5: *Dernière page* (n.º10), *Après l'été* (n.º4); *Musiques Intimes* I, Op.16: *Sur le chemin desert* (n.º2)
- Schubert, Franz – *Improviso* Op.142 n.º2; *Improvisos* Op.90 n.ºs 2, 3 e 4; *Momentos Musicais* Op.94 n.ºs 2, 5 e 6; *Klavierstücke* n.º1
- Schumann, Robert – *Álbum da juventude*: 29, 40; *Novelette* n.º7; *Fantasiestücke* n.ºs 1, 4; *Intermezzis*, Op.4; *Arabesco; Romances*, Op.28: n.º2 (Fá#); *Nocturno* n.º4
- Scott, C. – *Pierrot Triste; Pierrot Gay; Dança elegíaca; Dança langorosa*
- Scriabin, Alexander – *Mazurka em Dó M*
- Seixas, Carlos – *Toccatas* I vol: n.º 6; II vol: n.º 4, 8, 9, 10, 14
- Shostakowitch, Dimitri – *Prelúdios* op. 34 n.º 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 23
- Sousa, Berta Alves – *Prelúdio* n.º 2
- Sousa Carvalho, João de – *Toccata e Andante em Sol m*
- Tansman, Alexander – *Mazurkas* n.º 6, 7 e 10
- Tcherépnin, Alexander – *Bagatelas* n.º 6, 7 e 10
- Telemann, Georg Philipp – *Fantásias*
- Torres, Hermani – *Fileuse* Op. 10 n.º 2
- Turina, Joaquín – *Danças fantásticas: Exaltación, Ensueño; Bailete*, Op.79: *Fandango* (n.º5); *Contes D'Espagne*, Op.20: *Dans les jardins de murcia* (n.º4)
- Villa-Lobos, Heitor – *Guia prático*: n.ºs 2, 4 e 5; *Lenda do caboclo; Passa, passa Gavião*

Sonatas:

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatas* Op. 2 n.º 1; Op. 10 n.º 1 e 2, Op. 14 n.º 1 e 2; Op. 78; Op 79
- Galuppi, Baldassarre – *Sonatas em Mib M.; Ré M.; Fá M*
- Haydn, Joseph – *Sonatas* da ed. Peters n.º 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 31, 33 e 34
- Méhul, Nicolas – *Sonata* op.1 n.º 3 em Lá M
- Mozart, W. Amadeus – *Sonatas* K 279 em Dó M.; K 280 em Fá M.; K 281 em Sib M.; K 282 em Mib M., K 283 em Sol M.; K 309 em Dó; K 311 em Ré M.; K 330 em Dó M.; K 331 em Lá M.; K 332 em Fá M.; K 570 em Sib M
- Paradies, Maria Teresia von – *Sonata* em Lá M
- Schubert, Franz – *Sonata* Op. 120

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Seis escalas e arpejos	Dois estudos	Uma peça barroca Duas peças contrastantes Um andamento de Sonata

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades na análise estrutural e harmónica;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Beringer, Oscar – *Exercícios técnicos*
- Dohnanyi, Ernst von – *Escola essenciais*
- Kunz, Konrad Max – *200 cânones a duas partes* (Ed. Choudens Paris)
- Marshall, Frank – *Estudos práticos sobre o pedal*
- Motta, Abreu – *Algumas combinações de dedos*
- Philipp, Isidor – *Pequeno Gradus ad Parnassum*
- Pischna, Josef – *Exercícios progressivos*
- Vieira, A. J. – *Exercícios de mecanismo*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Czerny, Carl – *Estudos Op. 299* a partir do n.º 21; *Estudos Op. 740*
- Cramer-Bülrow, J. – *Estudos*

REPORTÓRIO:

- Albeniz, Isaac – *Evocacion (livro Ibéria I)*; *Rumores de la calleja*; *Granada*; *Córdoba (Málaga)*; *Sevillanas*
- Almeida, António Vitorino – *Prelúdios* n.º 1 e 3
- Bach, Johann Sebastian – *Invenções a duas vozes*; *Sinfonias*
- Barroso, Neto – *Humorescas*
- Bartók, Béla – *Mikrokosmos VI* (excepto Danças Búlgaras); *3 Rondó sobre Temas Folclóricos*
- Beethoven, Ludwig van – *Rondós* op. 51 n.º 1 e 2; *Variações*: 6V. em Sol M. sobre tema original ; 6V. em Sol M. sobre “Nel cor più non mi sento” ; 9 *Variações* em Lá M. sobre “Quant’ è più bello” ; 8 *Variações* em Dó M. sobre “Une fièvre brûlante”; 6 *Variações* em Lá M. sobre um tema russo
- Benoit, Francine – *Cantares de cá*
- Blacher, Boris – *Duas sonatinas* Op. 14
- Blanco, Pedro – *Castilla*; *Prelúdio*; *Capricho e Serenata da Suite Hispânica*
- Braga, Júlio – *Movimento Perpétuo*; *Toccatina*
- Botelho, Carlos – *Nocturno*
- Brahms, Johannes – *Intermezzo* Op. 76 n.º 3 e 7; *Intermezzo* Op. 116 n.º 2 e 4; *Intermezzo* Op. 118 n.º 1, 2, 4, e 5; *Intermezzo* Op. 119 n.º 1, 2 e 3 – *Balladas* Op. 10
- Busoni, Ferruccio – *Peças Op. 33B Melancolia* n.º 1; *Fantasia nel modo antico* (n.º 4); *Melancolia* n.º 4; *Berceuse*
- Carneyro, Cláudio – *Pavana*; *Minuete*
- Chabrier, Emmanuel – *Pièces Pittoresques: Idylle* (n.º 6); *Danse Villageoise* (n.º 7); *Scherzo-Valse* (n.º 10); *Mauresque* (n.º 5); *Menuet Pompeux* (n.º 9); *Improvisation* (n.º 8)
- Chopin, Frederic – *Nocturnos* Op. 9 n.º 1, 2, 3; Op. 15 n.º 2; Op. 32; Op. 37 n.º 1; Op. 48 n.º 2; Op. 55 n.º 1; Op. Post. 72 em Mi m.; Op. Póstumo em Dó # m; *Prelúdios* n.º 13 +14 constituem um peça: n.º 17; *Mazurkas* Op. 6 n.º 2; Op. 7 n.º 3; Op. 17 n.º 1, 3 e 4; Op. 24 n.º 2; Op. 50 n.º 2; Op. 59 n.º 3. *Escocesas*; *Valsas* Op. 34 n.º 2; Op. 64 n.º 1, 2 e 3; Op. 69 n.º 2 (*póstuma*); Op. 72 n.º 2; *Polacas* Op. 26 n.º 1; Op. 40 n.º 2
- Cimarosa, Domenico – *Sonatas*: n.º 8 (1º vol.); n.º 11 e 18 (2º vol.); n.º 5, 7, 10, 11 e 12 (3º vol.) (ed. Max Esching)

- Coelho, Ruy – *Estudo; Nocturno (Álbum da Juventude)*
- Copland, Aaron – *Our Town*
- Correia de Oliveira, Fernando – *Estudos de pequena virtuosidade* Op. 18 n.º 1, 4 e 7
- Costa, Luís – *Poemas do Monte*, Op.3: *Pelos montes fora* (n.º1), *Campanários* (n.º4), *Ecos dos vales* (n.º3); *Telas Campesinas*, Op.6: *Cantares ao longe* (n.º3); *Cenários*, Op.13: *Nuvens no Vale* (n.º3)
- Croner de Vasconcelos, Jorge – *Siciliana + Scherzo* (constituem uma peça)
- Cruz, Ivo – *Canto de luar* (*Aguarelas* n.º3); *Caleidoscópio* (*Barcarola, Canção popular e Baté*)
- Debussy, Claude – *Children's Corner: Gradus ad Parnassum; Serenade for the Doll; The Snow is Dancing; Golliwog's Cakewalk; Prelúdios: Voiles; Les sons et les parfums; Sérénade Interrompue; Cathedral Engloutie; Minstrels; Bruyeres; Suite Bergamasque* (Cada n.º constitui uma peça); *Arabescos; Images: Hommage à Rameau*
- Dacquin, Louis-Claude – *Le coucou*
- Dohnany, Ernst von – *March* Op. 17 n.º 1
- Falla, Manuel de – *Cubana; Andaluza*
- Fauré, Gabriel – *Pavana; Siciliana; Barcarola* op. 26 n.º 1; *Nocturno* op. 48 n.º 8; *Prelúdios* n.º 3, 4 e 6; *Pièces Breves: Capricho* (n.º1), *Fantasia* (n.º2), *Improvisação* (n.º5), *Allegresse* (n.º7)
- Fernando, Armando José – *Prelúdios* n.º 2, 3, e 4
- Fernandes, Lorenzo – *Prelúdio fantástico; Rêverie*
- Français, Jean – *La pensive*
- Fragoso, António – *Pensées Extatiques; Petite Suite* (cada n.º constituem uma peça); *Sete Prelúdios* (cada dois constituem uma peça, excepto n.º 1)
- Freitas, Frederico – 6 peças para piano: *Embalando o menino doente, Jogo infantil*
- Freitas Branco – *Miragens* (dois n.º constituem uma peça); *Capriccietto; Prelúdio* n.º 7; *Albumblätter* n.ºs 1 e 2
- Fux, Johann Joseph – *Presto*
- Gil, G. Fernández – *Prelúdio* Op. 30 n.º 2
- Goossene, Sir Eugene – *Kaleidoscope* Op. 18 n.º 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 12
- Graça, Fernando Lopes – 7 *Bagatelas: Evocação e Solidão; Danças*: n.ºs 2, 5 e 6; *Preâmbulo jovial; Bagatela* n.º 2. *Álbum do jovem pianista*: “Rondel”, “Acalante”, “Exercício de harmonia”, “Pequeno passeio matinal”, “Passo trocado”, “Canção sem palavras”, “Chula”, “Canto de alva”, “Alla Bartók”, “A Espanholita”, “As terceirinhas do Pe.Inácio”, “Canto dos pequenos pedintes p’los Santos”
- Granados, Enrique – *Danças* excepto n.º 5, 6, 8 e 9
- Guarneri, Camargo – *Dança negra*
- Häendel, George Frideric – *Chacone em Sol* (21 Variações); *Ferreiro Harmonioso; Fantasia em Dó M*
- Halfter, Ernesto – *Dança da Pastora*
- Haydn, Joseph – *Fantasia; Andante e Variações em Fá m; Capricho em Sol M*
- Honneger, Athur – 3 *Peças para piano*
- Hummel, Johann Nepomuk – 2 *Rondós em Mib*
- Ibert, Jacques – *Prelúdio; Histoires: Petit âne blanc* (n.º2), *Bajo la mesa* (n.º7), *Marchande d'eau Fraîche* (n.º9)
- Infante, Frei – *Toccata em Ré m* (1 vol.)
- Joio, Norman Dello – *Nocturnes em Fá# m e Mi m*
- Kabalewsky, Dimitri – *Prelúdios* Op. 38 n.º 4 e 5
- Lesur, Daniel – *Deux Noëls*
- Liszt, Franz – *Anos de Peregrinação*, 1.º Ano-Suíça: *Le mal du pays* (n.º8), *Au lac de Wallenstadt* (n.º2), *Capela de Guilherme Tell* (n.º1), *Écloga* (n.º7); *Anos de Peregrinação*, 2.º Ano-Itália: *Canção de Salvatore Rosa; Consolações* n.ºs 2, 3, 5 e 6; *Rapsódia Húngara* n.º5
- Mendelssohn, Félix – *Fantasia* Op.16 n.º2; *Canções sem palavras*: 3 (Op.19 n.º3), 5 (Op.19 n.º5), 7 (Op.30 n.º1), 15 (Op.38 n.º3), 18 (Op.38 n.º6 ‘Duetto’), 20 (Op.53 n.º2), 23 (Op.53 n.º5), 25 (Op.62 n.º1), 30 (Op.62 n.º6), 34 (Op.67 n.º4), 36 (Op.67 n.º6), 40 (Op.85 n.º4), 43 (Op.102 n.º1) e 49 (Op.117)
- Mignone, Francisco – *Toccata*
- Milhaud, Dárius – *Saudades do Brasil*, Op.67; *La muse ménagère*, Op.245 n.ºs 5 e 9
- Mompou, Frederic – *Canções e Danças* n.º 4, 6, 7 e 8
- Motta, Vianna da – *Adeus minha terra* Op.15 n.º2; *Chula* Op.9 n.º2; *Barcarola; Improvisos* Op.18 n.ºs 1, 2 e 3
- Mozart, W. Amadeus – *Rondó em Ré M*, K.485; *Rondó em Lá m*, K.511; *Fantasia e Fuga em Dó M*, K.394; *Fantasia em Ré m*, K.397; *Fantasia em Dó M*, K.396; *Fuga em Sol m*, K.401; *Adagio em Si m*, K.540; *Romance em Lá b*; *Variações: 12 V em Dó M* sobre “Ah, vous dirais-je maman”, K.265; 6 V em Sol M sobre “Mio caro Adone”, K.180; 8 V em Sol M sobre uma ária holandesa, K. 24; 6 V em Fá M sobre um Allegretto, K.54; 7 V em Ré M sobre “Willem van Nassau”, K.25; 12 V em Dó M sobre um minueto de Fischer, K.179; 8 V em Fá M sobre a marcha “Les Mariages Samnites”, K.352; 12 V em Mib M sobre “La belle Françoise”, K.353; 9 V em Ré M sobre um minueto de Duport, K.573
- Persichetti, Vicent – *Sonatinas* n.º 1 e 2
- Pick, Magiagalli – *La pendule hamonieuse; Prelúdio; Toccata*

- Pierné, Gabriel – *Cache-cache*
- Pires, Filipe – *Bagatelas* Op. 1
- Poulenc, Francis – 2 *Novelettes* em Dó M e Sib menor; *Mouvements perpetuels*; *Pastourelle*; *Nocturnos*: n.ºs 1, 2, 3, 5 e 7; *Promenades*: n.ºs 1, 3 e 8; *Improvisos*: n.ºs 2, 5, 6, 7, 8 e 10
- Prokofieff, Sergei – *Gavotte* op. 12
- Rameau, Jean-Philippe – *Gavotte e variações em Lá m*
- Ravel, Maurice – *Minueto sobre nome de Haydn*; *Pavana para uma Infanta defunta*
- Reger, Max – *Rapsódia à memória de Brahms*; *Rêverie* Op. 36 n.º 9; *Folha de álbum* Op. 36 n.º 2; *Era uma vez* Op. 44 n.º 9; *Jiga* Op. 44 n.º 9; *Páginas do meu diário* Op. 82 n.º 3 e 4
- Rey-Colação, Alexandre – *Canção do Mondego*; *Malagueñas*; *Jeje*; *Jota e Seguidilla*; *O Amolador*
- Rodrigo, Joaquín – *Dança valenciana*
- Saint-Saëns, Camille – *Elegia*
- Sas Bunge – *Prelúdios* excepto n.º 3
- Scarlatti, Domenico – *Sonatas* n.ºs 1 (L.23), 2 (L.58), 4 (L.187), 5 (L.263), 12 (L.413), 16 (L.430), 17 (L.433) (ed. Ricordi 463)
- Schmitt, Florent – *Soirs*, Op.5: *Dernière page* (n.º10), *Après l'été* (n.º4); *Musiques Intimes I*, Op.16: *Sur le chemin desert* (n.º2)
- Schubert, Franz – *Improviso* Op.142 n.º2; *Improvisos* Op.90 n.ºs 2, 3 e 4; *Momentos Musicais* Op.94 n.ºs 2, 5 e 6; *Klavierstücke* n.º1
- Schumann, Robert – *Álbum da juventude*: 29, 40; *Novelette* n.º7; *Fantasiestücke* n.ºs 1, 4; *Intermezzi*, Op.4; *Arabesco*; *Romances*, Op. 28: n.º2 (Fá#); *Nocturno* n.º4
- Scott, C. – *Pierrot Triste*; *Pierrot Gay*, *Dança elegíaca*; *Dança langorosa*
- Scriabin, Alexander – *Mazurka* em Dó M
- Seixas, Carlos – *Toccatas* I vol: n.º 4, 8, 9, 10, 14
- Schostakowitch, Dimitri – *Prelúdios* op. 34 n.º 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 23
- Sousa, Berta Alves – *Prelúdio* n.º 2
- Sousa Carvalho, João de – *Toccata e Andante em Sol m*
- Tansman, Alexander – *Mazurkas* n.º 6, 7 e 10
- Tcherépnnin, Alexander – *Bagatelas* n.º 6, 7 e 10
- Telemann, Georg Philipp – *Fantasias*
- Torres, Hermani – *Fileuse* Op. 10 n.º 2
- Turina, Joaquín – *Danças fantásticas*: *Exaltación*, *Ensueño*, *Bailete*, Op.79: *Fandango* (n.º5); *Contes D'Espagne*, Op.20: *Dans les jardins de mûrcia* (n.º4)
- Villa-Lobos, Heitor – *Guia prático*: n.ºs 2, 4 e 5; *Lenda do caboclo*; *Passa, passa Gavião*

Sonatas

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatas* Op. 2 n.º 1; Op. 10 n.º 1 e 2, Op. 14 n.º 1 e 2; Op. 78; Op. 79
- Galuppi, Baldassarre – *Sonatas* em Mib M.; Ré M.; Fá M
- Haydn, Joseph – *Sonatas da ed. Peters* n.º 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 31, 33 e 34
- Méhul, Nicolas – *Sonata* op.1 n.º 3 em Lá M
- Mozart, W. Amadeus – *Sonatas* K 279 em Dó M.; K 280 em Fá M.; K 281 em Sib M.; K 282 em Mib M., K 283 em Sol M.; K 309 em Dó; K 311 em Ré M.; K 330 em Dó M.; K 331 em Lá M.; K 332 em Fá M.; K 570 em Sib M
- Paradies, Maria Teresia von – *Sonata* em Lá M
- Schubert, Franz – *Sonata* Op. 120

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Seis escalas e arpejos	Dois estudos	Uma peça barroca Um Andamento de Sonata Uma Peça Romântica Uma Peça Contemporânea

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades na análise estrutural e harmónica;
- Aperfeiçoar a sua qualidade sonora;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Brahms, Johannes – *Exercícios*
- Cesi, Marciana – *A técnica do Piano*
- Cortot, Alfred – *Princípios racionais da técnica do pianista*
- Czerny, Carl – *Escola do virtuoso Op. 365*
- Dohnanyi, Ernst von – *Escola e Piano*
- Ducasse, Roger – *Exercícios da virtuosidade*
- Javenanta, José – *O mecanismo pianístico contemporâneo*
- Joseffy, Rafael – *Exercícios*
- Kohler, Ernesto – *Exercícios diários para as escalas*
- Kullak, Theodor – *Escola das oitavas*
- Motta, Abreu – *Algumas combinações de dedos*
- Motta, Vianna da – *Exercícios de virtuosidade*
- Moszkowski, Moritz – *Escola das notas dobradas*
- Philipp, Isidor – *Exercícios*
- Pischner, Josef – *Exercícios progressivos*
- Rey-Colaço, Alexandre – *Exercícios*
- Tausig, Carl – *Exercícios*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Alkan, Charles-Valentin Morhange – *Estudos Op. 35*
- Balakirev, Mily Alexeyevich – *Au jardin*
- Blanchet, Emile-Robert – *Estudos Op. 55*
- Blumenfeld, Felix Mikhailovitch – *Estudos Op. 24, 25 e 29*
- Bortkiewicz, Sergei – *Estudos Op. 15*
- Chopin, Frederic – *Estudos do método de Moscheles*
- Coelho, Diva Lira – *Estudo n.º 2*
- Ciampi, Luiz – *Estudos*
- Costa, Luís – *Estudos em oitavas*
- Dohnanyi, Ernst von – *Doze pequenos estudos*
- Glazounoff, Alexander – *Estudo Op. 31 n.º 2*
- Henselt, Adolf von – *Estudos Op. 2*
- Liadoff, Anatole – *Estudos OP. 40*
- MacDowell, Edward – *Estudos Op.46 e Op. 49*
- Martinu, Bohuslav – *Estudos*
- Mendelssohn, Félix – *Estudo em fá m*
- Moscheles, Ignaz – *Estudos*
- Moszkowsky, Moritz – *Estudos Op. 91 e estudos de virtuosidade Op. 72*

- Oliveira, Maria Amélia – *Estudo brasileiro*
- Philipp, Isidor – *Novo Gradus ad Parnassum; Estudo de concerto Op. 75; Estudos em oitavas; 15 Estudos*
- Rimsky-Korsakoff, Nikolai – *Estudos Op. 11 n.º 4*
- Saint-Saëns, Camille – *6 Estudos para a mão esquerda Op. 135; Estudos de ritmo Op. 52; Estudo Op. 111*
- Sauer, Emil – *Estudos de concerto*

REPORTÓRIO:

PEÇAS

- Abril, Garcia – *Sonata*
- Albeniz, Isaac – *Ibéria 1: El Puerto (nº2); Iberia 2: Rondeña (nº1); Iberia 3: El Albaicin (nº1); Torre Bermeja; Suite Espagnole nº1: Aragón (nº6); Chants d'Espagne: Prelúdio: (Astúrias) (nº1), Sous le Palmier (nº3), Seguidillas (nº5); Suite Espagnole nº2: Zaragoza (nº1)*
- Bach, Johann Sebastian – *Cravo bem Temperado; Suites Francesas: 2 Fantasias em dó m*
- Bach, Carl Philipp Emanuel – *Sonatas Op. N.º 1, 3 e 4*
- Barber, Samuel – *Excursões*
- Bartók, Béla – *Sonatina; Danças Romenas; 3 Bursescas Op. 8*
- Beethoven, Ludwig van – *Variações: 6 V. em Fá M. Op.34, 6 V. em Ré M. Op.76; 10 V. em Sib M. sobre "La stessa, la stessissima" WoO 73; 8 V. em Fá M. sobre "Tändeln und Scherzen" WoO 76; 7 V. em Dó M. sobre "God save the King" WoO; Fantasia Op.77; Rondó a capriccio Op.129*
- Bloch, Ernest – *Visões e profecias*
- Bourguignon, Fr. – *Duas Danças*
- Brahms, Johannes – *Balada Op.118 n.º 3; Intermezzi Op.117 n.º 2 (Sibm) e 3 (Dó#m); Op.118 n.º 6 (Mibm); Caprichos Op.76 n.º 1, 2 e 5; Op.116 n.º 1 e 7; Rapsódias Op.79 n.º 1 e 2*
- Britten, Benjamin – *Diário (excepto n.º 4)*
- Cassuto, Álvaro – *Sonatina*
- Castelnuovo-Tedesco, Mário – *Seis canções Op.142*
- Chopin, Frederic – *Prelúdios: n.º 3+22; 10+12; 18+23; n.º8; n.º16; n.º19 (cada grupo constitui uma peça); Improviso Op.29; Fantasia-Improviso Op.66; Rondós; Berceuse; Tarantela; Polacas: Op.26 n.º2; Op.40 n.º1; Op.71 n.º 1, 2 e 3 (post.); Valsas: Op.18; Op.34 n.º 1 e 3; Op.42: Op.70 n.º 1 e 3; post. em mi menor; Mazurcas: Op.24 n.º4; Op.30 n.º 3 e 4; Op.33 n.º4; Op.41 n.º1; Op.50 n.º3; Op.56 n.º1; post. em lá menor (n.º51 da Ed. Schott); Nocturnos: Op.15 n.º1 (Fá M); Op.27 n.º 1 e 2; Op.37 n.º2 (Sol M); Op.55 n.º2 (MibM); Op.62 n.º 1 (Si M) e 2 (Mi M)*
- Cimarosa, Domenico – *Sonatas n.º20 (do 2º vol.) e n.º11 (do 3º vol.) (Ed. Max Eschig)*
- Coelho, Ruy – *Suite Portuguesa n.º 3*
- Costa, Luís – *Cenários Op.13: Sobre as cumeadas reina a paz (n.º2); Poemas do Monte, Op.3: Murmúrios das Fontes (n.º2); Telas Campesinas Op.6: Solidão dos Campos (n.º1); Luar nos Açudes (n.º2); Roda o vento nas Searas (n.º4)*
- Creston, Paul – *Seis prelúdios Op. 38*
- Cruz, Ivo – *Aquarelas n.º 1 (Dançam Moiras Encantadas) e n.º 2 (Caem Miosótis)*
- Czerny, Carl – *Toccata*
- Debussy, Claude – *Prelúdios: Le Vent Dans la Plaine; Collines d'Anacapri; La Danse de Puck; Puerta del vino; Les fées sont d'esquises danseuses; Général Lavine eccentric; La Terrasse des Audiences du Clair de Lune; Ondine; Les tierces alternées; Sérénade interrompue; Images: Reflets dans l'eau; Mouvement; Estampes: Jardins sous la pluie; Soirée dans Grenade*
- Dohnanyi, Ernst von – *Toccata*
- Einem, Gottfried von – *1ª Sonatina (ed. Universal)*
- Enesco Georges – *Suite em estilo antigo*
- Fauré, Gabriel – *Barcarolas: 2, 3, 4, 6; Improvisos: 1, 2, 3, 5; Nocturnos: 1, 2, 3, 4; Prelúdios: 1, 2, 5, 7, 8; Valsa-Capricho n.º1*
- Falla, Manuel de – *Montañesa; Aragonesa*
- Fernandes, Armando José – *Prelúdio n.º 5; Homenagem a Fauré; Estudo*
- Françaix, Jean – *Scherzo*
- Freitas Branco, Luís – *Prelúdios n.º 1, 3, 6, e 9*
- Freitas, Frederico – *6 Peças para Piano: Dança do Palhaço, Corrida Veloz, Dança da Cigana; Bagatela n.º 4*
- Frey, Emil – *Jet d'eau*
- Galindo, Blas – *Prelúdios n.º 1, 3 e 5*
- Gershwin, George – *Prelúdios (os três constituem uma peça)*
- Goossens, Eugène – *Kaleidoscope Op. 18 n.º2 e 10.*
- Graça, Fernando Lopes – *Duas sonatinas recuperadas; Danças breves n.º 1, 2 e 5; México, Congo e Moçambique (de Cosmorama); Pequena contenha em forma de Toccata e Jornada gloriosa (do Álbum para o jovem pianista – ed.*

- Novello & Co); *Prelúdios* n.º 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 22, 23 e 24; *Barcarolas*: 2, 3, 4, 6; *Improvisos*: 1, 2, 3, 5; *Nocturnos*: 1, 2, 3, 4; *Valsa-Capricho* n.º 1
- Gradstein, Alfred – *Mazurcas* (ed. Max Esching)
 - Granados, Enrique – *La Maja y el Ruiseñor; Dança Espanhola* n.º 6
 - Guarniere, Camargo – *Dança Brasileira; Lindu*
 - Häendel, George Frideric – *Suites em Fá m; Ré m; Mi m.; Sol m e Fá# m*
 - Halffter, Ernesto – *Dança Gitana; Pranto; Prêgon*
 - Halffter, Rodolfo – *Prelúdio e Fuga; 11 Bagatelas* (constituem uma peça)
 - Hindemith, Paul – *Ludus Tonalis* (cada interlúdio e Fuga constitui uma peça)
 - Honegger, Arthur – *Prelúdio Arioso e Fuga sobre o nome de Bach*
 - Kabalewsky, Dimitri – *Sonatas* Op. 13 n.º 1 e 2; *Prelúdios* Op. 38 n.º 3 e 6; *Rondó e Recitativo* Op. 84
 - Kodaly, Zoltan – *Sete peças* Op. 11
 - Liszt, Franz – *Anos de Peregrinação, 1.º Ano-Suíça: Les cloches de Genève* (n.º 9); *Anos de Peregrinação, 2.º Ano-Itália: Sposalizio* (n.º 1); *3 Sonetos do Petrarca; Rapsódias Húngaras* n.ºs 8 e 11
 - MacDowell, Edward – *Dança das Bruxas*
 - Mendelssohn, Félix – *Rondó caprichoso* Op. 14; *Scherzo a capricho* Op. 35; *Peças características* n.ºs 4 e 7
 - Mozart, W. Amadeus – *Variações*: 9 V. em dó M sobre "Lison dormait" K. 264 (315 d); 12 V. em mib M sobre "Je suis Lindor" K. 354 (299 a); 10 V. em sol M sobre "Unser dummer Pöbel meint" K. 455; 8 V. em lá M sobre "Come un' agnello" K. 460 (454 a); 12 V. em sib M sobre um Allegretto K. 500; *Pastoral variada; Fantasia* em dó m K. 475
 - Motta, Vianna da – *Valsa Caprichosa* Op. 9 n.º 3; *Cantiga de Amor* Op. 9 n.º 1; *Chula do Douro* Op. 15 n.º 3; *Serenata; Dança de Roda*
 - Niemann, Walter – *Velha China*
 - Nin-Culmell, Joaquim Maria – *Sonata Breve*
 - Phillip, Isidor – *12 Prelúdios em notas dobradas* Op. 85
 - Piston, Walter – *Passacaglia*
 - Poot, Marcel – *Suite*
 - Poulenc, Francis – *Presto; Toccata; Promenades* n.ºs 2, 4, 5, 7, 9 e 10; *Improvisos* n.ºs 1, 3 e 4
 - Prokofieff, Sergei – *Marcha do Amor das três Laranjas; Visões fugitivas* Op. 22 (grupos de 4); *Prelúdio* Op. 12
 - Rachmaninoff, Sergei – *Prelúdios*: Op. 3 n.º 2; Op. 23 n.º 1, 3, 4 (Ré M), 5, 6, 7, 8 e 10; Op. 32 n.º 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
 - Ravel, Maurice – *Le Tombeau de Couperin: Forlane* (n.º 3) + *Rigaudon* (n.º 4) - constituem uma peça; *Miroirs: Oiseaux tristes* (n.º 2); *La Valse des cloches* (n.º 5)
 - Reger, Max – *Páginas do meu diário* Op. 82 (II vol.) n.º 5, 8 e 10
 - Respighi, Ottorino – *Prelúdio* n.º 3
 - Rey-Colaço, Alexandre – *Vira; Dança das Aissahonas*
 - Rodrigo, Joaquín – 4 *Peças* (ed. Max Esching); *A l'ombre de la Torre Bermeja*
 - Saint-Saëns, Camille – *Allegro appassionato; Wedding Cake*
 - Scarlatti, Domenico – *Sonatas* n.ºs 3 (L. 104), 6 (L. 324), 8 (L. 338), 9 (L. 345), 10 (L. 375), 11 (L. 381), 13 (L. 422), 14 (L. 424), 15 (L. 429), 18 (L. 465), 19 (L. 475), 20 (L. 486), 21 (L. 490), 22 (L. 498), 23 (L. S. 3) e 24 (L. S. 39) – ed. Ricordi 463
 - Schoenberg, Arnold – 6 *pequenas peças* Op. 19; *Peças para piano* Op. 23
 - Schmitt, Florent – *Musiques Intimes II* Op. 29 – *Poursuite* (n.º 5)
 - Schubert, Franz – *Improvisos* Op. 90 n.º 1; Op. 142 n.º 1, 3 e 4
 - Schumann, Robert – *Variações* ABEGG Op. 1; *Papillons* Op. 2; *Blumenstück* Op. 19; *Romanzas* Op. 28 n.º 1 e 3; *Fantasiestücke* Op. 12 n.º 2 e 7; *Novelletten* Op. 21 n.º 1, 4 e 5; *Nachtstücke* Op. 23 n.º 1, 2 e 3; *Fantasiestücke* Op. 111; *Cenas da Floresta* Op. 82 (Constituem uma peça); *Cenas Infantis* Op. 15 (Constituem uma peça)
 - Schostakowitch, Dimitri – *Prelúdios* Op. 34 n.º 5, 9, 10, 11, 12, 20 e 24
 - Scriabin, Alexander – 2 *Poemas* Op. 32 n.ºs 1 e 2; *Allegro Apassionato* Op. 4; *Prelúdio para a mão esquerda; Nocturno para a mão esquerda*; 24 *Prelúdios* Op. 11; *Improviso* Op. 12 n.º 2
 - Silva, Oscar da – *Prelúdios; Divertimentos* n.º 1, 2, 3 e 4
 - Sousa, Filipe de – *Sonatina*
 - Tansman, Alexander – *Mazurcas* n.º 5 e 9
 - Tcherepnin, Alexander – 8 *Prelúdios*
 - Turina, Joaquín – *Femmes D'Espagne*, Op. 73: *La Gitana enamorada* (n.º 1), *La alegre Sevillana* (n.º 5)
 - Villa-Lobos, Heitor – *Fiandeira; Cirandas* n.ºs 7, 8, 9 e 14
 - Weber, Carl Maria von – *Convite à Valsa; Rondó Brilhante; Momento Caprichoso; Polaca Brilhante; Polaca* Op. 21

SONATAS

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatas* Op. 7; Op. 10 n.º 3 (Ré M); Op. 22; Op. 31 n.ºs 1 (Sol M) e 2 (Ré m); Op. 26; Op. 27 n.ºs 1 e 2 (Dó#M); Op. 28 (Ré M); Op. 90 (Mi m)

- Berg, Alan – Sonata n.º 1
- Bontempo, João Domingos – Sonata
- Halffter, Ernesto – Sonata
- Halffter, Rodolfo – Sonata
- Haydn, Joseph - Sonatas n.ºs 1 (Hob. XVI:52); 25 (Hob. XVI:20) e 42 (Hob. XVI:50) (*numeração da ed. Peters*)
- Hindemith, Paul – Sonata n.º 2
- Mozart, W. Amadeus – Sonatas: K.284 (Ré M); K.310 (Lá m); K.333 (Sib M); K.533 u.494 (Dó M)
- Persichetti, Vincent – Sonata n.º 3
- Prokofieff, Sergei – Sonatas
- Schubert, Franz – Sonatas Op. 122 (D568); Op. 147 (D575); Op. 164 (D537)
- Weber, Carl Maria von – Sonata Op. 24, Op.49, Op. 70

CONCERTOS

- Beethoven, Ludwig van – *Concerto nº2 em si b Maior* Op.19
- Françaix, Jean – *Concertino*
- Haydn, Josef – *Concerto em Ré Maior* (Hob.XVIII:11)
- Honegger, Arthur – *Concertino*
- Liszt, Franz – *Dança Macabra*
- MacDowell, Edward – *Concerto*
- Mendelssohn, Félix – *No.1 em sol menor*, Op.25 e *No.2 em ré menor*, Op.40
- Mozart, W. Amadeus – K.175 em Ré m; K.238 em Si b M; K.242 em Fá M; K.246 em Dó M; K.413 em Fá M K.414 em Lá M; K.415 em Dó m; K.451 em Ré M; K.456 em Si b M; K.459 em Fá M; K.488 em Lá M
- Napoleão, Artur – *Concerto*
- Paisiello, Giovanni – *Concerto*
- Schumann, Robert – *Introdução e Allegro Appassionato* Op.92
- Seixas, Carlos – *Concerto*
- Weber, Carl Maria – *Konzertsüch* Op.79

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Todas as escalas e arpejos	Dois Estudos	Uma peça barroca Um andamento de sonata Uma peça romântica Uma peça contemporânea Uma peça portuguesa

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades na análise estrutural e harmónica;
- Aperfeiçoar a sua qualidade sonora;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Brahms, Johannes – *Exercícios*
- Cesi, Marciana – *A técnica do Piano*
- Cortot, Alfred – *Princípios racionais da técnica do pianística*
- Czerny, Carl – *Escola do virtuoso Op. 365*
- Dohnanyi, Ernst von – *Escola e Piano*
- Ducasse, Roger – *Exercícios da virtuosidade*
- Javenanta, José – *O mecanismo pianístico contemporâneo*
- Joseffy, Rafael – *Exercícios*
- Kohler, Ernesto – *Exercícios diários para as escalas*
- Kullak, Theodor – *Escola das oitavas*
- Motta, Abreu – *Algumas combinações de dedos*
- Motta, Vianna da – *Exercícios de virtuosidade*
- Moszkowski, Moritz – *Escola das notas dobradas*
- Philipp, Isidor – *Exercícios*
- Pischna, Josef – *Exercícios progressivos*
- Rey-Colação, Alexandre – *Exercícios*
- Tausig, Carl – *Exercícios*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Alkan, Charle-Valentin Morhange – *Estudos Op. 35*
- Balakirev, Mily Alexeyevich – *Au jardin*
- Blanchet, Emile-Robert – *Estudos Op. 55*
- Blumenfeld, Felix Mikhailovitch – *Estudos Op. 24, 25 e 29*
- Bortkiewicz, Sergei – *Estudos Op. 15*
- Chopin, Frederic – *Estudos do método de Moscheles*
- Coelho, Diva Lira – *Estudo n.º 2*
- Ciampi, Luiz – *Estudos*
- Costa, Luís – *Estudos em oitavas*
- Dohnanyi, Ernst von – *Doze pequenos estudos*
- Glazounoff, Alexander – *Estudo Op. 31 n.º 2*
- Henselt, Adolf von – *Estudos Op. 2*
- Liadoff, Anatole – *Estudos Op. 40*
- MacDowell, Edward – *Estudos Op. 46 e Op. 49*
- Martinu, Bohuslav – *Estudos*
- Mendelssohn, Félix – *Estudo em fá m*
- Moscheles, Ignaz – *Estudos*
- Moszkowsky, Moritz – *Estudos Op. 91 e estudos de virtuosidade Op. 72*
- Oliveira, Maria Amélia – *Estudo brasileiro*

- Philipp, Isidor – *Novo Gradus ad Parnassum; Estudo de concerto* Op. 75; *Estudos em oitavas*; 15 Estudos
- Rimsky-Korsakoff, Nikolai – *Estudos* Op. 11 n.º 4
- Saint-Saëns, Camille – 6 *Estudos para a mão esquerda* Op. 135; *Estudos de ritmo* Op. 52; *Estudo* Op. 111
- Sauer, Emil – *Estudos de concerto*

REPORTÓRIO:

- Abril, García – *Sonata*
- Albéniz, Isaac – *Ibéria 1: El Puerto* (n.º2); *Ibéria 2: Rondeña* (n.º1); *Ibéria 3: El Albaicín* (n.º1); *Torre Bermeja; Suite Espagnole n.º1: Aragón* (n.º6); *Chants d'Espagne: Prelúdio: (Astúrias)* (n.º1), *Sous le Palmier* (n.º3), *Seguidillas* (n.º5); *Suite Espagnole n.º2: Zaragoza* (n.º1)
- Bach, Johann Sebastian – *Cravo bem Temperado; Suites Francesas: 2 Fantasias em dó m*
- Bach, Carl Philipp Emanuel – *Sonatas* Op. N.º 1, 3 e 4
- Barber, Samuel – *Excursões*
- Bartók, Béla – *Sonatina; Danças Romenas; 3 Bulerías* Op. 8
- Beethoven, Ludwig van – *Variações: 6 V. em Fá M. Op.34, 6 V. em Ré M. Op.76; 10 V. em Sib M. sobre "La stessa, la stessissima" WoO 73; 8 V. em Fá M. sobre "Tändeln und Scherzen" WoO 76; 7 V. em Dó M. sobre "God save the King" WoO; Fantasia Op.77; Rondó a capriccio Op.129*
- Bloch, Ernest – *Visões e profecias*
- Bourguignon, Fr. – *Duas Danças*
- Brahms, Johannes – *Balada* Op.118 n.º 3; *Intermezzi* Op.117 n.º 2 (Sibm) e 3 (Dó#m); Op.118 n.º 6 (Mibm); *Caprichos* Op.76 n.º 1, 2 e 5; Op.116 n.º 1 e 7; *Rapsódias* Op.79 n.º 1 e 2
- Britten, Benjamin – *Diário* (excepto n.º 4)
- Cassuto, Álvaro – *Sonatina*
- Castelnuovo-Tedesco, Mário – *Seis canções* Op.142
- Chopin, Frederic – *Prelúdios: n.º 3+22; 10+12; 18+23; n.º8; n.º16; n.º19* (cada grupo constitui uma peça); *Improviso* Op.29; *Fantasia-Improviso* Op.66; *Rondós; Berceuse; Tarantela; Polacas: Op.26 n.º2; Op.40 n.º1; Op.71 n.º 1, 2 e 3* (post.); *Valsas: Op.18; Op.34 n.º 1 e 3; Op.42: Op.70 n.º 1 e 3; post. em mi menor; Mazurcas: Op.24 n.º4; Op.30 n.º 3 e 4; Op.33 n.º4; Op.41 n.º1; Op.50 n.º3; Op.56 n.º1; post. em lá menor (n.º51 da Ed. Schott); Nocturnos: Op.15 N.º1 (Fá M); Op.27 n.º 1 e 2; Op.37 n.º2 (Sol M); Op.55 n.º2 (MibM); Op.62 n.º 1(Si M) e 2 (Mi M)*
- Cimarosa, Domenico – *Sonatas n.º20* (do 2º vol.) e *n.º11* (do 3º vol.) (Ed. Max Eschig)
- Coelho, Ruy – *Suite Portuguesa n.º 3*
- Costa, Luís – *Cenários Op.13: Sobre as cumeadas reina a paz* (n.º2); *Poemas do Monte, Op.3: Murmúrios das Fontes* (n.º2); *Telas Campesinas Op.6: Solidão dos Campos* (n.º1); *Luar nos Açudes* (n.º2); *Roda o vento nas Searas* (n.º4)
- Creston, Paul – *Seis prelúdios* Op. 38
- Cruz, Ivo – *Aguarelas n.º 1* (*Dançam Moiras Encantadas*) e *n.º 2* (*Caem Miosótis*)
- Czerny, Carl – *Toccata*
- Debussy, Claude – *Prelúdios: Le Vent Dans la Plaine; Collines d'Anacapri; La Danse de Puck; Puerta del vino; Les fées sont d'esquisses danseuses; Général Lavine eccentric; La Terrasse des Audiences du Clair de Lune; Ondine; Les tierces alternées; Sérénade interrompue; Images: Reflets dans l'eau; Mouvement; Estampes: Jardins sous la pluie; Soirée dans Grenade*
- Dohnanyi, Ernst von – *Toccata*
- Einem, Gottfried von – *1ª Sonatina* (ed. Universal)
- Enesco Georges – *Suite em estilo antigo*
- Fauré, Gabriel – *Barcarolas: 2, 3, 4, 6; Improvisos: 1, 2, 3, 5; Nocturnos: 1, 2, 3, 4; Prelúdios: 1, 2, 5, 7, 8; Valsa-Capricho n.º1*
- Falla, Manuel de – *Montañesa; Aragonesa*
- Fernandes, Armando José – *Prelúdio n.º 5; Homenagem a Fauré; Estudo*
- Françaix, Jean – *Scherzo*
- Freitas Branco, Luís – *Prelúdios n.º 1, 3, 6, e 9*
- Freitas, Frederico – 6 *Peças para Piano: Dança do Palhaço, Corrida Veloz, Dança da Cigana; Bagatela n.º 4*
- Frey, Emil – *Jet d'eau*
- Galindo, Blas – *Prelúdios n.º 1, 3 e 5*
- Gershwin, George – *Prelúdios* (os três constituem uma peça)
- Goossens, Eugène – *Kaleidoscope* Op. 18 n.º 2 e 10
- Graça, Fernando Lopes – *Duas sonatinas recuperadas; Danças breves n.º 1, 2 e 5; México, Congo e Moçambique (de Cosmorama); Pequena contenha em forma de Toccata e Jornada gloriosa* (do Álbum para o jovem pianista – ed. Novello & Co); *Prelúdios n.º 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 22, 23 e 24; Barcarolas: 2, 3, 4, 6; Improvisos: 1, 2, 3, 5; Nocturnos: 1, 2, 3, 4; Valsa-Capricho n.º1*
- Gradstein, Alfred – *Mazurcas* (ed. Max Eschig)
- Granados, Enrique – *La Maja y el Ruiseñor; Dança Espanhola n.º 6*

- Guarniere, Camargo – *Dança Brasileira; Lindu*
- Häendel, George Frideric – *Suites em Fá m; Ré m; Mi m.; Sol m e Fá# m*
- Halffter, Ernesto – *Dança Gitana; Pranto; Prégon*
- Halffter, Rodolfo – *Prelúdio e Fuga; 11 Bagatelas* (constituem uma peça)
- Hindemith, Paul – *Ludus Tonalis* (cada interlúdio e Fuga constitui uma peça)
- Honegger, Arthur – *Prelúdio Arioso e Fuga sobre o nome de Bach*
- Kabalewsky, Dimitri – *Sonatas* Op. 13 n.º 1 e 2; *Prelúdios* Op. 38 n.º 3 e 6; *Rondó e Recitativo* Op. 84
- Kodaly, Zoltan – *Sete peças* Op. 11
- Liszt, Franz – *Anos de Peregrinação, 1º Ano-Suíça: Les cloches de Genève* (nº9); *Anos de Peregrinação, 2º Ano-Itália: Sposazio* (nº1); *3 Sonetos do Petrarca; Rapsódias Húngaras* n.ºs 8 e 11
- MacDowell, Edward – *Dança das Bruxas*
- Mendelssohn, Félix – *Rondó caprichoso* Op.14; *Scherzo a capricho* Op.35; *Peças características* n.ºs 4 e 7
- Mozart, W. Amadeus – *Variações*: 9 V. em dó M sobre "Lison dormait" K.264 (315 d); 12 V. em mib M sobre "Je suis Lindor" K.354 (299 a); 10 V. em sol M sobre "Unser dummer Pöbel meint" K.455; 8 V. em lá M sobre "Come un' agnello" K.460 (454 a); 12 V. em sib M sobre um Allegretto K.500; *Pastoral variada; Fantasia em dó m* K.475
- Motta, Vianna da – *Valsa Caprichosa* Op.9 n.º3; *Cantiga de Amor* Op.9 n.º1; *Chula do Douro* Op.15 n.º3; *Serenata; Dança de Roda*
- Niemann, Walter – *Velha China*
- Nin-Culmell, Joaquim Maria – *Sonata Breve*
- Phillip, Isidor – *12 Prelúdios em notas dobradas* Op. 85
- Piston, Walter – *Passacaglia*
- Poot, Marcel – *Suite*
- Poulenc, Francis – *Presto; Toccata; Promenades* n.ºs 2, 4, 5, 7, 9 e 10; *Improvisos* n.ºs 1, 3 e 4
- Prokofieff, Sergei – *Marcha do Amor das três Laranjas; Visões fugitivas* Op.22 (grupos de 4); *Prelúdio* Op.12
- Rachmaninoff, Sergei – *Prelúdios*: Op.3 n.º 2; Op.23 n.º 1, 3, 4 (Ré M), 5, 6, 7, 8 e 10; Op.32 n.º 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
- Ravel, Maurice – *Le Tombeau de Couperin: Forlane* (nº3) + *Rigaudon* (nº4) - constituem uma peça; *Miroirs: Oiseaux tristes* (nº2); *La Valse des cloches* (nº5)
- Reger, Max – *Páginas do meu diário* Op. 82 (II vol.) n.º 5, 8 e 10
- Respighi, Ottorino – *Prelúdio* n.º 3
- Rey-Colação, Alexandre – *Vira; Dança das Aissahonas*
- Rodrigo, Joaquín – *4 Peças* (ed. Max Esching); *A l'ombre de la Torre Bermeja*
- Saint-Saëns, Camille – *Allegro appassionato; Wedding Cake*
- Scarlatti, Domenico – *Sonatas* n.ºs 3 (L.104), 6 (L.324), 8 (L.338), 9 (L.345), 10 (L.375), 11 (L.381), 13 (L.422), 14 (L.424), 15 (L.429), 18 (L.465), 19 (L.475), 20 (L.486), 21 (L.490), 22 (L.498), 23 (L.S.3) e 24 (L.S.39) – ed. Ricordi 463
- Schoenberg, Arnold – *6 pequenas peças* Op. 19; *Peças para piano* Op. 23
- Schmitt, Florent – *Musiques Intimes II* Op. 29 – *Poursuite* (n.º 5)
- Schubert, Franz – *Improvisos* Op. 90 n.º 1; Op. 142 n.º 1, 3 e 4
- Schumann, Robert – *Variações ABEGG* Op.1; *Papillons* Op.2; *Blumenstück* Op.19; *Romanzas* Op.28 n.º 1 e 3; *Fantasiestücke* Op.12 n.º 2 e 7; *Novelletten* Op.21 n.º 1, 4 e 5; *Nachtstücke* Op.23 n.º 1, 2 e 3; *Fantasiestücke* Op.111; *Cenas da Floresta* Op.82 (Constituem uma peça); *Cenas Infantis* Op.15 (Constituem uma peça).
- Schostakowitch, Dimitri – *Prelúdios* Op. 34 n.º 5, 9, 10, 11, 12, 20 e 24
- Scriabin, Alexander – *2 Poemas* Op.32 n.ºs 1 e 2; *Allegro Apassionato* Op.4; *Prelúdio para a mão esquerda; Nocturno para a mão esquerda; 24 Prelúdios* Op.11; *Improviso* Op.12 n.º2
- Silva, Oscar da – *Prelúdios; Divertimentos* n.º 1, 2, 3 e 4
- Sousa, Filipe de – *Sonatina*
- Tansman, Alexander – *Mazurcas* n.º 5 e 9
- Tcherépchin, Alexander – *8 Prelúdios*
- Turina, Joaquín – *Femmes D'Espagne*, Op.73: *La Gitana enamorada* (nº1), *La alegre Sevillana* (nº5)
- Villa-Lobos, Heitor – *Fiandeira; Cirandas* n.ºs 7, 8, 9 e 14
- Weber, Carl Maria von – *Convite à Valsa; Rondó Brilhante; Momento Caprichoso; Polaca Brilhante; Polaca* Op.21

SONATAS

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatas* Op.7; Op.10 n.º3 (Ré M); Op.22; Op.31 n.ºs 1(Sol M) e 2 (Ré m); Op.26; Op.27 n.ºs 1 e 2 (Dó#M); Op.28 (Ré M); Op.90 (Mi m)
- Berg, Alan – *Sonata* n.º 1
- Bontempo, João Domingos – *Sonata*
- Halffter, Ernesto – *Sonata*
- Halffter, Rodolfo – *Sonata*

- Haydn, Joseph - Sonatas nºs 1 (Hob. XVI:52); 25 (Hob. XVI:20) e 42 (Hob. XVI:50) (numeração da ed. Peters)
- Hindemith, Paul – Sonata n.º 2
- Mozart, W. Amadeus – Sonatas: K.284 (Ré M); K.310 (Lá m); K.333 (Sib M); K.533; K.494 (Dó M)
- Persichetti, Vincent – Sonata n.º 3
- Prokofieff, Sergei – Sonatas
- Schubert, Franz – Sonatas Op. 122 (D568); Op. 147 (D575); Op. 164 (D537)
- Weber, Carl Maria von – Sonata Op. 24, Op.49, Op. 70

CONCERTOS

- Beethoven, Ludwig van – *Concerto nº2 em si b Maior* Op.19
- Françaix, Jean – *Concertino*
- Haydn, Josef – *Concerto em Ré Maior* (Hob.XVIII:11)
- Honegger, Arthur – *Concertino*
- Liszt, Franz – *Dança Macabra*
- MacDowell, Edward – *Concerto*
- Mendelssohn, Félix – *No.1 em sol menor*, Op.25 e *Nº. 2 em ré menor*, Op.40
- Mozart, W. Amadeus – K.175 em Ré m; K.238 em Si b M; K.242 em Fá M; K.246 em Dó M; K.413 em Fá M K.414 em Lá M; K.415 em Dó m; K.451 em Ré M; K.456 em Si b M; K.459 em Fá M; K.488 em Lá M
- Napoleão, Artur – *Concerto*
- Paisiello, Giovanni – *Concerto*
- Schumann, Robert – *Introdução e Allegro Appassionato* Op.92
- Seixas, Carlos – *Concerto*
- Weber, Carl Maria – *Konzertsüch* Op.79

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Todas as escalas e arpejos	Dois estudos	Uma peça barroca Um andamento de sonata Uma peça romântica Uma peça contemporânea Uma peça portuguesa

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades de análise estrutural e harmónica;
- Aperfeiçoar a sua qualidade sonora;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Continuar a desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições, testes ou outras provas.

CONTEÚDOS / BIBLIOGRAFIA

TÉCNICA/EXERCÍCIOS

- Brahms, Johannes – *Exercícios*
- Cesi, Marciana – *A técnica do Piano*
- Cortot, Alfred – *Princípios racionais da técnica do pianista*
- Czerny, Carl – *Escola do virtuoso Op. 365*
- Dohnanyi, Ernst von – *Escola e Piano*
- Ducasse, Roger – *Exercícios da virtuosidade*
- Javenanta, José – *O mecanismo pianístico contemporâneo*
- Joseffy, Rafael – *Exercícios*
- Kohler, Ernesto – *Exercícios diários para as escalas*
- Kullak, Theodor – *Escola das oitavas*
- Motta, Abreu – *Algumas combinações de dedos*
- Motta, Vianna da – *Exercícios de virtuosidade*
- Moszkowski, Moritz – *Escola das notas dobradas*
- Philipp, Isidor – *Exercícios*
- Pischner, Josef – *Exercícios progressivos*
- Rey-Colaço, Alexandre – *Exercícios*
- Tausig, Carl – *Exercícios*

MÉTODOS/ESTUDOS:

- Alkan, Charles-Valentin Morhange – *Estudos Op. 35*
- Balakirev, Mily Alexeyevich – *Au jardin*
- Blanchet, Emile-Robert – *Estudos Op. 55*
- Blumenfeld, Felix Mikhailovitch – *Estudos Op. 24, 25 e 29*
- Bortkiewicz, Sergei – *Estudos Op. 15*
- Chopin, Frederic – *Estudos do método de Moscheles*
- Coelho, Diva Lira – *Estudo n.º 2*
- Ciampi, Luiz – *Estudos*
- Costa, Luís – *Estudos em oitavas*
- Dohnanyi, Ernst von – *Doze pequenos estudos*
- Glazounoff, Alexander – *Estudo Op. 31 n.º 2*
- Henselt, Adolf von – *Estudos Op. 2*
- Liadoff, Anatole – *Estudos Op. 40*
- MacDowell, Edward – *Estudos Op. 46 e Op. 49*
- Martinu, Bohuslav – *Estudos*
- Mendelssohn, Félix – *Estudo em fá m*
- Moscheles, Ignaz – *Estudos*
- Moszkowsky, Moritz – *Estudos Op. 91 e estudos de virtuosidade Op. 72*
- Oliveira, Maria Amélia – *Estudo brasileiro*

- Philipp, Isidor – *Novo Gradus ad Parnassum; Estudo de concerto* Op. 75; *Estudos em oitavas*; 15 Estudos
- Rimsky-Korsakoff, Nikolai – *Estudos* Op. 11 n.º 4
- Saint-Saëns, Camille – 6 *Estudos para a mão esquerda* Op. 135; *Estudos de ritmo* Op. 52; *Estudo* Op. 111
- Sauer, Emil – *Estudos de concerto*

REPORTÓRIO:

- Abril, Garcia – *Sonata*
- Albeniz, Isaac – *Ibéria 1: El Puerto* (nº2); *Iberia 2: Rondeña* (nº1); *Iberia 3: El Albaicin* (nº1); *Torre Bermeja; Suite Espagnole nº1: Aragón* (nº6); *Chants d'Espagne: Prelúdio: (Astúrias)* (nº1), *Sous le Palmier* (nº3), *Seguidillas* (nº5); *Suite Espagnole nº2: Zaragoza* (nº1)
- Bach, Johann Sebastian – *Cravo bem Temperado; Suites Francesas: 2 Fantasias em dó m*
- Bach, Carl Philipp Emanuel – *Sonatas* Op. N.º 1, 3 e 4
- Barber, Samuel – *Excursões*
- Bartók, Béla – *Sonatina; Danças Romenas; 3 Burlescas* Op. 8
- Beethoven, Ludwig van – *Variações: 6 V. em Fá M. Op.34, 6 V. em Ré M. Op.76; 10 V. em Sib M. sobre "La stessa, la stessissima" WoO 73; 8 V. em Fá M. sobre "Tändeln und Scherzen" WoO 76; 7 V. em Dó M. sobre "God save the King" WoO; Fantasia Op.77; Rondó a capriccio Op.129*
- Bloch, Ernest – *Visões e profecias*
- Bourguignon, Fr. – *Duas Danças*
- Brahms, Johannes – *Balada* Op.118 n.º 3; *Intermezzi* Op.117 n.º 2 (Sibm) e 3 (Dó#m); Op.118 n.º 6 (Mibm); *Caprichos* Op.76 n.º 1, 2 e 5; Op.116 n.º 1 e 7; *Rapsódias* Op.79 n.º 1 e 2
- Britten, Benjamin – *Diário* (excepto n.º 4)
- Cassuto, Álvaro – *Sonatina*
- Castelnuovo-Tedesco, Mário – *Seis canções* Op.142
- Chopin, Frederic – *Prelúdios: n.º 3+22; 10+12; 18+23; nº8; nº16; nº19* (cada grupo constitui uma peça); *Improviso* Op.29; *Fantasia-Improviso* Op.66; *Rondós; Berceuse; Tarantela; Polacas: Op.26 nº2; Op.40 nº1; Op.71 n.º 1, 2 e 3* (post.); *Valsas: Op.18; Op.34 n.º 1 e 3; Op.42: Op.70 n.º 1 e 3; post. em mi menor; Mazurcas: Op.24 nº4; Op.30 n.º 3 e 4; Op.33 nº4; Op.41 nº1; Op.50 nº3; Op.56 nº1; post. em lá menor (nº51 da Ed. Schott); Nocturnos: Op.15 nº1 (Fá M); Op.27 n.º 1 e 2; Op.37 nº2 (Sol M); Op.55 nº2 (MibM); Op.62 n.º 1 (Si M) e 2 (Mi M)*
- Cimarosa, Domenico – *Sonatas nº20* (do 2º vol.) e nº11 (do 3º vol.) (Ed. Max Eschig)
- Coelho, Ruy – *Suite Portuguesa n.º 3*
- Costa, Luís – *Cenários Op.13: Sobre as cumeadas reina a paz* (nº2); *Poemas do Monte, Op.3: Murmúrios das Fontes* (nº2); *Telas Campesinas Op.6: Solidão dos Campos* (nº1); *Luar nos Açudes* (nº2); *Roda o vento nas Searas* (nº4)
- Creston, Paul – *Seis prelúdios* Op. 38
- Cruz, Ivo – *Aquarelas n.º 1 (Dançam Moiras Encantadas)* e n.º 2 (*Caem Miosótis*)
- Czerny, Carl – *Toccata*
- Debussy, Claude – *Prelúdios: Le Vent Dans la Plaine; Collines d'Anacapri; La Danse de Puck; Puerta del vino; Les fées sont d'esquises danseuses; Général Lavine eccentric; La Terrasse des Audiences du Clair de Lune; Ondine; Les tierces alternées; Sérénade interrompue; Images: Reflets dans l'eau; Mouvement; Estampes: Jardins sous la pluie; Soirée dans Grenade*
- Dohnanyi, Ernst von – *Toccata*
- Einem, Gottfried von – *1ª Sonatina* (ed. Universal)
- Enesco Georges – *Suite em estilo antigo*
- Fauré, Gabriel – *Barcarolas: 2, 3, 4, 6; Improvisos: 1, 2, 3, 5; Nocturnos: 1, 2, 3, 4; Prelúdios: 1, 2, 5, 7, 8; Valsa-Capricho nº1*
- Falla, Manuel de – *Montañesa; Aragonesa*
- Fernandes, Armando José – *Prelúdio n.º 5; Homenagem a Fauré; Estudo*
- Françaix, Jean – *Scherzo*
- Freitas Branco, Luís – *Prelúdios n.º 1, 3, 6, e 9*
- Freitas, Frederico – 6 *Peças para Piano: Dança do Palhaço, Corrida Veloz, Dança da Cigana; Bagatela n.º 4*
- Frey, Emil – *Jet d'eau*
- Galindo, Blas – *Prelúdios n.º 1, 3 e 5*
- Gershwin, George – *Prelúdios* (os três constituem uma peça)
- Goossens, Eugène – *Kaleidoscope* Op. 18 n.º 2 e 10
- Graça, Fernando Lopes – *Duas sonatinas recuperadas; Danças breves n.º 1, 2 e 5; México, Congo e Moçambique (de Cosmorama); Pequena contenha em forma de Toccata e Jornada gloriosa* (do Álbum para o jovem pianista – ed. Novello & Co); *Prelúdios n.º 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 22, 23 e 24; Barcarolas: 2, 3, 4, 6; Improvisos: 1, 2, 3, 5; Nocturnos: 1, 2, 3, 4; Valsa-Capricho nº1*
- Gradstein, Alfred – *Mazurcas* (ed. Max Eschig)
- Granados, Enrique – *La Maja y el Ruiseñor; Dança Espanhola n.º 6*

- Guarniere, Camargo – *Dança Brasileira; Lindu*
- Häendel, George Frideric – *Suites em Fá m; Ré m; Mi m.; Sol m e Fá# m*
- Halffter, Ernesto – *Dança Gitana; Pranto; Prégon*
- Halffter, Rodolfo – *Prelúdio e Fuga; 11 Bagatelas* (constituem uma peça)
- Hindemith, Paul – *Ludus Tonalis* (cada interlúdio e Fuga constitui uma peça)
- Honegger, Arthur – *Prelúdio Arioso e Fuga sobre o nome de Bach*
- Kabalewsky, Dimitri – *Sonatas* Op. 13 n.º 1 e 2; *Prelúdios* Op. 38 n.º 3 e 6; *Rondó e Recitativo* Op. 84
- Kodaly, Zoltan – *Sete peças* Op. 11
- Liszt, Franz – *Anos de Peregrinação, 1º Ano-Suíça: Les cloches de Genève* (nº9); *Anos de Peregrinação, 2º Ano-Itália: Sposazio* (nº1); *3 Sonetos do Petrarca; Rapsódias Húngaras* n.ºs 8 e 11
- MacDowell, Edward – *Dança das Bruxas*
- Mendelssohn, Félix – *Rondó caprichoso* Op.14; *Scherzo a capricho* Op.35; *Peças características* n.ºs 4 e 7
- Mozart, W. Amadeus – *Variações*: 9 V. em dó M sobre "Lison dormait" K.264 (315 d); 12 V. em mib M sobre "Je suis Lindor" K.354 (299 a); 10 V. em sol M sobre "Unser dummer Pöbel meint" K.455; 8 V. em lá M sobre "Come un' agnello" K.460 (454 a); 12 V. em sib M sobre um Allegretto K.500; *Pastoral variada; Fantasia em dó m* K.475
- Motta, Vianna da – *Valsa Caprichosa* Op.9 n.º3; *Cantiga de Amor* Op.9 n.º1; *Chula do Douro* Op.15 n.º3; *Serenata; Dança de Roda*
- Niemann, Walter – *Velha China*
- Nin-Culmell, Joaquim Maria – *Sonata Breve*
- Phillip, Isidor – *12 Prelúdios em notas dobradas* Op. 85
- Piston, Walter – *Passacaglia*
- Poot, Marcel – *Suite*
- Poulenc, Francis – *Presto; Toccata; Promenades* n.ºs 2, 4, 5, 7, 9 e 10; *Improvisos* n.ºs 1, 3 e 4
- Prokofieff, Sergei – *Marcha do Amor das três Laranjas; Visões fugitivas* Op.22 (grupos de 4); *Prelúdio* Op.12
- Rachmaninoff, Sergei – *Prelúdios*: Op.3 n.º 2; Op.23 n.º 1, 3, 4 (Ré M), 5, 6, 7, 8 e 10; Op.32 n.º 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
- Ravel, Maurice – *Le Tombeau de Couperin: Forlane* (nº3) + *Rigaudon* (nº4) - constituem uma peça; *Miroirs: Oiseaux tristes* (nº2); *La Valse des cloches* (nº5)
- Reger, Max – *Páginas do meu diário* Op. 82 (II vol.) n.º 5, 8 e 10
- Respighi, Ottorino – *Prelúdio* n.º 3
- Rey-Colação, Alexandre – *Vira; Dança das Aissahonas*
- Rodrigo, Joaquín – *4 Peças* (ed. Max Esching); *A l'ombre de la Torre Bermeja*
- Saint-Saëns, Camille – *Allegro appassionato; Wedding Cake*
- Scarlatti, Domenico – *Sonatas* n.ºs 3 (L.104), 6 (L.324), 8 (L.338), 9 (L.345), 10 (L.375), 11 (L.381), 13 (L.422), 14 (L.424), 15 (L.429), 18 (L.465), 19 (L.475), 20 (L.486), 21 (L.490), 22 (L.498), 23 (L.S.3) e 24 (L.S.39) – ed. Ricordi 463
- Schoenberg, Arnold – *6 pequenas peças* Op. 19; *Peças para piano* Op. 23
- Schmitt, Florent – *Musiques Intimes II* Op. 29 – *Poursuite* (n.º 5)
- Schubert, Franz – *Improvisos* Op. 90 n.º 1; Op. 142 n.º 1, 3 e 4
- Schumann, Robert – *Variações ABEGG* Op.1; *Papillons* Op.2 ; *Blumenstück* Op.19; *Romanzas* Op.28 n.º 1 e 3; *Fantasiestücke* Op.12 n.º 2 e 7; *Novelletten* Op.21 n.º 1, 4 e 5; *Nachtstücke* Op.23 n.º 1, 2 e 3; *Fantasiestücke* Op.111; *Cenas da Floresta* Op.82 (Constituem uma peça); *Cenas Infantis* Op.15 (Constituem uma peça).
- Schostakowitch, Dimitri – *Prelúdios* Op. 34 n.º 5, 9, 10, 11, 12, 20 e 24
- Scriabin, Alexander – *2 Poemas* Op.32 n.ºs 1 e 2; *Allegro Apassionato* Op.4; *Prelúdio para a mão esquerda; Nocturno para a mão esquerda; 24 Prelúdios* Op.11; *Improviso* Op.12 n.º2
- Silva, Oscar da – *Prelúdios; Divertimentos* n.º 1, 2, 3 e 4
- Sousa, Filipe de – *Sonatina*
- Tansman, Alexander – *Mazurcas* n.º 5 e 9
- Tcherépnin, Alexander – *8 Prelúdios*
- Turina, Joaquín – *Femmes D'Espagne*, Op.73: *La Gitana enamorada* (nº1), *La alegre Sevillana* (nº5)
- Villa-Lobos, Heitor – *Fiandeira; Cirandas* n.ºs 7, 8, 9 e 14
- Weber, Carl Maria von – *Convite à Valsa; Rondó Brillhante; Momento Caprichoso; Polaca Brillhante; Polaca* Op.21

SONATAS

- Beethoven, Ludwig van – *Sonatas* Op.7; Op.10 n.º3 (Ré M); Op.22; Op.31 n.ºs 1(Sol M) e 2 (Ré m); Op.26; Op.27 n.ºs 1 e 2 (Dó#M); Op.28 (Ré M); Op.90 (Mi m)
- Berg, Alan – *Sonata* n.º 1
- Bontempo, João Domingos – *Sonata*
- Halffter, Ernesto – *Sonata*
- Halffter, Rodolfo – *Sonata*

- Haydn, Joseph - Sonatas nºs 1 (Hob. XVI:52); 25 (Hob. XVI:20) e 42 (Hob. XVI:50) (numeração da ed. Peters)
- Hindemith, Paul – Sonata n.º 2
- Mozart, W. Amadeus – Sonatas: K.284 (Ré M); K.310 (Lá m); K.333 (Sib M); K.533 ; K.494 (Dó M)
- Persichetti, Vincent – Sonata n.º3
- Prokofieff, Sergei – Sonatas
- Schubert, Franz – Sonatas Op. 122 (D568); Op. 147 (D575); Op. 164 (D537)
- Weber, Carl Maria von – Sonata Op. 24, Op.49, Op. 70

CONCERTOS

- Beethoven, Ludwig van – *Concerto nº2 em si b Maior* Op.19
- Françaix, Jean – *Concertino*
- Haydn, Josef – *Concerto em Ré Maior* (Hob.XVIII:11)
- Honegger, Arthur – *Concertino*
- Liszt, Franz – *Dança Macabra*
- MacDowell, Edward – *Concerto*
- Mendelssohn, Félix – *No.1 em sol menor*, Op.25 e *No.2 em ré menor*, Op.40
- Mozart, W. Amadeus – K.175 em Ré m; K.238 em Si b M; K.242 em Fá M; K.246 em Dó M; K.413 em Fá M K.414 em Lá M; K.415 em Dó m; K.451 em Ré M; K.456 em Si b M; K.459 em Fá M; K.488 em Lá M
- Napoleão, Artur – *Concerto*
- Paisiello, Giovanni – *Concerto*
- Schumann, Robert – *Introdução e Allegro Appassionato* Op.92
- Seixas, Carlos – *Concerto*
- Weber, Carl Maria – *Konzertsüch* Op.79

PROGRAMA MÍNIMO		
TÉCNICA	MÉTODOS / ESTUDOS	REPORTÓRIO
Todas as escalas e arpejos	Dois Estudos	Uma peça barroca Um andamento de sonata Uma peça romântica Uma peça contemporânea Uma peça portuguesa

Critérios Específicos de Avaliação e Conteúdos Programáticos de Piano Conjunto

ARTÂMEGA

Conservatório de Artes – Marco de Canaveses

ANO LETIVO 2025/2026



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO

ÁREA PEDAGÓGICA
Classes de Conjunto

GRUPO DISCIPLINAR
Piano Conjunto

AVALIAÇÃO CONTÍNUA	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PONDERAÇÃO %
	CONHECIMENTOS / COMPETÊNCIAS (70%)		
	DOMÍNIO TÉCNICO	• Coordenação Psico-motora; • Sentido de pulsação rítmica/harmónica e de Frase; • Execução das escalas ou modos de improvisação; • Compreensão e descodificação das cifras; • Fluência de leitura nas claves de Sol e de Fá.	Observação e registo da participação e desempenho nas tarefas pedagógicas da aula
			35%
	DOMÍNIO INTERPRETATIVO	• Musicalidade e expressividade; • Interpretação das peças de diferentes estilos e épocas; • Noção de frase e de forma; • Criatividade; • Memorização.	Observação e registo da participação e desempenho em Audições e Concertos
			35%
	ATITUDES E VALORES (30%)		
• Assiduidade e pontualidade • Participação • Responsabilidade • Cooperação • Espírito de trabalho de grupo • Respeito • Autonomia • Proatividade • Dedicação e trabalho	Observação e registo dos comportamentos e desempenho na sala de aula		
	30%		

PROGRAMA

PIANO CONJUNTO

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor;
- Dominar as competências técnicas e artísticas adquiridas de modo a permitir uma execução fluente, clara, segura e expressiva;
- Demonstrar flexibilidade na interpretação de diferentes estilos musicais;
- Demonstrar capacidades de análise estrutural e harmónica;
- Aperfeiçoar a sua qualidade sonora;
- Demonstrar um método de estudo eficaz;
- Desenvolver autonomia na preparação de repertório novo;
- Desenvolver a capacidade de apreciação crítica;
- Ter adquirido e aplicado um método de estudo eficaz;
- Ter desenvolvido a capacidade de leitura em ambas as claves;
- Desenvolver a capacidade de leitura ao piano;
- Executar peças de memória;
- Apresentar o seu trabalho em audições.

REPERTÓRIO/BIBLIOGRAFIA

- Realbooks, Songbooks(Jazz, Pop, Rock, Latin, Etno etc...)
- Microjazz I II III- Christopher Norton
- Peças a 4 ou 6 mãos

Matrizes Provas Trimestrais de Piano

ARTÂMEGA

Conservatório de Artes – Marco de Canaveses

ANO LETIVO 2025/2026



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 1º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
2º Ciclo – 1º e 2º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO		
Prova	Descrição	Cotação
1. Escala e Arpejos	1 Escala maior com o respetivo arpejo	25%
2. Estudos	1 Estudo	25%

DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO		
Prova	Descrição	Cotação
3. Peças	1 Peça	50%

Critérios de Avaliação
Domínio Técnico: - Postura corporal - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som
Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística
Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 2º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
2º Ciclo – 1º e 2º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO		
Prova	Descrição	Cotação
1. Escalas e Arpejos	1 Escala maior com o respetivo arpejo	25%
2. Estudos	1 Estudo	25%

CrITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Domínio Técnico: - Postura corporal - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som
Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística
Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização

DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO		
Prova	Descrição	Cotação
3. Peças	1 Peça	50%



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 3º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
2º Ciclo – 1º e 2º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO		
Prova	Descrição	Cotação
1. Escalas e Arpejos	1 Escala maior com o respetivo arpejo	25%
2. Estudos	1 Estudo	25%

DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO		
Prova	Descrição	Cotação
3. Peças	1 Peça	50%

Critérios de Avaliação
Domínio Técnico: - Postura corporal - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som
Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística
Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização

NOTA: No 2º Grau, a Prova Final do 3º Período é substituída por uma Prova Global.



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 1º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
3º Ciclo – 3º, 4º e 5º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo	20%	
2. Estudos	1 Estudo	20%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça ou Andamento de Sonatina/Sonata ou Peça Polifónica	50%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- Postura e atitude em palco

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 2º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
3º Ciclo – 3º, 4º e 5º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			CrITÉrios de Avaliação Domínio Técnico: - Postura corporal - Domínio e controlo da respiração - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística - Postura e atitude em palco Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo	20%	
2. Estudos	1 Estudo	20%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça ou Andamento de Sonatina/Sonata ou Peça Polifónica	50%	



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 3º PERÍODO

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
3º Ciclo – 3º, 4º e 5º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo	20%	
2. Estudos	1 estudo	20%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça ou Andamento de Sonatina/Sonata ou Peça Polifónica	50%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- Postura e atitude em palco

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização

NOTA: No 5º Grau, a Prova Final do 3º Período é substituída por uma Prova Global.



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 1º PERÍODO

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA
6º, 7º e 8º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo à escolha	15%	
2. Estudos	1 Estudo	25%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça ou Andamento de Sonatina/Sonata ou Peça Polifónica	50%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- Postura e atitude em palco

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 2º PERÍODO

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA
6º, 7º e 8º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo à escolha	15%	
2. Estudos	1 Estudo	25%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça ou Andamento de Sonatina/Sonata ou Peça Polifónica/Contemporânea	50%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- Postura e atitude em palco

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização



MATRIZ PROVA TRIMESTRAL – 3º PERÍODO

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA
6º, 7º e 8º Graus

GRUPO DISCIPLINAR
Piano

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala com o respetivo arpejo à escolha	15%	
2. Estudos	1 estudo	15%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	2 Peças ou Andamentos de Sonatina/Sonata ou Peças Polifónicas/Contemporâneas	60%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- Postura e atitude em palco

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização

NOTA: No 8º Grau, a Prova Final do 3º Período pode ser substituída por uma Prova Global.

Matrizes Provas Globais de Piano

ARTÂMEGA

Academia das Artes – Marco de Canaveses

ANO LETIVO 2024/2025



MATRIZ DA PROVA GLOBAL

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
2º Ciclo – 2º Grau

GRUPO DISCIPLINAR
PIANO

DOMÍNIO TÉCNICO		
Prova	Descrição	Cotação
1. Escalas e Arpejos	1 Escala maior e menor (2 oitavas) com o respetivo arpejo	20%
2. Estudos	1 estudo	20%
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%

DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO		
Prova	Descrição	Cotação
4. Peças	1 Peça Polifónica 1 Peça Contrastante 1 Andamento de Sonatina ou Sonata	50%

Critérios de Avaliação
Domínio Técnico: - Postura corporal - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som
Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística - <i>Postura e atitude em palco</i>
Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização

NOTA: ao abrigo do estipulado na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Artigo 41.º



MATRIZ DA PROVA GLOBAL

CURSO BÁSICO DE MÚSICA
3º Ciclo – 5º Grau

GRUPO DISCIPLINAR
PIANO

DOMÍNIO TÉCNICO		
Prova	Descrição	Cotação
1. Escala e Arpejos	1 Escala maior ou menor (4 oitavas) com o respetivo arpejo e inversões	20%
2. Estudos	1 estudo	20%
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%

DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO		
Prova	Descrição	Cotação
4. Peças	1 Peça Polifónica 1 Peça Contrastante 1 Andamento de Sonatina ou Sonata	50%

Critérios de Avaliação
Domínio Técnico: - Postura corporal - Capacidade de rigor rítmico e de articulação - Coordenação motora - Correção da leitura - Correção da dedilhação/digitação - Capacidade de projeção e qualidade do som
Domínio Interpretativo: - Capacidade de fraseado musical - Expressividade musical - Capacidade de compreensão e adequação estilística - <i>Postura e atitude em palco</i>
Capacidades e Atitudes: - Capacidade de concentração - Capacidade de memorização

NOTA: ao abrigo do estipulado na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Artigo 41.º



MATRIZ PROVA GLOBAL

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA
8º Grau

GRUPO DISCIPLINAR
PIANO

DOMÍNIO TÉCNICO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
1. Escalas e Arpejos	1 Escala maior e respetiva menor, 4 oitavas em sextas e em décimas, arpejo e respetivas inversões, 7ª da dominante e cromática	15%	
2. Estudos	1 estudo	15%	
3. Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista de um trecho apresentado pelo júri	10%	
DOMÍNIO ARTÍSTICO/INTERPRETATIVO			Critérios de Avaliação
Prova	Descrição	Cotação	
4. Peças	1 Peça Barroca 1 Andamento de Sonata 1 Peça Contrastante	60%	Critérios de Avaliação

Domínio Técnico:

- Postura corporal
- Capacidade de rigor rítmico e de articulação
- Coordenação motora
- Correção da leitura
- Correção da dedilhação/digitação
- Capacidade de projeção e qualidade do som

Domínio Interpretativo:

- Capacidade de fraseado musical
- Expressividade musical
- Capacidade de compreensão e adequação estilística
- *Postura e atitude em palco*

Capacidades e Atitudes:

- Capacidade de concentração
- Capacidade de memorização

NOTA: ao abrigo do estipulado na Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, Artigo 30º

Anexo II – Registos de Observação de Aulas

Aluno A – Ensino Básico

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 1	Data Hora: 29/9/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início sem qualquer atraso. O professor cumprimentou o aluno e conversou com ele antes de avançar para a aula em si, recordando-o do concerto que decorrerá no sábado seguinte, dia 4 de outubro, em que serão celebrados o Dia Mundial da Música e o aniversário da Artâmega. De seguida, sentaram-se ao piano e o professor deu a liberdade ao aluno para escolher qual escala tocar, no entanto, o aluno perguntou ao professor qual sugeria, e este sugeriu a de Mi maior, com 4 oitavas. O professor pediu para a mesma ser tocada uma segunda vez, num andamento mais calmo, e uma terceira vez, com auxílio do metrónomo. Deu uma dica para ajudar o aluno a lembrar-se das dedilhações: os terceiros dedos das duas mãos tocam sempre em conjunto. Seguiram-se os arpejos e as suas respetivas inversões, de mãos separadas. O aluno prosseguiu para as escalas homónimas menores (Mi menor harmónica e Mi menor melódica), e demonstrou algumas dificuldades na escala menor melódica. O professor sugeriu, como exercício de estudo e prática individual, que o aluno praticasse os exercícios 1 e 2 do Hanon na mesma tonalidade das escalas. A aula continuou agora com a peça <i>Porz Goret</i>, de Yann Tiersen. O aluno tocou as primeiras duas páginas (de sete) da peça. O professor pediu para retomar o início, agora com mais atenção no balanço da esquerda e com mais apoio na linha do baixo. Também deu bastante importância à diferença que se deve fazer entre as duas mãos, tendo em conta que a mão direita toca a melodia e a esquerda o acompanhamento. Foram corrigidas bastantes notas que estavam trocadas. Depois disto, o professor retirou as partituras ao aluno e pediu para ele tocar de memória a mão esquerda, e cantar interiormente a mão direita. Foi feita uma leitura cuidada, de mãos separadas, da secção seguinte (página 3). Primeiro com a mão esquerda, até começar a interiorizar o padrão		

harmónico e os movimentos da mão e depois, com a mão direita, para a consolidação de alguns saltos mais complicados.

O aluno afirmou não ter estudado mais repertório, e a aula terminou pelas 14h13 com o professor a apelar ao estudo do mesmo.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 2	Data Hora: 6/10/2025 13h25 Duração: 45 minutos

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

A aula começou no horário previsto. O aluno começou por tocar as escalas e os arpejos de Mi maior, no entanto, avançou as inversões e admitiu ter-se esquecido de as estudar. O professor frisou a importância do estudo através da partitura (*Manual das Escalas* – cada aluno tem acesso a este manual), para não acontecerem este tipo de esquecimentos. Posto isto, lembraram as inversões dos arpejos, com muita atenção às dedilhações e às pequenas diferenças entre cada inversão. Foram tocadas mais do que uma vez, devagar e com muito cuidado. O professor decidiu não gastar mais tempo de aula numa coisa que o aluno conseguiria estudar sozinho em casa e avançaram para os exercícios de Hanon. No entanto, o aluno afirmou não ter estudado então acabaram por deixar para a aula seguinte.

Depois disto, continuaram com a peça *Porz Goret*, de Yann Tiersen. Começaram logo pela parte central (página 4), com a mão direita. Sentiram-se várias dificuldades. Passaram para a mão esquerda, na mesma secção. Retomaram a primeira secção, agora com as duas mãos, de memória. Ainda não 100% fluido, mas algumas das notas que estavam erradas na semana passada foram corrigidas. Continuaram para uma secção nova com algum recurso à partitura (rever a estrutura, a harmonia, e depois tocar de cor). Nesta segunda secção, a melodia aparecia em oitavas, o que levou o aluno a queixar-se com algumas dores no pulso e na mão. O professor fez alguns exercícios para garantir que ele estudava de maneira correta e sempre com a mão, pulso e braço relaxados, para não criar tensão. Antes de avançar para outra peça, o professor definiu alguns objetivos para a aula seguinte (do início ao fim de mãos juntas e de cor). Reviram

algumas passagens que apareceriam nas secções seguintes, as semelhanças e as diferenças relativamente ao que já tinham tocado para trás.

A aula continuou com o estudo *Jazz Exercise #3*, de Oscar Peterson. O aluno informou que não tinha estudado, então fizeram uma leitura lenta com a mão esquerda. O professor pediu para o aluno trabalhar bem a primeira página do Estudo, e a aula terminou às 14h12.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 3	Data Hora: 13/10/2025 13h25 Duração: 45 minutos

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

A aula começou às 13h31, quando o professor chegou. O aluno tocou a escala e o arpejo de Mi maior. O professor pediu para o aluno tocar também as inversões, pois já não as tinha tocado na aula anterior, mas este afirma que não as estudou. O professor insiste para as mesmas serem tocadas, pois não deviam continuar a adiar o trabalho das mesmas. O aluno mostrou várias dificuldades.

A aula continuou com o estudo *Jazz Exercise #3*, de Oscar Peterson. Começaram por ver a mão direita. Foram identificadas várias dificuldades, desde a leitura de notas, a compreensão de ritmo e mesmo conseguir manter uma noção de pulsação. O professor passou algum tempo a experimentar com o aluno e a escrever diferentes dedilhações na partitura. Fizeram o mesmo para a mão esquerda. O professor ajudou o aluno a identificar uma sequência, um padrão descendente, onde a mão esquerda toca sempre com os mesmos dedos. Depois de um estudo detalhado e até exaustivo, começou a sentir-se alguma estabilidade e segurança na leitura das mãos separadas, algo importante e que vai ajudar o aluno a dar continuidade a este trabalho em casa. Foram definidos objetivos e metas para a próxima aula, reforçando sempre a importância de um estudo cuidado de mãos separadas, com especial atenção ao tempo, antes de começar a juntar as duas mãos.

Avançaram para a peça *Porz Goret*, de Yann Tiersen. Começaram logo a partir do quarto sistema da quarta página, pois era uma das passagens em que o aluno tinha

dúvidas. Foram corrigidas algumas notas, alguns bemóis que tinham ficado esquecidos, acrescentaram-se também algumas dedilhações. O aluno mostrou conhecer bem a estrutura da peça e reconhecer vários padrões que já tinham aparecido anteriormente (por exemplo, o primeiro tema que reaparece, mas agora numa oitava acima; um acompanhamento da esquerda que já tinha aparecido; entre outros). A aula terminou às 14h29, um pouco depois do esperado.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 4	Data Hora: 20/10/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 13h25. O aluno informou o professor que não tem conseguido conciliar bem o estudo do piano com os treinos do hóquei e que na semana seguinte irá a Barcelona com a equipa, ou seja, a aula do dia 3 de novembro ficará sem efeito, pois ele não estará presente. Prosseguiram para as escalas e arpejos de Mi maior e Mi menor. Viram os arpejos e as suas inversões primeiro de mãos separadas e só depois de mãos juntas. O professor insistiu na correção das dedilhações, uma vez mais. Avançaram para a peça <i>Porz Goret</i>, de Yann Tiersen. Retomaram a mesma pauta da semana anterior (quarta pauta da quarta página). Reviram a mão direita, corrigiram algumas notas e tentaram encontrar um padrão que fizesse com que o aluno mantivesse aquela parte livre de notas trocadas. Juntaram as mãos e continuaram para a página seguinte. O professor corrigiu a oitava em que o aluno estava a tocar a mão direita, pois ele estava a tocar igual ao princípio, e agora era uma oitava acima. Voltaram ao início da peça, agora de memória, enquanto o professor ia fazendo pequenas correções. Continuaram com o estudo <i>Jazz Exercise #3</i>, de Oscar Peterson. O aluno avisou que não tocava o estudo desde a aula anterior. Fizeram uma leitura lenta e cuidada com a mão esquerda. A aula terminou às 14h15.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 5	Data Hora: 3/11/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
O aluno faltou porque teve uma atividade com a sua equipa de hóquei fora do país.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 6	Data Hora: 10/11/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 13h25, logo com a peça da audição: <i>Porz Goret</i>, de Yann Tiersen, a qual o aluno apresentou parcialmente de memória (tinha colocadas à sua frente apenas as páginas 3, 4 e 5). O professor perguntou em que sítios se sentia menos seguro, nas páginas que tinha escolhido não tocar de memória, porque notou que mal olhou para elas. O aluno afirmou que, por vezes, ainda se confundia na passagem de algumas secções e que, com aquelas folhas à frente, podia confirmar em que ponto estava. O professor também salientou que, no geral, ainda havia muitas hesitações, o que significa que o andamento escolhido ainda não está 100% seguro. Corrigiram ainda umas notas que estavam trocadas na mão esquerda. Retomaram o início, com o propósito de limpar algumas hesitações e tornar tudo mais fluido. O aluno mostrou um bom domínio da peça, apesar de, nalgumas secções, ainda atrasar um bocadinho o tempo. Ou seja, não havia um tempo estável que se mantivesse no princípio ao fim. Mas, no geral, a peça encontra-se num bom caminho para a audição que se irá realizar na quarta-feira seguinte, dia 12 de novembro. Avançaram para o estudo <i>Jazz Exercise #3</i>, de Oscar Peterson. O aluno, mais uma vez, afirmou não ter praticado o estudo. O professor mostrou alguma preocupação e avisou-o que não podia continuar assim, arriscando-se a obter uma avaliação fraca. Começaram		

por ver a segunda parte do estudo com a mão direita. O aluno mostrou pouquíssima segurança na leitura das notas, proveniente da falta de estudo das mesmas. Estudaram em conjunto algumas das passagens mais complexas, colocaram dedilhações, corrigiram notas e procuraram padrões que ajudassem a processar e assimilar toda a informação aprendida.

A aula terminou às 14h15.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 7	Data Hora: 17/11/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 13h25. O aluno começou por tocar as escalas e os arpejos de Mi Maior e Mi menor. Combinaram ainda que as escalas a tocar na aula seguinte seriam as de Lá Maior e Lá menor. Como a peça <i>Porz Goret</i>, de Yann Tiersen, que foi tocada na audição da semana anterior, já estava bem encaminhada, nesta aula decidiram focar-se apenas no estudo. Então, a aula avançou logo para o <i>Jazz Exercise #3</i>, de Oscar Peterson, pois estava bastante atrasado. Retomaram o início do estudo, com a mão esquerda, e foram lendo devagar até ao fim. O professor avisou o aluno que, se na aula seguinte ele voltasse a apresentar o estudo naquele estado, não lhe conseguia dar aula e que ele ficaria a estudar na sala, que era o que eles estavam a fazer hoje. Avançaram para a leitura da mão direita. O professor foi tocando com o aluno e exemplificando várias passagens e ele ia repetindo. Depois de uma leitura integral, focaram-se mais na segunda metade do estudo, pois apresentava elementos novos (relativamente à primeira metade), os quais o aluno mostrava alguma dificuldade em dominar. A aula terminou às 14h04.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 8	Data Hora: 24/11/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou à hora prevista, com o aluno a tocar as escalas e os arpejos de Lá maior e Lá menor, como combinado na aula anterior. Avançaram novamente para o estudo <i>Jazz Exercise #3</i>, de Oscar Peterson, que era o que se encontrava mais inseguro. O aluno começou a tocar do princípio. O professor fez uma paragem na segunda pauta e concentraram-se no ritmo da mão direita do segundo compasso (dessa pauta), até que ficasse mais estável. O aluno juntou as duas mãos, com sucesso. Desde a aula anterior, sentiu-se uma grande evolução nesta primeira página, apesar de ainda não estar 100% segura. Retomaram o início desta primeira parte e ainda trabalharam melhor o legato do segundo compasso, para evitar saltos desnecessários. Seguiram para a segunda parte. Reviram cuidadosamente a harmonia entre as duas mãos e só depois juntaram a melodia. Como ainda se depararam com algumas dificuldades nas passagens mais rápidas, focaram-se primeiro num trabalho mais de mãos separadas, para obter alguma segurança, e depois tentaram juntar novamente, devagar. O professor ainda sugeriu que o aluno estudasse em casa cada uma daquelas passagens com diferentes ritmos e articulações, e procedeu a dar alguns exemplos (galopes, galopes invertidos, tudo staccato). A aula terminou às 14h05, com o professor a comentar o progresso do estudo, mas a reiterar o trabalho que ainda falta fazer até à prova (que será na semana seguinte). Combinaram ainda que na sexta-feira seguinte, dia 28, o aluno tentaria passar na sala do professor para ele o ouvir uma última vez antes da prova.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 9	Data Hora: 2/12/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
Como foi feriado no dia da aula e era a semana das provas de avaliação, a aula foi adiada para o dia seguinte, para que a prova pudesse decorrer normalmente.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 10	Data Hora: 15/12/2025 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 13h25, e decorreu nos mesmos moldes que o aluno de ensino secundário. Por se tratar da última aula do período, serviu apenas para ouvir e escolher o repertório do segundo período. Começaram por ouvir algumas Sonatas, tendo sido selecionada a <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i>, de Beethoven (primeiro andamento), e também escolheram a peça <i>Experience</i>, de Einaudi. Ficou apenas por decidir o Estudo. A aula terminou às 13h50.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 11	Data Hora: 12/1/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 13h25.		

O professor pediu ao aluno para começara com a mão direita da *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2*, de Beethoven (primeiro andamento). O aluno mostrou algumas dificuldades em situar as notas na sua respetiva oitava (ou seja, ele sabia o nome das notas, mas não sabia em que oitava do piano se situavam). Depois de o professor o ajudar, avançaram para a leitura lenta da mão direita, com especial atenção à articulação (no caso, as colcheias em staccato e a melodia o mais legato possível). O professor perguntou como tinha corrido o estudo da esquerda e o aluno respondeu que não tinha estudado. Definiram o trabalho de casa relativo a esta peça para a aula seguinte e avançaram para a música *Experience*, de Ludovico Einaudi.

O aluno começou por tocar logo com as mãos juntas, mas depararam-se rapidamente com erros de leitura da mão esquerda. Reviram a harmonia separadamente e o aluno voltou a juntar as mãos. A partir de metade da terceira página, o professor pediu para não utilizar pedal, pois alguns erros corrigidos na aula anterior ainda se mantinham e essa parte encontrava-se bastante confusa. Corrigiram algumas dedilhações da sexta página, onde a mão direita encontra algumas escalas descendentes. Combinaram de na aula seguinte trazer o que viram hoje desta peça de memória.

A aula terminou às 14h.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 12	Data Hora: 19/1/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h26. O professor começou por perguntar ao aluno como correu a semana e, consequentemente, o estudo de piano. O aluno afirmou que teve vários treinos de hóquei devido aos três jogos que ocorreram no fim de semana, por isso não conseguiu estudar piano. O professor mostrou alguma preocupação com a agenda preenchida que o aluno aparentava ter, pois não estava a conseguir conciliar tudo e o piano acabava por sair prejudicado.		

Começaram por ver a mão direita da *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2*, de Beethoven (primeiro andamento). Viram também a mão esquerda e tentaram juntar as duas mãos. No entanto, dada a falta de segurança que o aluno demonstrava na leitura de mãos separadas, tornou-se bastante difícil a junção das duas. Voltaram a rever a esquerda separada e a tentar juntar, aos poucos. O professor comentou que desta forma seria muito difícil avançar com esta peça e que era necessário haver mais estudo em casa.

Avançaram para a música *Experience*, de Ludovico Einaudi. O aluno começou por tocar, assim como na aula anterior, de mãos juntas. Os primeiros quatro compassos encontravam-se a um andamento bastante mais rápido e desproporcional aos seguintes. O professor fez um comentário relativamente a esta desproporção e pediu para que o aluno tentasse equilibrar o melhor possível: ou começar num andamento mais calmo, ou manter o andamento inicial na parte das semicolcheias.

Combinaram o que seria para ver na aula seguinte, o professor apelou ao estudo do repertório, pois se continuarem neste andamento, não o irão conseguir preparar.

A aula terminou às 14h05.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 13	Data Hora: 26/1/2026 13h25 Duração: 45 minutos

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

A aula teve início sem qualquer atraso.

O aluno informou que não conseguirá mostrar uma evolução significativa devido ao estudo individual praticamente inexistente.

Começaram por ver o primeiro andamento da *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2*, de Beethoven, com as duas mãos juntas. Naturalmente, não se sentiu nenhum progresso desde a aula anterior. Continuou a haver vários erros de leitura, tanto na mão esquerda como na mão direita. Sempre que estes aconteciam, o professor isolava a passagem, viam os dois de mãos separadas, e voltavam a tentar juntar. O aluno foi avisado, uma

vez mais, que, se continuarem neste ritmo de estudo, serão obrigados a mudar o repertório, porque este não está a avançar o que devia, nesta altura do período.

Avançaram para a música *Experience*, de Ludovico Einaudi. Assim como nas aulas anteriores, o aluno começou pelo princípio, já de mãos juntas. Voltou a sentir-se novamente a desproporção entre o andamento da primeira pauta e das seguintes. O professor lembrou o que já tinha falado na aula anterior e o aluno acabou por corrigir. Pararam também para ver mais pormenorizadamente a mão direita na segunda casa da terceira pauta, pois havia dedilhações incorretas que estavam a atrapalhar a passagem. Passaram algum tempo a rever, de mãos separadas, alguns trechos. O professor apelou ao estudo durante a semana, para que a próxima aula fosse minimamente mais rentável. A aula terminou às 14h03.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 14	Data Hora: 2/2/2026 13h25 Duração: 45 minutos

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

Aula lecionada.

A aula começou às 14h26, assim que o aluno chegou. Começamos por relembrar a armação de clave das escalas de Dó# maior e Dó# menor. O aluno preferiu tocar primeiro de mãos separadas e só depois de mãos juntas. Revimos a dedilhação cuidadosamente; eu apontei que os terceiros dedos tocavam sempre juntos na escala menor; e que, nos arpejos, como só existia uma tecla branca, o polegar toca, obrigatoriamente, nessa tecla branca; também lembrei que, em ambos os arpejos, só se utilizava o quarto dedo e nunca o terceiro. O aluno mostrou compreender o que abordamos.

Continuamos com a *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2*, de Beethoven. O aluno tentou tocar a primeira parte de mãos juntas, mas não correu muito bem. Mostrou grandes dificuldades em manter o andamento, principalmente devido ao atraso na leitura. Decidimos retomar o início, mas de mãos separadas, novamente. Sugerir experimentar um exercício onde as três notas de cada tercina seriam unidas num acorde,

para ler e aprender através das posições. Depois de aperfeiçoado este exercício, “desmontar” os acordes será mais simples. O aluno revelou muitas dificuldades relativamente à leitura, o que aponta falta de estudo ou um estudo inconsistente e inconsciente, apesar de, ao mesmo tempo, mostrar muitas capacidades.

Por último, avançamos para a *Experience*, de Ludovico Einaudi. A pedido do aluno, começamos logo no compasso 51, da página 4, onde existiam mais inseguranças. Corrigimos algumas notas que estavam erradas e trabalhamos, essencialmente, transições. O aluno tem o hábito de tocar tudo mais rápido do que aquilo que domina (um hábito comum). Então, o trabalho feito nessas secções foi realizado a um andamento controlado, que lhe permitisse pensar e antecipar as transições (mentalmente) e, ao mesmo tempo, manter o andamento. Na parte final (assim como na parte inicial), que já se encontrava novamente mais segura, focámo-nos mais na questão do andamento, pois não estava a ser muito coerente com a partitura. Onde estava escrito *Piú mosso* (semínima = 92), estava mais lento que no *Piú lento* (semínima = 72; como no princípio). Afirmar que era importante encontrar este equilíbrio entre os andamentos escritos pelo compositor.

A aula terminou às 14h16, quando a aluna seguinte entrou na sala.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 15	Data Hora: 9/2/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 13h25. O aluno começou por informar que não tinha conseguido estudar muito durante a semana que passou. Além disso, chegou com uma pequena ferida no dedo que não parava de sangrar, então foi procurar uma funcionária que lhe arranjasse alguma coisa para tapar e estancar a ferida. Depois disto, retomaram a aula com as escalas e arpejos de Dó# maior e menor, com as respetivas inversões. Avançaram para a mão direita da <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i>, de Beethoven. Foi um processo um pouco demorado, e não chegaram a sair da primeira		

página. O professor concluiu que não se encontrava num estado decente para trabalhar em aula pois, com a falta de estudo, tem vindo a piorar cada vez mais.

Continuaram com a *Experience*, de Ludovico Einaudi. O aluno começou pelo princípio, de mãos juntas. O professor corrigiu algumas dedilhações na mão esquerda e estiveram a trabalhar algumas transições, pois continuavam a existir muitas quebras entre secções. Este trabalho foi feito tanto de mãos separadas como de mãos juntas.

A aula terminou às 14h13.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 16	Data Hora: 23/2/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		

Aula lecionada e supervisionada.

A aula teve início sem qualquer atraso. Começamos por relembrar as armações de clave das escalas de Dó# maior e menor, juntamente com as dedilhações-chave (os quartos dedos). Nos arpejos, lembrei também que os polegares, tanto na escala maior como na menor, tocavam na única tecla branca que pertencia ao arpejo, fazendo com que as dedilhações fossem idênticas em todas as inversões. Posto isto, o aluno tocou as escalas e os respetivos arpejos sem grandes dificuldades.

Avançamos para a *Experience*, de Ludovico Einaudi. O aluno começou por tocar um grande trecho da música, até aparecerem algumas hesitações na terceira página. Retomamos o início. Corrigi e aponteí algumas notas que tinham escapado, por fugirem ao padrão. Avançamos para a secção onde o aluno tinha mais dúvidas. Experimentamos e definimos dedilhações de acordo com o que era mais fácil para o aluno, e este apresentou uma grande evolução ainda em aula. Focámo-nos também em transições entre secções, um dos pontos planeados para esta aula. O exercício que fizemos para tornar os saltos mais fluidos funcionou bastante bem e o aluno conseguiu apresentar resultados prontamente. Discutimos dinâmica e agógica na última página, de modo a que os rubatos não fossem excessivos ou exagerados, tendo em conta que já havia uma suspensão. Revimos rapidamente o trabalho feito ao longo de toda a peça.

Seguimos com a *Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2*, de Beethoven, que se encontrava exatamente no mesmo estado das últimas duas aulas. Optamos por trabalhar através de acordes, como fizemos na última aula lecionada por mim. O exercício resultou bastante bem, mas voltamos a não sair da primeira página da Sonata.

No final da aula, o professor, que estava a assistir, concluiu que a Sonata não estava a avançar o que devia e que, neste andamento, não a iria conseguir preparar, tendo em conta que faltavam duas aulas para a prova. Assim sendo, decidiram mudar a Sonata, algo também arriscado, tendo em conta o pouco tempo que têm pela frente. No entanto, o professor teve em consideração a dificuldade da peça, tendo escolhido e atribuído uma mais simples. Apelou ao estudo da mesma e pediu que viesse completamente lida na aula seguinte, já que constituía apenas duas páginas.

A aula terminou às 14h14.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 17	Data Hora: 2/3/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula iniciou às 14h25. O aluno começou por tocar as escalas e arpejos de Dó# Maior e menor, com as respetivas inversões. O professor informou que as escalas para a aula seguinte seriam as de Láb maior e menor. O professor perguntou se o aluno tinha estudado a nova Sonata; o aluno respondeu que não e acrescentou que na aula seguinte iria faltar porque tinha uma atividade com a sua equipa de hóquei. O professor decidiu que a aula de hoje seria para aproveitar para adiantar ao máximo a nova Sonata. Avançaram então para a <i>Sonata em Dó maior Hob.XVI:15</i>, de Haydn. Começaram com trabalho de mãos separadas. Primeiro viram a mão esquerda, definiram algumas dedilhações e continuaram com a leitura, mas agora da mão direita. O trabalho girou sempre em torno de uma leitura lenta e cuidada e da marcação de algumas dedilhações importantes.		

Continuaram com a *Experience*, de Ludovico Einaudi. O aluno começou a tocar do princípio ao fim; no entanto, demonstrou alguma dificuldade em tocar sem interrupções. O professor mostrou uma grande preocupação, visto que a audição e a prova se estão a aproximar. Deixou ainda a hipótese de o aluno não tocar na audição. Retomaram o trabalho da peça, com especial foco nas transições entre cada secção, que continuavam inseguras.

A aula terminou às 14h15.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 18	Data Hora: 9/3/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
O aluno faltou devido a uma atividade com a sua equipa de hóquei.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 19	Data Hora: 19/3/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
Prova de avaliação.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 20	Data Hora: 23/3/2026 13h25 Duração: 45 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		

A aula começou às 13h35, pois o professor estava numa reunião.

Começaram por fazer um balanço do período que estava a terminar, juntamente com a autoavaliação. O aluno afirmou que a audição correu bem e que se autoavaliava com um nível 5, enquanto, relativamente à prova e à avaliação contínua, se autoavaliava com um nível 3.

Posto isto, avançaram para a segunda parte da aula, que consistiu na audição e escolha de repertório para o período seguinte. Começaram por ouvir o *Prelúdio em Dó menor da Suite Francesa n.º 2* de J. S. Bach, pois era um género que ainda não tinha sido tocado durante o ano letivo (obra barroca). Ouviram mais algumas opções, dentro desta categoria, assim como um *Prelúdio em Fá Maior BWV 927*, o *Prelúdio em Ré menor BWV 935*, a *Invenção n.º 4 em Ré menor*, a *Invenção n.º 8 em Fá Maior*, a *Invenção n.º 10 em Sol Maior*, entre outras. A selecionada foi a *Sarabande da Partita n.º 2*.

Continuaram com a escolha do repertório, desta vez da peça romântica/séc. XX ou XXI. O aluno gostou logo da primeira opção que o professor propôs, que foi a *Romance sem palavras, op. 17 n.º 3*, de Fauré. Depois ouviram *A Menina com Cabelos de Linho* (n.º 8, livro 1), de Debussy. Ainda ouviram *Canto ao Luar*, de Ivo Cruz, e, por fim, o *Prelúdio* de Fragoso. O professor ficou de enviar mais algumas opções ao aluno para ele ouvir e escolher com tempo.

O aluno ficou de dizer alguma coisa relativamente à escolha do repertório durante a semana.

A aula terminou às 14h09.

Aluno B – Ensino Secundário

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 1	Data Hora: 3/10/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou à hora prevista. A primeira coisa a ser tocada foram as escalas. O aluno mostrou algumas dificuldades relativamente às dedilhações (principalmente nos arpejos e nas suas inversões). O professor deu algumas dicas de como ele se podia lembrar dos dedos que devia utilizar (os quartos dedos só tocam numa nota, ao contrário dos outros dedos que se repetem sempre uma vez, pelo menos; os terceiros dedos tocam juntos; os polegares tocam juntos na tónica). Salientou a importância das escalas e dos arpejos, e de os estudar com calma, pois estudá-los com pressa e sem cuidado eliminava o seu propósito de consolidar a técnica, aliás, até acabava por fragilizar ainda mais, nalguns aspetos. Depois das escalas, passamos para as peças. A primeira foi a <i>Atrevidinha</i>, de Ernesto Nazareth. O aluno tocou a peça do início ao fim. O professor no fim notou que estava bastante trapalhão e havia vários erros e maus hábitos provenientes do estudo incorreto e descuidado. No entanto, reconheceu que a musicalidade estava presente, e que o aluno tinha compreendido bem o ambiente e a sonoridade da peça. Retomaram a primeira página e concentraram-se no trabalho de mãos separadas, para limpar algumas notas trocadas e alguns acordes e saltos da mão esquerda que estavam pouco claros. O professor também teve bastante cuidado com a interpretação da melodia, e sugeriu que o aluno a cantasse durante o seu estudo, para perceber bem a direção da mesma, e para que esta soasse mais natural e intuitiva. Enquanto o aluno praticava a mão esquerda, o professor também tocou a mão direita, para ele manter sempre a ideia da melodia na cabeça, mesmo concentrando-se no acompanhamento. Passaram para a segunda peça, a <i>Valsa op. 64 n.º 1</i>, de Chopin. O aluno disse prontamente que esta peça ainda estava bastante insegura, dando a entender que não tinha dedicado tempo suficiente ao estudo da mesma. Então, começaram por ver apenas a mão direita, até à secção central, com especial enfoque nos compassos que tinham		

ornamentos escritos e outras características distintas. Depois disto, o aluno reparou que havia várias repetições do mesmo tema, e acabou por se abordar mais a questão da forma e das diferentes secções da obra, prolongando e incentivando o interesse e a curiosidade do aluno. A aula terminou às 14h17, depois de a aluna seguinte ter entrado na sala.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 2	Data Hora: 10/10/2025 14h15 Duração: 60 minutos

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

A aula começou um bocadinho mais tarde que o previsto, às 14h25. O aluno começou por tocar as escalas e os arpejos com inversões de Sol maior e Sol menor. O professor pediu para, na próxima aula, o aluno trazer também as escalas em décimas e sextas, e procedeu a relembrar as mesmas. O professor pediu para tocar novamente as escalas, agora um pouco mais rápido e com mais som, pois as anteriores tinham sido tocadas num andamento demasiado lento e com o som pouco definido. Também esteve a corrigir algumas dedilhações, principalmente nos arpejos, onde o aluno mostrou bastante dificuldade em lembrar-se quando era para utilizar o terceiro ou o quarto dedos, assim como na aula anterior. O professor também deu uma dica para melhorar a fluência dos arpejos: em vez de pensar de 3 em 3, que é o habitual – por causa da utilização de 3 notas e de 3 dedos apenas -, pensar de 4 em 4, mantendo as “acentuações” sempre em notas diferentes. Procedeu a explicar o arpejo da sétima dominante. O aluno apontou numa folha tudo o que deveria trazer preparado, relativamente às escalas e arpejos, na aula seguinte.

Depois das escalas, passaram para a *Valsa op. 64 n.º 1*, de Chopin. O aluno começou por tocar apenas a mão direita, desde o princípio até ao fim da primeira parte. O professor pediu para repetir, mas agora sem os ornamentos. Acabou por afirmar que ainda estava bastante inseguro e passaram para a esquerda. Corrigiu logo algumas notas trocadas e passaram para um exercício de leitura de solfejo do baixo (sem acordes). No seguimento deste exercício, o professor retirou as partituras ao aluno e pediu para tocar

o que tinha acabado de ler. Posto isto, procederam a tocar o restante acompanhamento (os acordes), e a decidir algumas dedilhações. Avançaram para a leitura da parte da esquerda, agora completa e de cor. O aluno conseguiu, sem grandes dificuldades, o que levou o professor a questionar o método de estudo do aluno, pois mostrou que era algo que conseguia ter feito sozinho em casa, e, desta forma, avançar de forma mais significativa e mais rapidamente do que vir sem preparação (nenhuma ou quase nenhuma) para a aula. Definiram como objetivo principal da próxima aula trazer a peça lida na sua totalidade, e ainda uma parte considerável de memória. Continuaram a leitura da mão direita.

A aula continuou, agora com a *Atrevidinha*, de Ernesto Nazareth. O aluno começou a tocar de mãos juntas e professor manda-o para logo na terceira pauta. Maior parte dos erros da semana anterior prevaleceram. Passaram para a leitura de mãos separadas e correção de vários pequenos erros. O professor focou-se novamente na fluência da mão direita, desta vez na “acentuação” da segunda semicolcheia – até deu o exemplo de uma obra que o aluno já tinha tocado: a invenção n.º 13 de Bach, em Lá menor, que começa de uma forma idêntica. Achei uma comparação bastante interessante, tendo em conta a distância temporal e estilística entre as duas obras.

A aula terminou, às 15h07.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 3	Data Hora: 17/10/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 14h21. O aluno começou a escala de Sol Maior, mas a aula foi interrompida por outro professor, que veio tirar uma dúvida com o professor de piano. O aluno retomou a escala de Sol maior, com décimas e sextas, arpejos e inversões, e o mesmo procedimento para a escala de Sol menor. O aluno mostrou dificuldades tanto nas escalas de décimas como de sextas, e também se esqueceu de completar as 4 oitavas da escala, terminando, por vezes, na 3ª oitava. O professor fez várias correções relativas às dedilhações, e insistiu que o aluno estudasse pela partitura e com consciência daquilo		

que estava a tocar e dos dedos que estava a utilizar. O aluno também mostrou várias dificuldades em lembrar-se do arpejo de sétima da dominante, que já tinha sido explicado na aula anterior.

Continuou a aula, agora com a *Valsa op. 64 n.º 1*, de Chopin. O aluno disse que tinha a primeira página de cor, no entanto, o professor mandou parar logo no início, pois ele tinha avançado um compasso e estava com a mão esquerda fora do sítio. O aluno voltou ao início, só com a mão direita, a pedido do professor. Encontraram vários erros de leitura. O professor mostrou alguma preocupação com o estado das peças e o nível que o aluno tem apresentado neste início de ano letivo. Afirmou não conseguir trabalhar quando as peças são apresentadas naquele estado. Avançaram para a leitura da mão esquerda, com várias dificuldades, também. O professor voltou a tentar consciencializar o aluno que o repertório se encontrava num estado alarmante, e que algo deveria mudar nos próximos tempos para poder haver o mínimo de proveito do trabalho deste primeiro período.

Prosseguiram para a outra peça, a *Atrevidinha*, de Ernesto Nazareth. O aluno começou por tocar o início, mas o professor interrompeu para tentar que ele tivesse mais cuidado com as acentuações e com o relaxamento da mão, do pulso e dos dedos nos pontos fracos, pois era onde ele estava a acentuar, em vez dos pontos fortes. Voltaram a focar-se mais no trabalho de mãos separadas.

A aula terminou uns minutos depois da hora prevista, às 15h24.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 4	Data Hora: 24/10/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou uns minutos antes da hora prevista, às 14h12, visto que o aluno e o professor chegaram um pouco mais cedo. O aluno começou por tocar a escala de Sol maior. Avançou logo para os arpejos e o professor pediu para parar, lembrando a ordem que deveria seguir: escalas, décimas, sextas, arpejos e respetivas inversões, arpejo de sétima da dominante e respetivas inversões, cromática. O aluno perguntou ao		

professor se era para tocar a escala de décimas e ele respondeu que não, pois notou que ele não a tinha estudado. Avançaram para a escala de Sol menor. Terminaram esta primeira parte com o professor a avisar que na próxima aula o aluno deveria trazer prontas as escalas de Sol e de Ré. O aluno apontou o que o professor pediu.

Depois disto, o aluno tentou tocar de cor a primeira parte da *Valsa op. 64 n.º 1*, de Chopin. Ao primeiro erro, o professor colocou a partitura na frente dele. Ainda com a partitura à sua frente, o aluno continuou a apresentar erros de leitura. Começaram por isolar a mão direita. Os trilos não estavam bem compreendidos e o aluno até estava a tocar uma nota a mais do que o suposto. Também dedicaram algum tempo a trabalhar as tercinas que estavam um pouco desequilibradas, juntamente com alguns saltos presentes entre as repetições da segunda página. Posto isto, passaram para a leitura da mão esquerda. Avançaram para a secção central, ainda com a esquerda. Depois retomaram o início, agora de mãos juntas. O aluno voltou a apresentar as mesmas dificuldades e o professor concluiu que seria mais proveitoso ele consolidar o trabalho feito em aula.

Avançaram para a *Atrevidinha*, de Ernesto Nazareth. O aluno mostrou, uma vez mais, uma postura demasiado relaxada, pouco perfeccionista e até pouco preocupada, o que resultou numa performance pouco clara, com diversas falhas e inconsistências tanto no ritmo, como no tempo, como nas notas. O professor deu algumas dicas para ele otimizar e aproveitar melhor o seu tempo de estudo.

A aula também termino às 15h14.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 5	Data Hora: 31/10/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou um pouco depois da hora prevista, às 14h28, pois o aluno chegou atrasado. O aluno começou por tocar as escalas e os arpejos de Ré maior. Logo após a primeira escala, deveria continuar com a de décimas e a de sextas, como o professor já tinha corrigido na aula anterior. No entanto, o aluno acabou por se esquecer e continuar		

com os arpejos. Corrigiu novamente o erro. Posto isto, passaram alguns minutos a rever as dedilhações da escala de sextas, porque o aluno não estava a tocá-la corretamente. O professor voltou a constatar que o objetivo das escalas ficou, uma vez mais, por cumprir. Pediu também ao aluno que escrevesse a sequência das escalas e dos arpejos numa folha, para que não voltasse a acontecer de ele trocar a ordem ou esquecer-se de estudar alguma coisa. O aluno voltou a ter dúvidas relativamente ao arpejo de sétima da dominante. O professor voltou a explicar tudo, decidiu até focar-se mais na teoria: reviram os acordes e a sua natureza, os intervalos, tonalidades, tónicas/dominantes.

Depois desta primeira parte mais teórica, avançaram para a *Valsa op. 64 n.º 1*, de Chopin. O aluno tocou a primeira parte completa e mostrou uma grande evolução desde a aula passada. O professor pediu para ter em atenção a mão esquerda que, por vezes, acentuava o último tempo da valsa. Também alertou para um estudo consciente da articulação da mesma mão esquerda, ligando-a o máximo possível (estava tudo praticamente *staccato*), para depois o pedal apenas estender o que a mão não conseguir realizar. Exploraram também as dinâmicas desta primeira parte. O professor aconselhou o aluno a ouvir várias gravações distintas desta peça para começar agora a explorar além das notas e do ritmo, através da análise de diferentes interpretações. Avançaram para a secção central, mas como ainda estava insegura, resolveram deixar para a aula seguinte, uma vez que a primeira parte já estava mais encaminhada.

Seguiram para a *Atrevidinha*, de Ernesto Nazareth. O aluno começou por tocar de cor. O professor fez uma paragem logo no início, para corrigir as primeiras três notas, que estavam com o ritmo comprometido e pouco claro. O aluno retomou, mas foi novamente interrompido pelo professor a explicar que a mão esquerda dele estava muito tensa e que o mesmo se estava a refletir no seu som. Voltaram ao início, com o professor a fazer pequenos comentários relativamente à direção da melodia.

A aula terminou às 15h22.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 6	Data Hora: 7/11/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 14h15. O aluno começou por tocar as escalas e os arpejos de Ré maior, desta vez pela ordem correta e com mais alguma segurança relativamente à aula anterior. O professor deu ainda uma dica nas escalas de sextas, para ajudar o aluno a memorizar as dedilhações: os quartos dedos tocam sempre em conjunto. As dedilhações dos arpejos ainda não estavam bem estudadas, então o professor decidiu avançar. Continuaram então com a <i>Atrevidinha</i>, de Ernesto Nazareth. O aluno tocou a primeira parte de cor. Sentiu-se ainda uma falta de cuidado e controlo. O professor retomou uma passagem onde o aluno estava a precipitar e estiveram a revê-la com mais calma, de partitura, e um ritmo que o aluno estava a fazer mal, no final da secção. Avançaram para a parte central, também de cor. Focaram-se na mão esquerda, corrigiram algumas notas que estavam trocadas e tiveram em atenção o som de cada nota, para que nenhuma se sobressaísse ou ficasse por ouvir. Depois viram ainda a mão direita e acabaram por tentar juntar novamente. A aula continuou, agora com a <i>Valsa op. 64 n.º 1</i>, de Chopin. O aluno foi tocando e o professor intervindo, especialmente nos finais e inícios de frase. O professor sugeriu ceder um bocadinho o tempo no final e no início. Também salientou a importância das dinâmicas (isto tudo ainda na primeira secção). Avançaram para a secção central, sem pedal. Foram corrigidas algumas dedilhações e, posto isto, focaram-se ainda numa quiáltera que estava a ser difícil de encaixar (quatro notas na mão esquerda para três da mão direita). O aluno mostrou algumas dificuldades neste compasso e em ultrapassar esta novidade, mas, eventualmente e com a ajuda e persistência do professor, acabou por conseguir. Deram mais importância ao trabalho de mãos separadas, primeiro viram tudo com a direita e depois com a esquerda. Corrigiram ainda algumas notas nos acordes da esquerda. Saltaram uns compassos à frente, pois o aluno demonstrou estar com dúvidas numa passagem específica, mais à frente.		

O professor perguntou se o aluno tinha alguma dúvida e se precisava de mais alguma orientação para o estudo. O aluno afirmou que não. O professor também incentivou o estudo de mãos separadas e avisou que, por vezes, poderiam aparecer secções parecidas, mas não iguais.

Combinaram que a escala a trazer na aula seguinte seria a de Lá (maior e menor).

A aula terminou às 14h11.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 7	Data Hora: 14/11/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h18. O aluno tocou as escalas de Lá Maior. O professor pediu para parar, na escala de décimas, porque estava com a dedilhação trocada. O professor perguntou se o aluno tinha estudado pelo manual de escalas que já lhe tinha sido enviado, e o aluno afirmou tê-lo perdido há já algum tempo, o que preocupou o professor. Avançaram para o arpejo de Lá maior, sem inversões, porque o aluno se esqueceu. Seguiram para a escala e para o arpejo de Lá menor. Combinaram que para a aula seguinte seria para trazer as escalas e arpejos de Si. A aula continuou, agora com a música que será apresentada na audição da quarta-feira seguinte, dia 19 de novembro: <i>Atrevidinha</i>, de Ernesto Nazareth. O aluno começou por tocar do princípio. O professor pediu-lhe para parar na primeira casa da repetição, na segunda página, pois ele estava a trocar notas tanto na mão esquerda como na direita. Reviram cuidadosamente aquela passagem e voltaram a tentar juntar à secção central e ainda à segunda casa da repetição, pois o aluno estava a fazer confusão entre as duas. A secção seguinte estava mais frágil. O professor comentou que se não estivesse 100% dominado no dia da audição, o aluno não participaria. Avançaram para a <i>Valsa op. 64 n.º 1</i>, de Chopin. O aluno começou por tocar e enganou-se logo na contagem dos primeiros compassos. Continuou a mostrar pouco rigor e pouco cuidado durante toda a peça, bem como notas trocadas na linha do baixo e ritmo errado		

na melodia. Retomaram a parte central, que continua muito insegura, e viram de mãos separadas. A mão direita apresentou muitas dificuldades no ritmo. Como o repertório não estava em condições de ser trabalhado, a aula terminou às 14h53.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 8	Data Hora: 21/11/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h33, porque o aluno chegou atrasado. Também se esqueceu das partituras, sendo obrigado a orientar-se pelo computador do professor. Começou por tocar a escala de Si maior, com alguma dificuldade a lembrar-se da armação de clave e das dedilhações. Afirmou ter sido a única escala que estudou, porque teve teste no dia anterior. Avançaram para a <i>Valsa op. 64 n.º 1</i>, de Chopin. O início já apresentou uma ligeira evolução e algum domínio. No entanto, ainda na primeira página, ainda havia alguma confusão entre as passagens com trilos na mão direita: duas passagens semelhantes, mas não iguais, e o aluno ainda as confundia bastante. A secção seguinte ainda não se encontrava segura, nem a mão direita nem a esquerda, tanto a nível de notas como de ritmo. Repetiram esta passagem por fragmentos mais pequenos, de mãos separadas, para tentar limpar alguns dos erros encontrados. Continuaram por mais alguns compassos, mas o professor chegou à conclusão de que estava no mesmo patamar da aula anterior, senão pior, e decidiu terminar a aula, novamente, mais cedo, desta vez às 14h51.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 9	Data Hora: 28/11/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 14h17. O aluno começou por tocar a escala de Si maior, mas, no fim, hesitou em continuar. Ainda começou por tocar a escala de Si menor, mas apercebeu-se de que a ordem não era aquela (tinha avançado as décimas, as sextas e os arpejos). O professor pediu para avançarem. Continuaram então com a <i>Valsa op. 64 n.º I</i>, de Chopin. Na primeira tentativa, o aluno enganou-se novamente nos primeiros compassos da peça, sem reparar. O professor pediu para ele recomeçar. Ele retomou o início e desta vez foi até à parte central, ainda com muitos erros, tanto relacionados com as notas como com o ritmo. E nesta parte central foi onde começaram a acontecer ainda mais hesitações e várias dúvidas. O professor pediu para ele parar e colocou-o noutra sala a estudar. Informou também que entraria em contacto com os encarregados de educação para os informar da situação em que se encontravam. Posto isto, a aula deu-se por terminada às 14h30.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 10	Data Hora: 4/12/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
Prova de avaliação.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 11	Data Hora: 12/12/2025 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h20, quando o professor e o aluno chegaram. Começaram por falar um pouco sobre a prova, que decorreu na semana anterior. O aluno obteve 16 valores. O professor comentou comigo que a <i>Valsa op. 64 n.º 1</i>, de Chopin, foi apresentada de uma maneira completamente diferente das aulas, com uma preparação que ainda não tinha presenciado, indicando que o aluno se esforçou e estudou muito mais para a prova, para conseguir recuperar o trabalho que não fez durante o período. A aula continuou com a escuta e escolha do repertório para o período seguinte. O professor perguntou-me se eu tinha algumas sugestões de Sonatas e eu sugeri, dentro de outras opções, a <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven, sendo esta a mais apreciada e a selecionada pelo aluno. Vimos ainda várias edições diferentes, para comparar e escolher a partitura que fazia mais sentido. De seguida, ouvimos algumas Sinfonias de Bach (invenções a 3 vozes) e o aluno ficou de escolher uma nos próximos dias e avisar o professor da sua escolha. Para além da Sonata e do Bach, discutiu-se também a escolha do Estudo. O professor sugeriu o <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. Posto isto, avançaram para a peça que o aluno estava a estudar para a aula de Piano Conjunto. Ele tem tido dificuldades em estar presente nesta aula, pois também participa na aula de Orquestra de Sopros, como percussionista, que acontece à mesma hora de Piano Conjunto. O professor fez a parte de <i>secondo piano</i> e o aluno a de <i>primo piano</i>. A peça que tocaram foi a <i>Cha Cha</i>, de Christopher Norton, dos “Latin Duets”. Tocaram uma segunda vez, num andamento um pouco mais rápido. O aluno mostrou domínio da sua parte, e o professor até fez algumas experiências com ele, inventando <i>bridges</i> e saltos que não pertenciam à partitura original. O aluno respondeu sempre muito bem a estas experimentações e mostrou-se muito interessado, mesmo às propostas de improvisação do professor. Esta peça será tocada pelos dois no Concerto de Natal da escola, que inclui apresentações de todas as classes de conjunto.		

A aula terminou às 15h10.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 12	Data Hora: 16/1/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou um pouco mais tarde, quando o aluno e o professor chegaram, às 14h24. Constataram que ainda não tinha sido escolhido a escala, e decidiram que para a aula seguinte, o aluno traria a escala de Réb maior, com a respetiva relativa menor, décimas, sextas, sétima dominante, etc. Avançaram para o <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno começou por tocar logo de mãos juntas, num andamento calmo. O professor parou-o logo no princípio, pois o aluno estava a tocar tudo em staccato. Estiveram a trabalhar o legato entre as duas mãos. Depois de uma leitura lenta e cuidada da primeira parte do estudo, seguiram para o primeiro andamento da <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven. O aluno tocou os primeiros compassos de mãos juntas, no entanto, o professor pediu para começarem pela mão direita, para corrigirem alguns erros relativamente ao ritmo, articulações e também fraseio. Tiveram em atenção, desde o princípio, a direção e as “acentuações” nos sítios certos. Viram toda a exposição com a mão direita e depois retomaram o início, agora com a esquerda. Foram juntando, aos poucos as duas mãos, por trechos pequenos. O aluno, naturalmente, foi apresentando algumas dificuldades em manter a articulação trabalhada com as mãos separadas. O professor esteve também a alertar para o andamento final da obra, pois é extremamente rápido e tem de ser preparado com bastante tempo. Estiveram também a conversar um pouco sobre o compositor e a pensar sobre o carácter da peça. O professor comentou que o Beethoven era muito rigoroso com aquilo que escrevia na partitura, não escrevia a mais nem a menos, mas o que estava escrito era para cumprir. Isto, a propósito do cuidado necessário a ter na leitura, para não escapar nenhuma articulação, nenhuma dinâmica.		

Depois, ainda estiveram a ver lentamente algumas das passagens dos arpejos com ritmos pontilhados.

A aula terminou às 15h11, com o aluno a mostrar ao professor a obra que estavam a trabalhar na banda filarmónica onde ele se encontra, e a convidá-lo para o concerto que vão ter.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 13	Data Hora: 23/1/2026 14h15 Duração: 60 minutos

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

A aula teve início às 14h22, quando o aluno chegou. Este começou por avisar que não tinha conseguido estudar as escalas e que na aula seguinte já as traria prontas.

Começaram então pelo *Estudo n.º 2* dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno afirmou encontrar algumas dificuldades em recordar-se das várias mudanças de clave a meio do estudo. Tentou tocar o início, mas foi logo interrompido pelo professor para corrigir a articulação, pois o aluno estava a fazer a esquerda staccato e a direita não. Tentou novamente e já correu melhor, apesar de alguns erros de leitura. O professor pedi para ele tentar tocar mais rápido, mantendo as articulações, e o aluno conseguiu. De seguida, tentaram ainda mais rápido e de memória. Ao longo deste processo o professor foi auxiliando no fraseio e na direção da música, cantando sempre a linha melódica. Trabalharam desta forma por mais alguns compassos e o professor lembrou a importância de utilizar a memória a nosso favor também durante o estudo, para nos ajudar a libertar da partitura.

Avançaram para o primeiro andamento da *Sonata n.º 25, op. 79*, de Beethoven. O aluno tocou os primeiros compassos, mas o professor pediu logo para ele corrigir a intensidade da mão esquerda, pois estava a sobrepor-se à melodia da direita. Posto isto, o aluno mostrou algum progresso nesse sentido. No entanto, a direita continuava demasiado rígida e sem direção nenhuma na melodia. Estiveram a trabalhar a primeira frase separadamente. Reviram e aperfeiçoaram várias passagens da Exposição de mãos separadas, com grande foco para o fraseamento e o contexto de cada tema ou motivo.

Continuaram com o trabalho de mãos separadas numa leitura lenta e cuidada do Desenvolvimento. O professor lembrou a importância das dedilhações corretas e ainda das dinâmicas, mesmo nesta fase mais inicial.

A aula terminou às 15h14.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 14	Data Hora: 30/1/2026 14h15 Duração: 60 minutos

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

Aula lecionada.

A aula começou às 14h20, quando o aluno chegou. O mesmo vinha com um ar um pouco cansado e afirmou que a semana tinha sido bastante preenchida com testes e avaliações.

Sentámo-nos ao piano e começamos por ver as escalas de Réb maior e menor, com os seus arpejos e respetivas inversões (incluindo arpejo da sétima da dominante). Eu ensinei-lhe algumas dicas para decorar as dedilhações tanto das escalas como dos arpejos. Expliquei que, geralmente, o quarto dedo toca apenas numa nota durante toda a escala e que, pensando nisso antes de começar, se torna muito mais fácil manter a dedilhação correta do início ao fim. Ainda informei que, nos arpejos, quando existe apenas uma tecla branca (era o caso, em todos os arpejos), podíamos assumir logo que ali seria a posição dos polegares. Depois disto, o aluno conseguiu executar muito mais facilmente tanto as escalas como os arpejos.

Avançamos para o *Estudo n.º 2* dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno tocou o estudo na sua íntegra. Perguntei ao aluno se tinha ouvido alguma gravação e o que é que ele se lembrava mais de ouvir. A primeira coisa que ele respondeu foi da velocidade, e depois das pequenas ondas/nuances nas dinâmicas. Depois disto, eu apontei algumas coisas a melhorar como o equilíbrio entre as duas mãos, relativamente à articulação e às dinâmicas. Sempre que havia notas repetidas numa mão, essas tinham tendência a ser tocadas mais longas e mais fortes que as notas alternadas da outra mão. Para trabalhar melhor o fraseado, sugeri experimentarmos um exercício que consistia

em tocar apenas as notas que pertenciam aos polegares das duas mãos. Sendo um estudo de oitavas, essas notas correspondem à voz interior que se encontrava parcialmente escondida pelas outras notas que estavam à distância de uma oitava. O exercício correu bastante bem, até porque o aluno conseguiu logo destacar muito melhor tudo o que tinha a ver com dinâmicas. Além disso, lembrei ao aluno que era uma boa maneira de estudar sem cansar tanto as mãos e os braços, pois um estudo em oitavas pode trazer várias lesões, se estudado em demasia ou incorretamente.

Depois do Estudo, seguimos para a *Sonata n.º 25, op. 79*, de Beethoven. Assim como fez com a obra anterior, o aluno tocou do princípio ao fim o excerto selecionado: a Exposição. Retomamos o princípio e tentamos ir por partes. A primeira coisa que apontei foi a maneira como o acompanhamento da mão esquerda estava a engolir a melodia da mão direita. Estava muito pesado, e não parecia nada confortável de tocar. Fizemos alguns exercícios de relaxamento do pulso e do braço, para que as colcheias fossem tocadas com o mínimo de esforço. O aluno mostrou alguma dificuldade perante este exercício. Tentei explicar-me da melhor maneira para ele praticar sozinho em casa, num ambiente mais confortável. Avançamos para a mão direita, que carregava a melodia e o tema principal. Estava a ser tocada de uma maneira muito mecânica e muito “martelada”. Pedi para ele tentar soltar o melhor que conseguisse o pulso. Depois pedi para ele imaginar que as primeiras três oitavas eram todas para cima e a quarta era para baixo. Ele tentou fazer o que eu pedi, mas eu não tinha clarificado que para as três notas serem para cima, nalgum momento entre elas a mão tinha de voltar à base. Exemplifiquei, em câmara lenta, o movimento. Ele repetiu comigo e conseguiu. Lembrei que sempre que aparecesse aquele tema – o que iria originar o tema do “cuco” que aparece mais à frente, -, ele deveria pensar neste fraseio (cima, cima, cima, baixo). Continuamos com a leitura da mão direita, corrigimos algumas dedilhações, embora não tenham ficado todas limpas, e, entretanto, entra a aluna seguinte na sala. Para terminar, corriji apenas algumas notas da mão esquerda que eu tinha apontado da primeira vez que ele tocou a exposição, fiz um breve resumo do que vimos em aula e do que ele deveria ver melhor em casa, dando por terminada a aula às 15h18.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 15	Data Hora: 6/2/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h30, quando o aluno chegou. O aluno começou por dizer que, uma vez mais, não conseguiu estudar as escalas. O professor decidiu começar, de qualquer das formas, por lembrar a escala e o arpejo de Réb maior de mãos separadas e depois de mãos juntas. Dada a instabilidade encontrada no legato das notas, o professor sugeriu fazer vários exercícios com acentuações em sítios diferentes da escala (três em três notas, quatro em quatro, etc). Fizeram o mesmo com o arpejo. Avançaram para o <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno começou por tocar a uma velocidade moderada. O professor constatou que faltava muita energia e euforia. Pediu que o aluno tocasse o início, que já estava mais seguro, já na velocidade final. Também voltou a chamar a atenção para a articulação entre as duas mãos, pois a mão esquerda continuava a tocar staccato. Depois de o aluno ter tocado um pequeno excerto à velocidade final, seguiram com um exercício com foco na articulação. Neste exercício a mão esquerda tocava as notas mais pesadas e mais longas que a direita, para tentar reverter o que estava a acontecer naturalmente ao aluno. Continuaram com a <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven. Desta vez, começaram pelo desenvolvimento. Concentraram-se num trabalho essencialmente de mãos separadas, na leitura correta das notas e das articulações. O professor sublinhou o quão atrasada se encontrava a Sonata, e a quantidade de trabalho que ainda tinha pela frente. Retomaram o início, para relembrar o trabalho feito em aulas anteriores. A aula terminou às 15h21, quando a aluna seguinte entrou na sala.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 16	Data Hora: 13/2/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 14h22. Começaram pelas escalas e arpejos de Réb maior, com décimas, sextas e respetivas inversões. Lembraram algumas dedilhações de mãos separadas e só depois juntaram. Na escala de Réb menor, não se viram as décimas e sextas. Combinaram de na semana seguinte o aluno trazer as escalas de Fá# Maior e menor. O aluno afirmou que, com a interrupção letiva da semana seguinte, iria conseguir estudar mais um pouco e adiantar o trabalho que não tem vindo a realizar. Avançaram para a <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven. O aluno começou por tocar com as duas mãos toda a exposição. Sentiu-se uma grande evolução no domínio desta primeira parte, principalmente porque o aluno já se sentiu confortável na realização de algumas dinâmicas, algo impensável em aulas anteriores, onde estava muito mais preso à leitura das notas. O professor decidiu retomar o início da Sonata, desta vez num andamento um pouco mais ousado. Após algumas dificuldades encontradas ainda perto do princípio, resolveram manter o andamento, mas apenas com a mão direita e especial atenção às articulações e dinâmicas. Aos poucos, foram juntando a esquerda. Continuaram com o desenvolvimento, também de mãos juntas. Toda a secção que envolvia a passagem da mão esquerda por cima da direita encontrava-se num andamento mais contido e o ritmo das colcheias também não estava bem controlado. A partir daí centraram o trabalho no cumprimento do ritmo e na correção das dedilhações da mão direita. O professor sublinhou a importância de seguir apenas umas dedilhações, no caso, as que estão escritas na partitura, pois é a partir daí que o trabalho evolui, através da repetição e da consistência. A aula terminou às 15h20, quando a aluna seguinte chegou.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 17	Data Hora: 20/2/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula iniciou às 14h22. O aluno começou com as escalas e arpejos de Fá# maior e menor, com décimas, sextas e respetivas inversões dos arpejos, como combinado na aula anterior. Ao longo das escalas, o professor foi corrigindo algumas dedilhações incorretas. As escalas de décimas e sextas de Fá# menor não estavam seguras, bem como os arpejos de sétima da dominante e as suas respetivas inversões. Nos próprios arpejos de Fá# menor, o aluno também apresentou algumas dúvidas e distrações, como, por exemplo, terminar numa nota diferente da que começava, algo que não pode acontecer num arpejo. O professor mencionou que também era interessante o aluno começar a tocar os arpejos de sétima diminuta. O aluno mostrou interesse em aprender e o professor explicou brevemente. Avançaram para o <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno tocou o Estudo na sua íntegra. A primeira coisa que o professor corrigiu foi a dinâmica no final da obra, porque o aluno estava a terminar em <i>forte</i>, quando estava escrito <i>piano</i>. Depois disto, retomaram o princípio, agora num andamento um pouco mais rápido. Ao mesmo tempo que o aluno tocava, o professor ia ajudando a mostrar a direção de algumas das frases. Outro pormenor importante que o professor notou foi que o aluno estava a fazer muita tensão na boca e no maxilar enquanto tocava todo o Estudo de oitavas. Alertou para esta tensão acumulada que não auxilia nada, antes pelo contrário, e sugeriu que ele tocasse de boca aberta ou cantasse uma espécie de nota-pedal, só para tentar desligá-lo desta tensão inconsciente. Seguiram para a <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven. O aluno colocou a partitura à sua frente e tocou uma das passagens mais rápidas com a mão direita, mas sem qualquer cuidado. O professor informou que o que ele estava a fazer não era benéfico para a sua evolução pois só alimentava a falta de cuidado que estavam a tentar reverter. Posto isto, o aluno começou a tocar do princípio. Quando chegou ao fim da Exposição parou. O professor comentou que não tinha evoluído em relação às últimas aulas, sentia até que		

tinha piorado. O aluno concordou que o progresso não estava a acontecer como devia. Continuaram com o Desenvolvimento, mas ainda se sentiram muitas dificuldades. Avançaram para a Reexposição, só com a mão direita, com foco na destreza da mão direita. O professor salientou a falta de legato em todas as passagens mais rápidas, devido aos movimentos descontrolados e desproporcionais do pulso. O aluno tentou tocar novamente a passagem com mais atenção a este aspeto e sentiu-se alguma evolução, mostrando que o aluno tem capacidades, mas não está habituado a utilizar o ouvido nestas circunstâncias.

A aula terminou às 15h16, com o professor a mostrar uma vez mais a sua preocupação com o estado atual do repertório.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 18	Data Hora: 27/2/2026 14h15 Duração: 60 minutos

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

Aula lecionada e supervisionada.

A aula teve início às 14h21. Começamos com as escalas e arpejos de Fá# maior e menor. Relembramos as dedilhações, principalmente nas escalas de décimas e sextas, nos arpejos e respetivas inversões.

Avançamos para o *Estudo n.º 2* dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno tocou o Estudo na sua íntegra. Comentei que não tinham sido mostradas dinâmicas e que era importante começar a pensar nisso. Retomamos o início e o aluno tentou tocar novamente. Rapidamente o interrompi para corrigir o estado de relaxamento em que se encontravam as suas mãos num estudo de oitavas. Era importante encontrar momentos para relaxar entre as oitavas, mas quando as teclas são pressionadas, precisam de firmeza nas pontas dos dedos, algo que o aluno não estava a conseguir manter. Fizemos alguns exercícios com staccato seguido de relaxamento da mão/pulso/braço, para ativar um pouco as pontas dos dedos. Continuamos com o trabalho relacionado com as dinâmicas. Chegamos à conclusão de que a forma da peça ainda não estava bem compreendida e que o aluno se perdia várias vezes enquanto tocava. Tanto repetia vezes

a mais como a menos determinados padrões. Sugeri analisar profundamente o Estudo, como se faz nas aulas de Análise. Escolher cores, atribuir a cada motivo. Relacionar motivos: o mesmo motivo aparece várias vezes, mas em mãos diferentes, merece um destaque no mesmo tom, mas com cores diferentes, por exemplo, azul-claro e azul-escuro. O aluno pareceu interessado em estudar esta ideia em casa.

De seguida, vimos o primeiro andamento da *Sonata n.º 25, op. 79*, de Beethoven. O aluno tocou a Exposição. Retomamos o início, e achei melhor concentrarmo-nos na leveza e na energia do tema. Da maneira como o aluno estava a tocar, soava exaustivo e mecânico. Experimentei tocar uma vez o princípio e perguntar se ele sentia alguma diferença, ao que ele respondeu que sim, muita. Tentamos que o padrão da esquerda se tornasse mais relaxado e que a melodia se tornasse mais fluida. Fui mexendo várias vezes no seu braço e pulso para ajudar a perceber os movimentos e o legato. Por fim, como já não tínhamos muito tempo, fizemos uma revisão, por alto, do que ainda havia pela frente, procurando padrões e diferenças. Mencionei que era importante começar a trabalhar a Coda, que tinha material novo, principalmente na mão esquerda, que agora assegurava a melodia, pela primeira vez, e ainda a Reexposição, que, apesar de parecida à Exposição, encontrava-se numa tonalidade diferente e era preciso ter esse grande fator em atenção.

A aula terminou pelas 15h20.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 19	Data Hora: 6/3/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 14h28, assim que o aluno chegou. Dada a proximidade da prova, decidiu-se iniciar a aula com o trabalho da Reexposição da <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven, uma secção ainda pouco explorada em aula. A sessão centrou-se numa leitura lenta e cuidada desta parte da obra, tanto com mãos separadas como com mãos juntas. Um dos principais problemas identificados foi a inconsistência nas dedilhações, sobretudo em passagens rápidas ou com arpejos. O		

aluno não conseguia evidenciar evolução entre as diferentes tentativas de execução, uma vez que utilizava dedilhações diferentes a cada repetição. O professor salientou, por isso, a importância de manter sempre as mesmas dedilhações, de forma a garantir maior segurança e estabilidade na execução. Outro aspeto trabalhado ao longo da aula foi o das dinâmicas, reforçando-se a importância de preparar e exagerar as diferenças dinâmicas para que estas se tornem mais claras e percecionáveis na interpretação musical. Estenderam todo este trabalho até à Coda. No fim da obra aparecia uma nova indicação que o aluno nunca tinha visto: *una corda*. O professor explicou o que significava e a diferença entre o pedal esquerdo do piano vertical e do piano de cauda. Retomaram o início da peça para rever alguns aspetos que já tinham sido trabalhados. Avançaram para o *Estudo n.º 2* dos “Estudos em Oitavas op. 10” de Luís Costa. O aluno ainda tentou tocar de cor, mas a memória falhou-lhe ainda na primeira pauta; então, voltou a tentar, mas agora de partitura. Mostrou algumas inconsistências relativamente à forma. Ainda havia dúvidas na ordem das secções. As dinâmicas estavam um pouco mais definidas, mas tudo dentro da zona do *mezzoforte*, algo que precisava de ser aprofundado. O professor sugeriu o estudo com metrónomo para corrigir eventuais instabilidades rítmicas e aumentar um pouco o andamento.

A aula terminou às 15h18.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 20	Data Hora: 13/3/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 14h27, quando o aluno chegou. Começaram com as escalas de Fá# maior e menor, com décimas e sextas, e com os arpejos e respetivas inversões. O professor sugeriu pensar nos arpejos em conjuntos de quatro notas, em vez de três, para quebrar as acentuações nos polegares e o levantamento dos cotovelos. Avançaram para a Coda da <i>Sonata n.º 25, op. 79</i>, de Beethoven. O professor pediu atenção para o cumprimento das dinâmicas. Reviram várias passagens isoladas de mãos		

separadas, com um especial cuidado em relação à utilização das dedilhações que estavam escritas na partitura. Deram grande importância ao trabalho de mãos separadas. Pouco a pouco, foram juntando as pequenas secções, respeitando sempre as articulações, as dedilhações e as dinâmicas.

Retomaram a Reexposição, onde tinham começado na aula anterior. Fizeram um trabalho semelhante ao da Coda. Foram andando de secção em secção até chegar à inicial, que já se encontrava um pouco mais madura que as restantes, tendo em conta o tempo que já está a ser estudada e trabalhada. Ainda assim, encontraram algumas inseguranças nas dedilhações dos arpejos. O professor pediu para que o estudo fosse feito num andamento lento, para corrigir os dedos, as articulações, as acentuações e aprofundar a direção das frases.

A aula terminou às 15h20.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 21	Data Hora: 19/3/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
Prova de avaliação.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 22	Data Hora: 27/3/2026 14h15 Duração: 60 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
O aluno faltou.		

Música de Câmara | Piano Conjunto

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 1	Data Hora: 29/9/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h20. O professor explicou-me que nesta aula de conjunto há vários grupos de dois e três pianistas (piano a 4 e 6 mãos) que vão participando à vez e estão espalhados em várias salas para poderem ir estudando e trabalhando com os colegas enquanto não estão a ter aula. Também esclareceu que, de aula para aula, a ordem dos grupos irá alternando (apesar de eu seguir sempre a mesma ordem no relatório), assim como o tempo de trabalho com cada grupo. 1º grupo: Dada a fase inicial em que se encontrava a peça (<i>Interstellar</i> – Hans Zimmer), o primeiro grupo começou com uma leitura lenta da mesma, com as mãos direitas dos dois alunos. A aula não foi muito produtiva devido à falta de estudo dos alunos. 2º grupo: O segundo grupo apresentou um arranjo da música <i>Super Mario Bros</i>. Esta já se encontrava numa fase ligeiramente mais avançada que a do grupo anterior, no entanto, o grupo apresentou apenas 6 compassos da peça estudados. Tendo em conta a complexidade rítmica da peça, o professor deixou bem clara a importância da utilização do metrónomo durante o estudo individual, e também o utilizou regularmente durante a aula. Experimentaram vários andamentos e várias maneiras de utilizar as diferentes figuras musicais (estudar com o metrónomo a marcar a semínima VS estudar com o metrónomo a marcar a colcheia). Passaram-se alguns minutos a trabalhar exclusivamente o início do tema e a junção entre os dois. 3º grupo: O terceiro grupo começou por tocar o início da peça <i>Waltzes</i>, um conjunto de valsas que pertence à Fledermaus e Gypsy Baron, de Johann Strauss. Demonstraram várias dificuldades rítmicas. Depois de algum tempo a repetir e a estudar a parte A, sentiu-se alguma evolução e tentaram agora um andamento mais vivo e dançante, ficando esse tempo apontado como objetivo para a próxima aula. 4º grupo: O quarto grupo apresentou um arranjo da conhecida peça de Dvorak <i>Humoresque</i>. Como as alunas ainda não tinham tido a oportunidade de estudar em		

conjunto, a aula serviu para que essa junção fosse trabalhada, através de uma leitura lenta e de um estudo cuidado.

5º grupo: A obra apresentada pelo quinto grupo, que também era um trio, foi a *Rotas*, de Paul Burnell. A aula decorreu nos mesmos moldes dos grupos anteriores. Foi feita uma leitura lenta da primeira secção da peça, com grande foco na junção das três partes que, por sua vez, trazem outras dificuldades.

A aula terminou às 18h45.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 2	Data Hora: 6/10/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		

A aula começou às 17h20, com o primeiro grupo.

1º grupo: O aluno que toca o segundo piano não trouxe partitura. Começaram por ver a música *Interstellar*, de Hans Zimmer, primeiro uma parte do *primo* e depois do *secondo*. Depois começaram a juntar as mãos direitas de cada um. O professor percebeu que não houve nenhuma melhoria desde a semana anterior, e sugeriu que os alunos fossem estudar para outra sala, pois não era possível trabalhar aquela peça no estado em que se encontrava.

2º grupo: O segundo grupo regressou com o arranjo da música *Super Mario Bros*. Os alunos começaram por tirar algumas dúvidas que tinham surgido durante o estudo com o professor. Os dois alunos começaram por tocar os dois a primeira parte, de mãos direitas. Depois disto o professor tentou avançar um pouco mais com cada aluno, individualmente.

3º grupo: As duas alunas começaram por tocar o início da peça *Waltzes*. Sempre que havia alguma paragem ou alguma dúvida, o professor esclarecia e revia com cada uma separadamente até ficar resolvida. Relativamente à aula anterior, a primeira parte da peça mostrava alguma evolução. Começaram a ler aos poucos a segunda parte, uma de cada vez. Depois juntaram. A aluna que estava a tocar o primeiro piano estava a ter bastantes dificuldades, e o professor sugeriu que fossem estudar para outra sala.

4º grupo: As três alunas do quarto grupo decidiram começar por tocar, individualmente, cada uma das suas partes da peça *Humoresque*, de Dvorak. Não chegaram a juntar as três partes durante a aula. O professor sugeriu o mesmo que a alguns grupos anteriores, ir estudar para outra sala.

5º grupo: O grupo seguinte começou por tentar apresentar a peça *Rotas*, de Paul Burnell. No entanto, ao conseguiram ultrapassar o primeiro compasso todas juntas. O professor mostrou-se preocupado com o ponto de situação. Voltaram a tentar do princípio com o professor a marcar o tempo, lento. Depois de se começarem a desencontrar, começaram por ver o segundo e o terceiro piano. Relembaram o primeiro piano. Voltaram a juntar e já foram até um bocadinho mais longe na peça. O professor corrigiu a dedilhação.

4º grupo: O grupo regressou, após algum tempo de estudo noutra sala. As alunas estavam a apresentar alguma dificuldade em juntar o ritmo do galope ao restante acompanhamento. O professor explicou detalhadamente esse ritmo. Depois desta explicação, a junção das três partes funcionou melhor.

3º grupo: Regressou também o terceiro grupo, após algum tempo de estudo noutra sala. A peça apresentou alguma evolução em relação à primeira parte da aula. O professor sugeriu experimentar tocar mais rápido, mesmo que não corresse muito bem, para as alunas entrarem mais no espírito de valsa.

Apareceu uma aluna nova para se juntar à aula. No entanto, como os grupos já estavam formados e ela não tinha uma formação sólida ainda, o professor começou por ouvi-la a tocar uma música que ela se lembrasse. A formação dela é um pouco diferente do que estamos acostumados. Ela afirmou que tudo o que tinha aprendido era de ouvido e por imitação, e que não sabia ler partituras. O professor continuou a aula a explicar-lhe as bases que precisava para começar a ler música. Ela já estava familiarizada com as claves, que nota é que cada uma indicava e a ler por relatividade a partir das notas indicadas pela clave. Ensinou também a aluna a tocar a escala e o arpejo de Dó maior, com calma e atenção ao relaxamento dos braços, pulsos e mãos. Prosseguiu para a execução de alguns exercícios simples para ativar a leitura.

A aluna conseguiu executar todos os exercícios sem dificuldades. Também conseguiu cantar bem as notas, sem qualquer recurso ao piano, foi apenas através da memória que tinha de tocar aquelas notas. E também conseguiu tocar a música “Parabéns a você” tanto na tonalidade de Fá maior como de Dó maior, sem auxílio de nenhuma partitura ou indicação do professor, apenas do ouvido.

O professor foi-se apercebendo do potencial da aluna e continuou a aula, explorando a clássica improvisação nas teclas pretas, explicando os sustenidos e os bemóis, as armações de clave, as dinâmicas, os staccatos e os legatos (trabalharam a junção das mãos com legato na esquerda e staccato na direita), leram mais do que uma peça. A aula terminou às 19h38, enquanto o professor perguntava um pouco mais sobre o historial da aluna.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 3	Data Hora: 13/10/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h20. 1º Grupo: O professor começou por perguntar se o estudo durante a semana foi mais produtivo, os alunos confirmaram que sim. Retomaram então a peça <i>Interstellar</i>, de Hans Zimmer, da segunda página, com as partes separadas. Depois tentaram juntar, aos poucos. Já foi um pouco melhor, em relação à aula anterior. Ainda assim, não saíram do quinto compasso. O professor voltou a separar as partes e ver uma a uma. O <i>primo</i> estava com dificuldade na passagem entre as colcheias e as tercinas e ele recorreu à utilização de termos como “ma-çã” e “ba-na-na” para ajudar a subdivisão. Essa estratégia funcionou bastante bem, e os alunos parecem estar familiarizados com ela. A maior dificuldade do <i>secondo</i> era a mão direita entrar sempre ou a contratempo ou no segundo tempo, o que, na junção, o levava a perder-se muitas vezes e a desencontrar-se com o <i>primo</i>. Voltaram a juntar e já correu melhor. Seguiram para a parte seguinte (segundo sistema, terceira página), novamente de partes separadas (e mãos separadas também). 2º grupo: O segundo grupo regressou com o tema de <i>Super Mario Bros</i>. O professor ouviu novamente o início da peça, notou que não estava a haver evolução nenhuma e perguntou aos alunos se queriam continuar com esta peça pois não a estavam a estudar e ela não estava a melhorar absolutamente nada. Eles disseram que sim, então ele avisou		

que na aula seguinte seriam avaliados até um determinado sítio na peça. Eles apontaram e foram estudar para outra sala.

3º grupo: O terceiro grupo começou por tocar a peça *Waltzes*. Apresentaram algumas melhorias, relativamente à aula anterior. No entanto, não viram nada de novo, não avançaram para a parte seguinte nem durante a semana nem na aula. O professor avisou que na aula seguinte seriam avaliadas e as alunas foram estudar para outra sala.

4º grupo: Estava a faltar um elemento do quarto grupo, então as duas alunas presentes começaram a trabalhar uma peça a 4 mãos: *Marche Militaire*, de Franz Schubert. Leram as partes separadas. Tentaram juntar, primeiro devagar e depois mais rápido.

5º grupo: O quinto grupo começou logo pela letra F da música *Rotas*, de Paul Burnell, partes separadas. As três alunas mostraram bastantes dificuldades. O professor reparou que uma delas tinha escrito o nome das notas e pediu para depois apagar, pois o objetivo não era ela ler letras nem palavras, mas sim notas. Retomaram a letra A, as três, no entanto, o professor mandou logo parar e ver uma de cada vez, pois não estavam a conseguir tocar juntas, novamente. O professor avisou que na aula seguinte seriam avaliadas, pois não estava a haver nenhuma evolução e precisavam mesmo de estudar.

1º grupo: O primeiro grupo regressou, depois de algum tempo de estudo. Apresentaram ligeiras melhorias. Focaram-se novamente na passagem das colcheias para as tercinas.

2º grupo: Regressou também o segundo grupo, reviram, muito lentamente e cuidadosamente, o ritmo do tema, com muita atenção às articulações. Tentaram juntar as duas partes, mas não correu muito bem. Os alunos chegaram a estar em secções diferentes sem se aperceber. O professor apelou ao estudo durante a próxima semana, e lembrou que na aula seguinte seriam avaliados. A aula terminou às 18h34.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 4	Data Hora: 20/10/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h25.		

O professor lembrou que o momento de avaliação seria hoje, como combinado na aula anterior.

1º grupo: Tocaram a primeira parte da música *Interstellar*, de Hans Zimmer, com as mãos direitas. Notou-se, realmente, uma evolução notória na compreensão da peça, por parte dos dois alunos. Ambos conheciam tanto a sua parte como a parte do colega, o que é essencial em música de câmara/conjunto. Por exemplo, quando um atrasava, o outro esperava, algo que ainda não tinha acontecido em nenhuma aula, pois não tinha havido esse cuidado. Retomaram o início com a mão direita do *secondo*, corrigindo alguns ritmos. O professor combinou com o grupo de trazerem a peça completa na aula seguinte, com as duas mãos, e que traria uma peça nova.

2º grupo: Um dos elementos do grupo, o que toca *secondo piano*, apareceu com a mão esquerda lesionada, o que, como seria de esperar, interferiu no plano da aula. Começaram por tentar tocar os dois o tema de *Super Mario Bros*, mas a junção estava um pouco atribulada. O professor pediu ao *primo* para tocar sozinho. O ritmo não estava bem compreendido. Depois fez o mesmo para o *secondo*. Voltaram a tentar juntar. O professor pediu que fossem estudar para outra sala.

3º grupo: O terceiro grupo começou então por tocar a primeira página da peça *Waltzes*. Apresentaram algumas melhorias, mas poucas. O professor informou que iriam começar uma peça nova na aula seguinte.

4º grupo: O professor decidiu fazer a avaliação individualmente das três partes da música *Humoresque*, de Dvorak. Tentaram juntar, mas sem sucesso. A peça não está devidamente compreendida pelas alunas, o que as obriga a tocar bastante devagar e, ao mesmo tempo, as impede de juntar as três partes, pois a este andamento torna-se muito mais difícil.

5º grupo: O professor decidiu fazer o mesmo que no grupo anterior, avaliar individualmente as três partes da música *Rotas*, de Paul Burnell. Começou pela aluna que toca terceiro piano. Depois o segundo piano e por fim o primeiro. Depois, tentaram juntar as letras A, B e C. Retomaram as partes individualmente num andamento mais rápido e voltaram a tentar juntar, mas sentiram-se várias dificuldades no novo andamento. O professor informou que iam começar a ver peças de 4 mãos, dentro do trio (ou seja, três duos).

A aula terminou às 18h35.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 5	Data Hora: 3/10/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h20. 1º grupo: Um dos elementos do grupo apareceu com a mão direita lesionada, o que perturbou o decorrer da aula. Apesar disto, o aluno participou na mesma na aula, com a sua mão esquerda. O aluno que toca <i>secondo</i> avisou o professor que ainda não tinha conseguido juntar as mãos. Começaram por tocar a <i>Interstellar</i>, de Hans Zimmer. O professor corrigiu prontamente a dinâmica, pois estava escrito <i>piano</i> e os alunos estavam os dois a tocar demasiado <i>forte</i>. Mostraram alguma evolução, em comparação a aulas anteriores. Sempre que o professor parava para corrigir alguma coisa, um dos alunos estava constantemente a interromper e a tocar por cima das explicações do professor, o que acaba por ser bastante cansativo. O professor pediu para ele não fazer isso e também pediu para ele juntar as duas mãos o quanto antes. 2º grupo: Um dos elementos do grupo não se encontrava presente, mas o outro elemento participou sozinho na aula. O professor pediu para começarem então pelo tema de <i>Super Mario Bros</i>. Fizeram uma leitura, o professor preencheu algumas lacunas da parte do <i>primo</i> piano, que estava em falta. Focaram-se na leitura correta do ritmo. 3º grupo: O terceiro grupo começou por tocar uma peça nova: o famoso tema do filme <i>Ghostbusters</i>. Fizeram uma leitura de mãos e partes separadas. 4º grupo: O quarto grupo também tinha um elemento com a mão direita lesionada, o que dificultou o plano da aula. No entanto, a aluna tentou tocar na mesma. Começaram então por tocar a <i>Humoresque</i>, de Dvorak. O professor focou-se logo na entrada e na preparação para começarem a tocar as três alunas, pois não estava clara. As alunas viram os primeiros compassos, sentiu-se alguma evolução. A partir do compasso número nove, começaram a sentir-se algumas dificuldades e o professor decidiu separar as partes e rever individualmente. Tentaram juntar, sem o <i>secondo</i> piano, que tinha a melodia. Voltaram a rever a mesma passagem individualmente e depois juntaram		

novamente. Avançaram para a parte seguinte e fizeram uma leitura de partes separadas. Sentiram-se muitas dificuldades, consequentes da falta de estudo.

5º grupo: O quinto grupo regressou, desta vez com a leitura de uma música nova, também: *Jazz-Farben*, de Giovanni Piazza. Fizeram uma leitura de cada parte, individualmente.

A aula terminou às 18h35.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 6	Data Hora: 10/11/2025 17h20 Duração: 75 minutos

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

A aula começou às 17h24.

1º grupo: Um dos elementos do grupo continua com a mão direita lesionada, obrigando a aula a ser adaptada, uma vez mais, a este imprevisto. Tocaram a *Interstellar*, de Hans Zimmer. A primeira parte correu melhor, o aluno que toca *secondo* piano já apresentou a sua parte com as duas mãos, algo que ainda não tinha feito. A partir da segunda página foi piorando o nível aos poucos. Reviram a parte de cada aluno, individualmente, e voltaram a tentar juntar.

2º grupo: O segundo grupo, desta vez com os dois elementos presentes, começou por tocar a segunda parte do tema de *Super Mario Bros*. Apresentou alguma evolução, em comparação com aulas anteriores.

3º grupo: O terceiro grupo voltou com o tema de *Ghostbusters*. Começaram por tentar juntar, mas, encontradas algumas dificuldades, reviram cada parte separadamente e foram juntando aos poucos, por pequenas secções.

4º grupo: O quarto grupo apresentou novamente a *Humoresque*, de Dvorak. Relativamente à aula anterior, notou-se alguma evolução no conjunto, apesar de, a partir do compasso número nove, ainda se sentirem bastantes inseguranças, que levaram a vários desencontros e, novamente, ao estudo das partes separadas.

5º grupo: O quinto grupo regressou com a *Jazz-Farben*, de Giovanni Piazza. Voltaram a tocar as partes individualmente, como na aula anterior, e não se sentiu nenhuma

evolução. O professor mostrou alguma preocupação com a falta de empenho das alunas. Depois de ler as partes separadas, tentaram juntar os primeiros compassos. As alunas estavam com dificuldade em juntar o ritmo no terceiro compasso, então o professor sugeriu percutir com palmas. O exercício funcionou com as palmas, mas ao passar para o piano, as alunas perdiam o que tinham conseguido. O professor pediu que fossem estudar para outra sala.

A aula terminou às 18h38

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 7	Data Hora: 17/11/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h16, pois os alunos regressaram todos um pouco mais cedo da aula de coro. 1º grupo: O aluno que toca <i>primo</i> piano ainda se encontra com a mão direita engessada. O aluno que toca <i>secondo</i> começou por colocar algumas dúvidas ao professor, porque estava a der dificuldades a juntar as duas mãos sozinho. Começaram por ver, então, a parte do <i>secondo</i> piano da <i>Interstellar</i>, de Hans Zimmer. Tentaram juntar. O professor manteve a marcação da pulsação, para os auxiliar no processo de junção. 2º grupo: O segundo grupo regressou com o tema de <i>Super Mario Bros</i>. A primeira parte, como nas últimas aulas, já se encontra mais segura e num andamento próximo ao final. No entanto, a partir de pouco mais do meio, ainda apresentam várias dificuldades não só na junção, mas também no trabalho individual. 3º grupo: As alunas começaram por confirmar a estrutura do tema de <i>Ghostbusters</i>, e as suas repetições e procederam a tocá-la. A primeira e a segundas secções (A e B) estava melhor e mais segura, já com as duas mãos de cada aluna e a um andamento bastante rápido. Avançaram para a terceira secção. O professor pediu para a parte do <i>secondo</i> piano ser mais marcada e perceptível, para ajudar o <i>primo</i>, que tinha uma linha sincopada.		

4º grupo: O quarto grupo começou logo a partir do compasso 9 da peça *Humoresque*, de Dvorak. Relembaram, separadamente, o início de cada parte. Tentaram juntar, primeiro devagar e depois mais rápido e sentiu-se uma evolução, comparativamente a aulas anteriores. Juntaram essa pequena secção à de trás e avançaram para a secção seguinte. Viram primeiro as partes separadas, corrigiram algumas notas e o ritmo, que não estava bem compreendido. Tentaram juntar aos poucos.

5º grupo: O quinto grupo começou por tentar tocar a *Jazz-Farben*, de Giovanni Piazza. Como mostraram ainda algumas dificuldades, procederam à leitura das partes separadas durante a restante aula.

A aula terminou às 18h40.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 8	Data Hora: 24/11/2025 17h20 Duração: 75 minutos

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

A aula começou às 17h23.

1º grupo: Os dois alunos encontravam-se a faltar.

2º grupo: O segundo grupo retomou o tema de *Super Mario Bros*. Os alunos começaram logo pela parte central, pois era onde começavam as dificuldades e inseguranças. O professor insistiu um pouco no trabalho das partes separadas e em cada aluno conseguir manter o andamento que ele estava a marcar. Depois disto, tentaram juntar. As primeiras tentativas não correram tão bem, mas foi melhorando aos poucos. Foram avançando para as secções seguintes da peça, sempre recorrendo ao mesmo sistema: separar e compreender as partes antes de as juntar.

3º grupo: As duas alunas começaram por rever algumas partes do tema de *Ghostbusters* antes de “começarem a aula”. Depois as alunas começaram a tocar do princípio ao fim, mas o professor interrompeu para rever uma passagem mais complicada o *primo* piano, onde tem várias notas repetidas muito rápidas, então optaram por utilizar uma dedilhação comum em casos como este, que envolve a troca rápida dos dedos numa só tecla. No geral a peça está mais ou menos montada, só ali a partir da secção C é que

começa a descarrilar um pouco por causa das síncopas do *primo* piano, que acabam por ficar desfasadas do acompanhamento bastante rítmico do *secondo*. Focaram-se ainda na secção seguinte, que ainda não tinha sido trabalhada como as anteriores. Escreveram ainda o solo improvisado do *primo* piano, como a aluna não se sentia confortável em improvisar, o professor mostrou-lhe algumas opções e foram escrevendo na partitura para ela praticar.

4º grupo: As três alunas começaram por tocar a peça *Humoresque*, de Dvorak. Começaram com algumas dificuldades no final dos primeiros 8 compassos, mas o professor marcou um andamento mais lento e foram conseguindo avançar. No entanto, todas se esqueceram dos Fás sustenidos. Reviram as partes separadas. Voltaram a tentar juntar devagar.

5º grupo: O quinto grupo começou com a *Jazz-Farben*, de Giovanni Piazza. Como se depararam logo com dificuldades na junção dos primeiros compassos, o professor pediu para verem novamente as partes separadas. Corrigiu ainda algumas articulações que ainda não tinham ficado claras. O professor tentou que as alunas comessem não do princípio (a partir do terceiro compasso, neste caso) e as alunas mostraram dificuldade em começar a meio da peça, mas, após algumas tentativas e alguma persistência, lá conseguiram. Retomaram o início e as alunas não conseguiram fazer o ritmo dos primeiros dois compassos (duas semínimas e uma mínima). O professor pediu que fossem estudar para outra sala. Regressaram algum tempo depois, para tentar mostrar alguma evolução na primeira pauta da peça. Efetivamente, corrigiram o ritmo que estavam a falhar anteriormente. Tentaram retomar o início, mas continuam com demasiadas dificuldades na junção. O professor mostrou alguma preocupação com o quão atrasada se encontrava a peça.

A aula terminou às 18h44.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 9	Data Hora: 15/12/2025 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou um pouco mais tarde, às 17h27, pois a aula de coro em que os alunos estavam a participar atrasou, devido à preparação para o concerto de Natal, que se irá realizar na quarta-feira seguinte, dia 17 de dezembro. 1º grupo: O primeiro grupo começou por fazer uma leitura, já com as duas partes, da música escolhida para o período seguinte: <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Os alunos pareceram bastante entusiasmados com a escolha do repertório. Viram ainda algumas secções com as partes separadas pois, como os alunos conhecem bem a peça, começaram a tocá-la mais de ouvido e por intuição do que através da partitura, gerando pequenos erros rítmicos. 2º grupo: Um dos alunos deste grupo estava a faltar e, como o professor já tinha acordado um novo repertório com ambos, acabou por dispensar o aluno que estava presente. 3º grupo: O grupo, juntamente com o professor, escolheu uma peça a 4 mãos com o tema do <i>Lago dos Cisnes</i>. Trabalharam algumas passagens específicas, com as partes separadas, para encaminhar o estudo que será feito durante as férias. 4º e 5º grupos: Os últimos dois grupos escolheram duas peças dos <i>Microjazz trios</i>, de Christopher Norton, mas nenhum tocou na aula. A aula terminou às 18h10.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 10	Data Hora: 12/1/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h20. 1º grupo: O primeiro grupo regressou a <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. No entanto, pouco depois, houve uma pequena interrupção – vieram chamar todos os alunos e professores porque um professor fazia anos e era para cantar os parabéns e comer um bocadinho de bolo (uma tradição que a escola mantém e valoriza, pois cultiva um bom ambiente entre todos). Após esta pequena pausa, regressamos à sala e retomamos a aula. Concentraram-se principalmente na junção da segunda e da terceira página. O professor pediu para, na aula seguinte, trazerem a peça lida até ao fim. 2º grupo: O segundo grupo começou com a peça <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. Começaram logo por tocar em conjunto, só que o <i>primo piano</i> tocou apenas a mão direita. A primeira tentativa não correu muito bem, pois não passaram da primeira pauta, mas tentaram uma segunda vez e já conseguiram avançar até ao fim da primeira página. Posto isto, o professor apontou ao aluno que toca primeiro piano que, até ali, a mão esquerda tocava exatamente o mesmo que a direita, e sugeriu que tentasse já com as duas mãos. Depois corrigiu um ritmo que estava trocado no <i>secondo piano</i> e voltaram a juntar as duas partes a partir do terceiro sistema. Repetiram a primeira página; o professor tinha pedido para continuarem a música, acontecesse o que acontecesse (ou seja, para não pararem com qualquer pequeno erro que surgisse), e sentiu-se uma grande evolução, em comparação à primeira vez que tocaram. Ainda tiraram algumas dúvidas, relativamente ao ritmo, e os alunos seguiram para outra sala para estudar. 3º grupo: As duas alunas deste grupo retomaram o tema do <i>Lago dos Cisnes</i>. Começaram por ver apenas a mão direita de cada uma. Primeiro, tentaram juntas e, como apresentaram dificuldades, viram separadamente. Combinaram o que seria para ver na aula seguinte. 4º grupo: O quarto grupo começou com uma peça diferente da que tinha sido seleccionada na última aula do período passado. A peça que começaram por trabalhar foi		

a *Linstead Market*, uma música tradicional jamaicana arranjada para 5 vozes por Mike Cornick. Como só existem 5 vozes, a divisão escolhida foi: Piano 3 – Baixo; Piano 2 – Harmonia e Melodia 2; Piano 1 – Melodia 1 e Discantus. O professor definiu uma meta e pediu que fossem estudar um pouco para outra sala.

5º grupo: As três alunas do último grupo, à semelhança do grupo anterior, regressaram com uma peça diferente, desta vez a *Mango Walk*, também tradicional jamaicana e arranjada para 5 vozes por Mike Cornick. A divisão das vozes foi feita da mesma maneira. Trabalharam essencialmente mãos e partes separadas. Sentiram-se muitas dificuldades em respeitar o ritmo escrito na partitura.

A aula terminou às 18h37.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 11	Data Hora: 19/1/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h20. 1º grupo: Os dois alunos do primeiro grupo começaram por tocar, de mãos juntas, a <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Concentraram-se na leitura da terceira página, com as partes separadas, e regressaram ao início, de mãos juntas, onde já se encontravam mais seguros. 2º grupo: O segundo grupo regressou com a música <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. Começaram por ver partes e mãos separadas. Depois, ainda com partes separadas, cada aluno experimentou juntar as mãos na segunda parte (a partir do compasso 20). O aluno que toca <i>primo piano</i> mostrou algumas dificuldades, então juntou apenas a mão esquerda ao restante. Retomaram o início da música, com as duas partes completas, como já tinham conseguido na aula anterior. Depois disto, os dois alunos foram para outra sala estudar. 3º grupo: As alunas deste grupo voltaram com o tema do <i>Lago dos Cisnes</i>; no entanto, perguntaram se seria possível trocarem de repertório porque não estavam a conseguir evoluir. Também já vinham preparadas com sugestões, sendo uma delas o <i>Viva la vita</i>,		

dos Coldplay. O professor tratou de arranjar a partitura e avançaram para a leitura da mão esquerda do *secondo piano*. Depois também fizeram a leitura da mão direita do *primo piano* e tentaram juntar.

4º grupo: O quarto grupo regressou com a música *Linstead Market*, arranjada por Mike Cornick. Começaram logo com as 5 vozes. Mas, como ainda apresentaram algumas dificuldades, o professor voltou a separar as vozes e a trabalhar mais aprofundadamente o Baixo, que tem um papel muito importante, especialmente por causa do ritmo. Depois trabalharam isoladamente a Harmonia (mão esquerda do *secondo piano*), também para refinar o ritmo. Avançaram para a Melodia 1 e o Discantus (*primo piano*), para colocar mais algumas dedilhações e corrigir articulações. Finalmente, voltaram a tentar juntar, mas ainda assim, continuaram com várias dificuldades devido à complexidade do ritmo.

5º grupo: O trio voltou com a *Mango Walk*, de Mike Cornick. A primeira vez que tentaram tocar juntas não correu nada bem. Retomaram o princípio e o professor foi marcando o tempo para que nenhuma aluna se perdesse. Isolou a Melodia 1, pois o ritmo não estava bem compreendido. Depois de a aluna solfejar, já correu melhor. Repetiram do início e a entrada do *primo piano* foi fora do sítio, então voltaram a repetir e já conseguiu entrar no sítio certo.

A aula terminou às 18h36.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 12	Data Hora: 26/1/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h25. Os alunos chegaram um pouco atrasados devido à aula de coro que tiveram antes. 1º grupo: Um dos alunos do primeiro grupo (o que tocava <i>secondo piano</i>) estava a faltar. O professor viu algumas passagens específicas do <i>primo piano</i> , da música <i>Heart and Soul</i> , de Hoagy Carmichael, com o outro aluno e corrigiu, sobretudo, pequenos erros relacionados com o ritmo.		

2º grupo: O segundo grupo começou logo a partir da segunda página do *Bad Romance*, arranjada por Glenda Austin. Primeiro, viram a mão direita do *primo piano*. Depois, passaram para o *secondo piano* e, por fim, juntaram esses oito compassos, pois foi até onde o aluno que toca *secondo piano* estudou. Continuaram, apenas com a sua mão esquerda, até ao fim. Posto isto, retomaram o início da peça, para relembrar o trabalho feito na primeira página. Seguiram para a segunda.

3º grupo: As duas alunas do quarto grupo continuaram com a música nova escolhida na aula anterior: *Viva la vita*, dos Coldplay. O acompanhamento (*secondo piano*) encontrava-se minimamente seguro, no entanto, a melodia demonstrou algumas dúvidas relativamente ao ritmo. Para além disto, a mão esquerda do *primo piano* também ainda não estava segura o suficiente para a poder juntar. Juntaram, então, as 3 vozes, até ao compasso 28, na segunda página.

4º grupo: As alunas do quarto grupo regressaram com a *Linstead Market*, arranjada por Mike Cornick. Começaram por tocar quatro das vozes em conjunto (a aluna que toca *secondo piano* ainda não tinha conseguido juntar a mão esquerda – Harmonia). Até ao compasso 13 correu bastante bem. A partir daí começaram as dificuldades na junção. Estiveram algum tempo a ver o terceiro piano separadamente e, entretanto, eu reparei que a pauta da 5ª voz não estava de acordo com a “geral”. As alunas, para conseguirem orientar-se melhor, em vez de seguirem todas pela mesma partitura com cinco pautas, fazem uma colagem apenas com as suas vozes. Na colagem da quinta voz, a aluna trocou a ordem de algumas pautas, então não estava a bater certo com as outras vozes. Corrigimos a ordem das pautas e foram para outra sala estudar um pouco.

5º grupo: O grupo cinco voltou com a *Mango Walk*, de Mike Cornick. O professor começou por comentar que a dimensão das unhas de uma das alunas tinha ultrapassado os limites aceitáveis e que isso ia prejudicar imenso. Tentaram tocar as primeiras duas páginas. Após alguns percalços encontrados, separaram o *primo piano* e eliminaram algumas dúvidas que ainda existiam no ritmo da Melodia 1. O professor pediu para corrigir também a articulação e para trazerem mais material lido.

A aula terminou às 18h36.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 13	Data Hora: 2/2/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
<u>Aula lecionada.</u> A aula começou sem qualquer atraso. 1º grupo: O primeiro grupo regressou com a música <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Começaram por informar que, numa das secções centrais, estavam a ter muitas dificuldades tanto individualmente como a juntar em grupo. Começaram por fazer uma revisão de tudo até ali, e, quando chegamos àquela passagem, dividimos por partes. Primeiro vimos o <i>secondo piano</i>, de mãos separadas. O problema não era das notas nem do ritmo. O aluno tinha isso compreendido. Mas como não tinha dedilhações escritas, de todas as vezes que tocava utilizava dedos diferentes e acabava por não conseguir automatizar a mão direita. Gastamos algum tempo a experimentar dedilhações até se tornar uma passagem confortável. Vimos também a esquerda e chegamos à conclusão que não era difícil, apenas estava a ser estudado de uma forma muito mais complexa. Vimos também o <i>primo piano</i>, e a questão era a mesma. A falta de dedilhações estava a dificultar um estudo consistente e coerente. Testamos e escrevemos algumas dedilhações para a mão esquerda, no caso. A mão direita era mais simples, tendo em conta que era um cromatismo. Depois de identificarmos o problema, os alunos perceberam que não ia ser difícil juntar as mãos até ao final dessa secção, para a aula seguinte. Ficou então combinado de assim o fazerem. 2º grupo: À semelhança do grupo anterior, os dois alunos começaram por dizer que a segunda página da <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin, estava a ser difícil de juntar, tanto individualmente como em grupo (mais para o <i>primo piano</i>). Chegamos à mesma conclusão de antes. Faltavam dedilhações que auxiliassem na automatização da segunda página. Depois de experimentarmos algumas dedilhações, perceberam que tudo ficava mais simples quando seguiam sempre a mesma lógica. Ainda assim, era difícil juntar tudo ainda naquela aula, então eu fui trocando, à vez, entre a mão direita e		

a mão esquerda do *primo piano*, para eles irem ouvindo o que devia soar, e combinamos de na aula seguinte eles trazerem tudo de mãos juntas até ao final da peça.

3º grupo: As duas alunas do terceiro grupo voltaram com o *Viva la vita*, dos Coldplay. A aluna que toca *primo piano* informou-me que ainda não tinha conseguido juntar a mão esquerda, o que é compreensível, porque tem um ritmo bastante complexo, tanto de juntar à sua própria mão direita como, mais tarde, à mão esquerda da sua parceira. A aluna que toca *secondo piano* também não conseguiu juntar a mão esquerda a partir da segunda página, que também se revela mais difícil. Vimos então aquilo que elas se sentiam confortáveis. Eu fui me juntando nas partes que elas não tocavam.

4º grupo: O quarto grupo regressou com a *Linstead Market*, arranjada por Mike Cornick. Começaram por tocar em conjunto e paramos no compasso 13, que foi onde começaram a aparecer problemas. A partir daí, vimos o Discantus, a Melodia 1 e a Melodia 2 sozinhos para tirar algumas dúvidas relativamente ao ritmo. Depois focámo-nos mais no Baixo, também para corrigir alguns erros relacionados com o ritmo. Quando tentamos juntar novamente, já correu bastante melhor. Fizemos este processo por pautas até chegar ao fim.

5º grupo: O quinto grupo apareceu com uma das alunas a faltar (a que toca terceiro piano / Baixo), então eu substituí-a. Começamos por tocar juntas desde o princípio da *Mango Walk*, de Mike Cornick, e paramos por volta do compasso 13, onde começaram a aparecer algumas dificuldades. Isolamos o *primo piano* para resolver questões rítmicas. Juntamos ao *secondo* e já correu melhor. Juntamos as três e conseguimos avançar até ao compasso 21. No entanto, a dedilhação escrita para a mão esquerda da Melodia 1 estava pensada para a mão direita (por ser uma peça escrita para 5 mãos / 5 pianistas). Experimentamos algumas dedilhações até encontrar uma que funcionasse e apontamos. Voltamos a juntar e conseguimos chegar ao fim (com algumas paragens pelo meio). Deixei a sugestão à aluna que está a tocar *primo piano* de acrescentar as articulações que lá estavam escritas, para a música ficar mais leve e divertida, pois desta forma estava demasiado pesada. Tentamos os primeiros compassos com atenção a isto e ela conseguiu e ficou de estudar assim para a aula seguinte.

A aula terminou às 18h37.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 14	Data Hora: 9/2/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h24, quando os alunos chegaram da aula de coro. 1º grupo: O primeiro grupo regressou com a <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Antes de começarem a tocar, um dos alunos apresentou um problema que tinha encontrado no seu piano. Disse que o abriu e notou que havia algo de errado num dos martelos. Então, abriram o piano da aula para ele explicar melhor. O professor disse que deve ter saltado alguma peça e pediu-lhe para procurar na parte inferior do piano, para retirar a tampa e ver se tinha lá alguma peça que pudesse pertencer à parte superior. Posto, avançaram para a música. Começaram logo pela segunda página e trabalharam lentamente em conjunto. 2º grupo: O aluno que toca <i>primo piano</i> estava a faltar, então o professor juntou-se ao aluno para tocarem os dois a <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. O aluno que toca <i>secondo piano</i> voltou a informar que a segunda metade da segunda página ainda não estava muito segura, então começaram logo por aí: primeiro com as mãos separadas e logo depois começaram a juntar. Corrigiram o ritmo da melodia que, pela primeira vez, apareceu no <i>secondo piano</i>. Posto isto, juntaram as duas partes. 3º grupo: O terceiro grupo começou do princípio da <i>Viva la vita</i>, dos Coldplay, desta vez com todas as vozes. Encontraram algumas dificuldades a juntar as duas mãos esquerdas, pois eram parecidas, mas não exatamente iguais. Ficou combinado de na aula seguinte este grupo ser o primeiro a começar, para terem mais algum tempo de aula. 4º grupo: A aluna que toca terceiro piano estava a faltar, então o professor substituiu-a para que as outras alunas conseguissem tocar as suas partes. Começaram por tocar os três desde o princípio da música <i>Linstead Market</i>, arranjada por Mike Cornick. À medida que iam acontecendo alguns imprevistos, paravam e resolviam parte a parte. Além disso, o trabalho focou-se principalmente na articulação do <i>primo piano</i>.		

5º grupo: As três alunas do último grupo começaram por tocar individualmente as partes da *Mango Walk*, de Mike Cornick. As primeiras a serem tocadas foram o Discantus e a Melodia 1; depois, o Baixo e, por fim, a Harmonia. Posto isto, juntaram o Baixo e a Harmonia. Finalmente, juntaram as quatro vozes (a Melodia 2 ainda não estava a ser tocada, pois a aluna tinha passado por uma cirurgia na mão direita e ainda estava com o curativo).

A aula terminou às 18h39.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 15	Data Hora: 23/2/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
<u>Aula lecionada e supervisionada.</u> A aula começou no horário previsto. 1º grupo: Os dois alunos do primeiro grupo encontravam-se a faltar. 2º grupo: O segundo grupo regressou com a <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. Começaram por avisar que ainda não tinham conseguido juntar as duas mãos na totalidade da segunda página. Então, começamos logo por aí, pelo compasso 20. Primeiro vimos o <i>primo piano</i>, de mãos separadas. Corrigimos as dedilhações e juntamos as mãos num andamento calmo. Depois vimos o <i>secondo piano</i>, logo de mãos juntas, mas num andamento também moderado. Tentamos juntar as duas partes, lentamente e cuidadosamente. Posto isto, retomamos o início para ver uma vez do princípio ao fim. Acordamos que a primeira parte poderia ser tocada num andamento mais avançado, já que se encontrava pronta há mais tempo, e a segunda parte num andamento um pouco mais confortável, visto que tinham juntado a primeira vez naquela aula. Apesar de a primeira parte estar muito mais segura, ainda encontramos um pequeno erro de ritmo, que foi apontado e corrigido prontamente. Ficou combinado que, na aula seguinte, apresentariam ao professor a peça do início ao fim. 3º grupo: As duas alunas do terceiro grupo trouxeram de novo a <i>Viva la vita</i>, dos Coldplay. Informaram que tinham trabalhado as primeiras duas páginas, mas que a		

partir da segunda ainda estavam um pouco inseguras. Começamos pelo princípio. Não se sentiram dúvidas até à transição da primeira para a segunda página. O *secondo piano* tem, de facto, uma parte bastante mais complexa ritmicamente. Isolamos essa parte e trabalhamos num andamento bastante mais lento, para ser possível a junção. Não havia grandes dúvidas quanto à leitura do *primo piano*.

4º grupo: O quarto grupo começou por tocar uma vez, do início ao fim, a *Linstead Market*, arranjada por Mike Cornick. Retomamos o início e corrigimos logo a entrada, que estava pouco segura. Depois, no compasso 21, a linha do Baixo estava com o ritmo errado. Corrigida aquela passagem, avançamos juntamente com as outras partes. Mais à frente, na anacruse para o compasso 29, o ritmo da Melodia 1 e do Discantus, tocados pela mesma aluna, estava errado, assim como as dedilhações. Retificamos esta secção e juntamos ao restante. Acrescentamos ainda as articulações, que não estavam a ser totalmente respeitadas. Tocaram uma vez mais do princípio ao fim. Para terminar, tentamos acrescentar dinâmicas na última parte, de forma a dar início a este trabalho no resto da peça.

5º grupo: O trio regressou com a *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. Assim como o grupo anterior, tentaram tocar do princípio ao fim. No entanto, no compasso 13, surgiram alguns imprevistos que impediram a junção. Corrigimos a entrada para esse compasso e avançamos. O mesmo aconteceu no compasso 21. Entretanto, descobrimos que faltavam pautas a uma das alunas, numa das suas colagens, e o professor entregou-lhe outras partituras. O final da música não chegou a ficar bem consistente porque o tempo da aula chegou ao fim e não conseguimos trabalhar melhor a última pauta (havia algumas dúvidas nesta parte por causa das diferenças entre a primeira e a segunda vez da repetição).

A aula terminou às 18h40.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 17	Data Hora: 2/3/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h20. 1º grupo: Um dos alunos do primeiro grupo encontrava-se novamente a faltar. O professor decidiu ver, de qualquer forma, a parte do aluno que estava presente da música <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Centraram o trabalho na secção mais complexa da peça, que se encontra no segundo e terceiro sistemas da terceira página. 2º grupo: À semelhança do grupo anterior, o aluno que toca <i>secondo piano</i> também se encontrava a faltar. Ainda assim, o aluno que toca <i>primo piano</i> trabalhou em aula a música <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. Concentraram-se principalmente na segunda página, uma vez que era a mais insegura. O professor também assumiu o papel de <i>secondo piano</i>. 3º grupo: O terceiro grupo começou por tentar tocar as primeiras duas páginas da <i>Viva la vita</i>, dos Coldplay. A primeira página, assim como nas aulas anteriores, encontrava-se segura. Já a segunda, apresentava algumas dificuldades. O professor trabalhou em particular com a aluna que toca <i>primo piano</i>, pois apresenta uma parte bastante mais complexa, que precisa de maior acompanhamento. Realçou a importância da parte dela estar mais segura e mais independente antes de se juntar à colega. Continuaram com um trabalho minucioso a nível rítmico durante toda a segunda página. 4º grupo: O trio voltou com a <i>Linstead Market</i>, arranjada por Mike Cornick. Assim como na semana passada, o professor começou por corrigir a entrada que não estava bem clara, por se tratar de uma anacruse. Frisou bem a importância de contar um compasso inteiro (para dentro) antes de começar a tocar. Voltaram a tentar juntar as cinco partes; no entanto, encontraram dificuldades semelhantes às da aula anterior nas transições entre as secções. O professor isolou cada transição, trabalhou individualmente com cada aluna e foram juntando aos poucos.		

5º grupo: As três alunas regressaram com a *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. Tocaram do princípio ao fim e o professor mencionou que já estava a começar a ficar seguro, apesar de correrem um pouco numa das secções finais. Então, sugeriu juntar uma voz que estava em falta, que correspondia à mão esquerda da aluna que toca *secondo piano*. Começaram por juntar apenas essa voz às restantes três, ainda sem a mão direita dessa mesma aluna. Após surgirem algumas dúvidas, isolaram essa nova voz, para ser trabalhada separadamente.

A aula terminou às 18h35.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 18	Data Hora: 16/3/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h16 porque alguns grupos conseguiram chegar mais cedo da aula de coro. 1º grupo: Após algumas semanas, os dois alunos encontravam-se finalmente reunidos (nas últimas duas semanas, o aluno que toca responsável pelo papel de <i>secondo piano</i> encontrava-se a faltar, e na semana anterior deu-se a interrupção letiva de Carnaval, o que fez com que eles não estivessem juntos em aula por praticamente um mês). Retomaram então a <i>Heart and Soul</i>, de Hoagy Carmichael. Apesar dos desencontros, a música encontrava-se num estado decente e apenas tiveram de rever algumas secções separadamente, para que a junção fosse mais clara para ambos. A parte central continuava a ser a que gerava mais dúvidas tanto a nível individual como em conjunto. 2º grupo: O segundo grupo começou por trazer uma sugestão para uma nova música, visto que já se encontram na fase final do segundo período. A música que propuseram foi a <i>7 years old</i> de Lukas Graham. O professor começou por procurar uma partitura enquanto eles tocavam <i>Bad Romance</i>, arranjada por Glenda Austin. Ocorreram alguns imprevistos enquanto os alunos tocaram a peça, nomeadamente devido ao andamento instável e um pouco descontrolado. O professor pediu para reverem algumas secções em que se estavam a precipitar mais. Avançaram lentamente com a segunda página, que		

ainda se encontrava mais insegura do que a primeira. Entretanto, o professor encontrou uma partitura da música que os alunos pediram no início da aula.

3º grupo: As duas alunas regressaram com a música *Viva la vita*, dos Coldplay. Começaram logo da terceira página, onde tinham ficado na última aula. O *primo piano* tocou apenas a mão direita e depois a esquerda daquela secção, enquanto o *secondo piano* tocou sempre as duas mãos. A aluna que toca a melodia questionou se as notas da quarta página estavam corretas, porque não lhe estava a soar muito bem. O professor reviu atentamente aquela parte e concluiu que, mesmo no conjunto, não soava harmonicamente bem e acabou por corrigir algumas das notas para que soasse melhor e se tornasse uma versão ainda mais próxima à música original.

4º grupo: Uma das alunas do quarto grupo encontrava-se a faltar porque estava doente. As duas alunas que estavam presentes tocaram do princípio ao fim. O resto da aula foi dedicado a escolher repertório para a aula e para o período seguinte.

5º grupo: As três alunas voltaram com a *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. Tentaram tocar do início ao fim; no entanto, o professor fez logo um pequeno apontamento relativamente à anacruse para a melodia, que estava bastante precipitado. Tocaram então vários inícios de tema, que aparecem ao longo da peça, para praticar precisamente a entrada da melodia. Retomaram o princípio. O professor lembrou que ainda faltava juntar a mão direita do *secondo piano*, que, no caso, era a Melodia 2. Até agora tinham apenas quatro das cinco vozes.

A aula terminou às 18h40.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 19	Data Hora: 23/3/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h15. 1º grupo: O primeiro grupo começou por discutir algum repertório novo e, depois de chegarem a um consenso, o professor procurou as partituras da música selecionada (<i>Medley com temas dos ABBA</i>), encontrou-as e mandou-as imprimir. Os alunos		

regressaram com as partituras. Fizeram uma leitura lenta e cuidada apenas com a mão direita. Além desta leitura inicial, ainda continuaram com a *Heart and Soul*, de Hoagy Carmichael. Começaram logo pela secção central que apresentava maiores dificuldades. Continuava no mesmo estado, então o professor decidiu terminar a aula.

2º grupo: Os alunos do segundo grupo regressaram com a *Bad Romance*, arranjada por Glenda Austin. Desta vez, num andamento um pouco mais rápido, o que os levou a deparar-se com vários problemas novamente na segunda página, principalmente o *primo piano*. Avançaram para a música *7 years old* de Lukas Graham. Começaram por ver apenas as mãos direitas. O aluno que estava a tocar *primo piano* estava com várias dificuldades a ler o ritmo. Por ser uma música que eles conhecem bem, eles limitam-se a tentar tocar “de ouvido”, em vez de ler efetivamente as notas e o ritmo.

3º grupo: O terceiro grupo continuou com a música *Viva la vita*, dos Coldplay. Decidiram começar pelo princípio, desta vez. Ao fim da primeira página, começaram a ocorrer alguns desencontros e as alunas estavam a tocar num andamento cada vez mais precipitado. Avançaram para as secções seguintes e acabaram por focar grande parte do trabalho na página 3, que ainda se encontrava bastante insegura, relativamente à junção das duas partes. Pararam quando chegaram à página 4 e o professor pediu para irem para outra sala consolidar o trabalho já feito até ali.

4º grupo: As três alunas regressaram com uma música nova: *Pequena Valsa*, de M. Courtaux. Fizeram uma leitura lenta das mãos direitas.

5º grupo: O quinto grupo voltou com a *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. A primeira vez que tentaram tocar do princípio ao fim não correu muito bem. As alunas desconstruíram-se e depois foi muito difícil voltarem a encontrar-se sem que a música parasse. O trabalho foi centrado sobretudo entre o *primo* e o *secondo piano*, que têm mais em comum a nível de notas, ritmo e articulação. Ainda depois deste trabalho mais intenso e específico, as alunas continuaram a apresentar muitas dificuldades na junção das três partes.

A aula terminou às 18h44.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 20	Data Hora: 13/4/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início apenas às 17h35, pois a aula de coro em que os alunos se encontravam decorreu num espaço diferente, mais longe do que o habitual. 1º grupo: Um dos alunos do primeiro grupo encontrava-se a faltar. O aluno que estava presente estava com a mão esquerda lesionada e não trouxe partituras, por isso, a aula deste grupo ficou sem efeito. 2º grupo: Começaram com a <i>7 years old</i> de Lukas Graham, com as mãos direitas e com as partes separadas. Ocorreram várias paragens e erros de leitura rítmica, principalmente por ser uma música que os alunos conhecem bastante bem de ouvido, então tentam imitar em vez de ler a partitura. O professor avisou-os que se, na aula seguinte, não estivesse melhor, trocariam de música. 3º grupo: Em conjunto com o professor, discutiram e ouviram algumas opções para o repertório do terceiro período. O professor ficou de enviar uma partitura de uma das músicas durante a semana. 4º grupo: O quarto grupo começou por ver, separadamente, a mão direita de cada uma das partes da <i>Pequena Valsa</i>, de M. Courtaux. Foram juntando aos poucos, compasso a compasso, com algumas dificuldades notáveis relacionadas com a junção do ritmo. 5º grupo: As alunas do quinto grupo regressaram com a <i>Mango Walk</i>, arranjada por Mike Cornick. Apresentaram ligeiras melhorias a nível individual, no entanto ainda se sentiam algumas dificuldades na junção das partes, tanto que várias vezes se desencontravam e nem reparavam. O professor explicou que faltava comunicação, tanto no estudo como enquanto tocavam, e que deviam funcionar mais como uma equipa, e não cada uma por si. A aula terminou às 18h38.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 21	Data Hora: 20/4/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início à hora prevista. As alunas do 3º grupo chegaram 15 minutos atrasadas porque tiveram ensaio de coro de câmara antes e este acabou por atrasar. 1º grupo: Uma vez mais, um dos alunos do primeiro grupo encontrava-se a faltar, desta vez foi o outro colega (que estava presente na aula anterior), então o professor fez apenas uma leitura lenta e de mãos separadas da nova música. 2º grupo: Os alunos do segundo grupo chegaram a pedir uma mudança de repertório, uma vez que a música que eles tinham escolhido não estava a correr muito bem, nem era do agrado do professor. O professor perguntou pela música que estavam a ver anteriormente, que, supostamente, ainda não tinham deixado de lado, e os alunos afirmaram que não tinham a partitura e ainda que não tinham estudado essa música. O professor imprimiu então uma música nova: <i>Monday</i>, de Steve Antony. Começaram por ver, individualmente e de mãos separadas, cada parte. Juntaram aos poucos. 3º grupo: O terceiro grupo começou a ler a <i>Soirée brésilienne</i>, de Henrique Alves de Mesquita. A aluna que toca <i>secondo piano</i> conseguiu logo juntar as duas mãos, enquanto a aluna que toca <i>primo piano</i> começou por ler a mão direita, que tinha bastante mais conteúdo. 4º grupo: As alunas do quarto grupo começaram por ver, em conjunto, as mãos direitas da Pequena Valsa, de M. Courtaux. Fizeram uma leitura lenta e cuidada. 5º grupo: O quinto grupo começou por tentar tocar do princípio ao fim a <i>Mango Walk</i>, arranjada por Mike Cornick. Esta peça tem sido um maior desafio desde que a aluna que toca <i>secondo piano</i> começou a juntar a sua mão esquerda, porque antes disso a música já estava bastante segura. Também começaram a acelerar um pouco o andamento, o que tornou o processo mais difícil. Mas acabaram por conseguir um bom resultado no final da sua aula. Terminaram com a colagem e a montagem da sua nova música para este período. A aula terminou às 18h41.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 22	Data Hora: 4/5/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h24. A aula foi um pouco atípica, pois estavam vários alunos a faltar, então o professor decidiu trabalhar apenas com os dois grupos que tinham todos os elementos presentes. 1º grupo: Uma vez mais, o primeiro grupo encontrava-se incompleto, pois um dos alunos não estava presente. 2º grupo: Os dois alunos do segundo grupo estavam a faltar. 3º grupo: Também no grupo três, uma das alunas se encontrava a faltar. 4º grupo: As três alunas começaram por tocar a Pequena Valsa, de M. Courtaux, individualmente. Enquanto reviam cada uma das partes, as alunas foram apontando as correções do professor. Quando tentaram juntar, a dificuldade na coordenação entre as três vozes persistiu. O professor sugeriu irem estudar um pouco para outra sala. 5º grupo: O quinto grupo regressou com a Mango Walk, arranjada por Mike Cornick. Uma das alunas não trouxe partitura, então tocou de cor. O professor interrompeu a aula para reforçar a importância de manter as unhas com um tamanho apropriado para as aulas de piano, pois duas das alunas deste trio não estavam a cumprir esta condição. Continuaram com a correção do final, que não estava claro, e retomaram o princípio. Excepcionalmente, a aula terminou às 18h, pois estava a decorrer um concerto no auditório da escola, tendo todos os alunos sido dispensados das aulas de classe de conjunto para poderem assistir ao mesmo.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 23	Data Hora: 11/5/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 18h25. 1º grupo: Pela primeira vez, passadas quatro semanas, o grupo encontrava-se completo. Retomaram uma leitura lenta e cuidada da primeira secção do Medley com temas dos ABBA. Combinaram de trazer a peça toda lida até ao fim na aula seguinte. 2º grupo: Desta vez, os dois alunos encontravam-se presentes. Continuaram com o trabalho de leitura da nova música: Monday, de Steve Antony. O professor sugeriu irem estudar um pouco para outra sala. 3º grupo: As alunas continuaram com a leitura da nova peça, <i>Soirée brésilienne</i>, de Henrique Alves de Mesquita. Já se sentiam alguns progressos, relativamente à última vez que a tocaram em aula. Apresentaram apenas uma parte, mas o professor viu que a peça estava a ficar compreendida e decidiu avançar com a leitura para a mudança de tonalidade. Note-se que a aluna que estava a tocar <i>primo piano</i> ainda não tinha juntado as duas mãos, então tem tocado apenas com a mão direita, que tem a melodia. 4º grupo: O quarto grupo regressou com a <i>Pequena Valsa</i>, de M. Courtaux. Erros de junção e coordenação entre vozes persistiam deste a aula anterior. Um trabalho centrou-se no estudo de cada parte individualmente e tentar ir juntando aos poucos. 5º grupo: As alunas do quinto grupo voltaram com a <i>Mango Walk</i>, arranjada por Mike Cornick. Apareceram sem partituras e tentaram tocar de cor. Não correu muito bem, não chegaram a sair das primeiras pautas. O professor não insistiu e pediu para avançarem para a música nova <i>Soundtrack</i>, de Giovanni Piazza. A aula terminou às 18h36.		

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 24	Data Hora: 25/5/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula teve início às 17h22. 1º grupo: Os dois alunos do primeiro grupo começaram logo pela secção central do <i>Medley com temas dos ABBA</i>, individualmente e apenas com a mão esquerda. Havia algumas dúvidas a nível rítmico, por parte do <i>primo piano</i>. Insistiram algumas vezes, mas o aluno continuava sem compreender. Reinventaram o ritmo de várias maneiras, com palmas, sem ligaduras, com ligaduras, até o aluno perceber. Conseguiram finalmente resolver a passagem e juntaram ao <i>secondo piano</i>. Depois de ouvir alguns erros na parte harmónica, o professor retomou o início desta secção para rever algumas dedilhações. Avançaram para a secção seguinte, mas continuaram a aparecer alguns erros rítmicos na melodia. O professor sugeriu irem estudar para outra sala, porque ainda não estava lida até ao fim. 2º grupo: O segundo grupo começou por tocar a <i>Monday</i>, de Steve Antony. O aluno que toca <i>secondo piano</i> não trouxe partitura, por isso trabalharam apenas a parte do <i>primo piano</i>. 3º grupo: O terceiro grupo regressou com a <i>Soirée brésilienne</i>, de Henrique Alves de Mesquita. Começaram por tentar tocar do princípio ao fim, o <i>primo piano</i> ainda só com a mão direita. Quando chegaram à mudança de tonalidade, começou-se a complicar e eventualmente pararam. O professor questionou-se sobre a mão esquerda que ainda não tinha sido acrescentada, comentou que ainda não apresentavam dinâmicas e que não sentiu progresso nenhum desde a aula passada. Foram estudar para outra sala. 4º grupo: Estava a faltar uma das alunas do quarto grupo (a voz do meio). As outras duas começaram por tentar tocar em conjunto a <i>Pequena Valsa</i>, de M. Courtaux. Logo nos primeiros compassos, desconstruíram-se. O professor reviu separadamente a voz inferior, que estava a ter dificuldades em contar os tempos das pausas. A voz superior também tinha algumas dúvidas, então foram trabalhando individualmente e juntando pouco a pouco.		

5º grupo: O quinto grupo regressou com a *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. Tentaram tocar uma vez do princípio ao fim. Foram acontecendo alguns erros e o professor tentou conduzir o melhor que conseguiu, corrigindo as alunas e cantando a sua parte com elas, sem que a música parasse. No entanto, acabaram por parar porque não estava a resultar. Viram as vozes separadamente.

A aula terminou às 18h35.

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Diversos
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	N.º de aula: 25	Data Hora: 1/6/2026 17h20 Duração: 75 minutos
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)		
A aula começou às 17h25, quando os alunos regressaram da aula de coro. 1º grupo: Os alunos começaram por ver o início do <i>Medley com temas dos ABBA</i> em conjunto (o <i>primo piano</i> com as duas mãos e o <i>secondo</i> com a mão direita). O tempo que escolheram estava um pouco lento então o professor interrompeu-os para aumentarem um bocadinho o andamento. Voltaram a tocar toda a primeira secção. O professor pediu ao <i>secondo piano</i> para tentar acrescentar a mão esquerda. Repetiram a primeira secção, agora com todas as partes. Avançaram para a secção seguinte. O professor chamou à atenção para o acompanhamento do <i>secondo piano</i>, que estava demasiado forte. Continuaram com a junção das partes e os alunos foram estudar para outra sala. 2º grupo: O professor começou por falar um pouco sobre a audição da disciplina que ia decorrer no dia 13 de junho de manhã. Os dois alunos afirmaram que não sabiam se iam conseguir estar presentes, um devido a um jogo de hóquei e outro porque estava a contar de estar de férias, noutra parte do país. Avançaram para a execução da peça <i>Monday</i>, de Steve Antony. Neste grupo, à semelhança do anterior, o <i>secondo piano</i> também só tocou com a mão direita. O professor perguntou quando é que a esquerda estaria pronta para se juntar e fizeram uma leitura lenta da mesma. 3º grupo: O terceiro grupo começou por tocar a primeira parte da <i>Soirée brésilienne</i>, de Henrique Alves de Mesquita. O professor interrompeu-as e perguntou o que estavam a		

achar. A aluna que estava a tocar *secondo piano* comentou que parecia abafado. O professor completou que não se houve a a melodia. Acrescentou também que o tamanho das unhas da aula que tocava *primo piano* estava a começar a interferir na maneira como ela estava a tocar. Pediu para voltarem a tentar do princípio. Desta vez já se ouvia uma melodia mais presente.

Combinaram o que trazer na aula seguinte.

4º grupo: Dado a proximidade da audição, as alunas tiveram de escolher uma peça que trabalharam durante o ano letivo para a apresentar. Escolheram a do 2º período: *Linstead Market*, arranjada por Mike Cornick. Começaram por relembrar a música. Algumas coisas estavam, naturalmente, esquecidas. Antes de chegar a meio, aquilo já não estava a correr muito bem. O professor pediu para voltarem ao início e desta vez conseguiram ir até ao fim. Discutiram ainda a possibilidade de tocar também a peça do 3º período e decidiram trabalhá-la em aula também. As dificuldades de coordenação entre partes mantiveram-se e o professor pediu para irem estudar para outra sala.

5º grupo: O professor começou por falar um pouco da audição com as alunas e a tentar decidir o repertório. No entanto, uma aluna mencionou também que não tinha a certeza se conseguia estar. De qualquer das formas, avançaram para a peça que seria para tocar na audição, caso todas pudessem: *Mango Walk*, arranjada por Mike Cornick. Procederam para a execução da peça. Foram vendo por secções mais pequenas e o professor trabalhou questões como coordenação, atmosfera, articulações e dinâmicas. Tocaram uma vez do princípio ao fim, para terminar.

A aula terminou às 18h37.

Anexo III - Planificações das Aulas Lecionadas

Planificação N.º 1 – Aluno A

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 45 minutos	Data Hora: 2/2/2026 13h25
Objetivo Geral		
Desenvolver a leitura musical, a coordenação entre as mãos e a consciência técnica e interpretativa do aluno, através da consolidação do repertório em curso, promovendo hábitos de estudo mais eficazes.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, o aluno deverá ser capaz de: • Executar a escala de Dó# maior e menor com mãos juntas, com dedilhação correta e pulsação regular; • Reconhecer a armação de clave de Dó# maior/menor; • Melhorar a leitura e localização das notas no teclado; • Tocar excertos selecionados da <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i> com maior segurança rítmica e articulação adequada; • Aplicar dedilhações corretas em passagens específicas da Sonata e da peça <i>Experience</i>, de Einaudi; • Identificar estratégias básicas de estudo para aplicar em casa.		
Conteúdos Programáticos		
Técnica • Escalas de Dó# maior e menor • Arpejos no estado fundamental e respetivas inversões • Consciência da dedilhação e padrões técnicos		
Repertório • Beethoven – <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i> (1º andamento) • Einaudi – <i>Experience</i>		
Competências gerais		

- Postura correta perante o instrumento
- Leitura musical
- Coordenação motora
- Articulação
- Dedilhação
- Pulsação e controlo do andamento
- Métodos de estudo

Sequência de Atividades (45 minutos)

1. Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo sobre a semana que passou.

2. Escalas – Dó# maior e menor (≈ 10 min)

- Revisão rápida da armação de clave de Dó# maior e menor.
- Execução das escalas e dos arpejos (e respetivas inversões) de mãos juntas num andamento moderado.
- Correção de dedilhações.
- Identificação de padrões (posição dos quartos dedos).
- Incentivo à memorização consciente das dedilhações.
- Atenção à igualdade sonora e regularidade rítmica.

3. Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2 – Beethoven (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno.
- Revisão lenta e cuidada de um excerto curto previamente escolhido.
- Trabalho de leitura com mãos separadas.
- Tentativa de junção das mãos apenas onde houver maior segurança.
- Correção e refinamento de dedilhações.
- Trabalho através de posições/acordes/harmonias.

4. Experience – Einaudi (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno (mãos juntas).
- Correção de eventuais erros de leitura.
- Estabilização da pulsação, evitando acelerações nos primeiros compassos.
- Trabalho do equilíbrio entre as mãos (melodia destacada na direita).
- Exploração do fraseado dentro dos padrões repetidos, dando direção musical às frases.

- Execução sem pedal nos trechos mais confusos, retomando-o apenas após maior clareza sonora.

5. Síntese e trabalho de casa (≈ 5 min)

- Recapitulação do que foi trabalhado em aula.
- Definição concreta do estudo da semana.

Exemplo de TPC:

- Escalas e arpejos de Dó# maior e menor – diariamente, mãos separadas e juntas.
- Sonata: estudar o excerto definido em aula, começando sempre por mãos separadas e juntando apenas quando houver segurança. Trabalhar por posições/acordes/harmonias como feito em aula. Maior atenção às dedilhações.
- Peça: procurar manter uma pulsação regular e bom equilíbrio entre as mãos; corrigir eventuais erros de leitura apontados em aula.
- Estudar por pequenos trechos, repetindo cada passagem várias vezes lentamente antes de aumentar o andamento.

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras (Beethoven, Einaudi)
- Metrônomo
- Lápis e borracha para marcações
- Banco ajustável

Planificação N.º 2 – Aluno A

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 8.º ano/4.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 45 minutos	Data Hora: 23/2/2026 13h25
Objetivo Geral		
Desenvolver a leitura musical, a coordenação entre as mãos e a consciência técnica e interpretativa do aluno, através da consolidação do repertório em curso, promovendo hábitos de estudo mais eficazes.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, o aluno deverá ser capaz de: • Executar a escala de Dó# maior e menor com mãos juntas, com dedilhação correta e pulsação regular, num andamento mais avançado e com maior segurança; • Reconhecer facilmente a armação de clave de Dó# maior/menor; • Melhorar a leitura e localização das notas no teclado; • Tocar excertos selecionados da <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i> com maior segurança rítmica e articulação adequada; • Aplicar as dedilhações corretas; • Identificar estratégias básicas de estudo para aplicar em casa.		
Conteúdos Programáticos		
Técnica • Escalas de Dó# maior e menor • Arpejos no estado fundamental e respetivas inversões • Consciência da dedilhação e padrões técnicos Repertório • Beethoven – <i>Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2</i> (1º andamento) • Einaudi – <i>Experience</i> Competências gerais • Postura correta perante o instrumento		

- Leitura musical
- Coordenação motora
- Articulação
- Dedilhação
- Pulsação e controlo do andamento
- Métodos de estudo

Sequência de Atividades (45 minutos)

1. Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo sobre a semana que passou.

2. Escalas – Dó# maior e menor (≈ 10 min)

- Revisão rápida da armação de clave de Dó# maior e menor.
- Execução das escalas e dos arpejos (e respectivas inversões) de mãos juntas num andamento avançado.
- Eventual correção de dedilhações.
- Incentivo à consciência das dedilhações e de padrões.
- Atenção à igualdade sonora e regularidade rítmica.

3. Sonata n.º 14 “Moonlight”, op. 27 n.º 2 – Beethoven (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno.
- Revisão cuidada de excertos curtos previamente selecionados.
- Consolidação do trabalho com mãos separadas.
- Tentativa de junção das mãos.
- Correção e refinamento de dedilhações, se necessário.
- Relembrar a importância do trabalho através de posições/acordes/harmonias.

4. Experience – Einaudi (≈ 15 min)

- Execução inicial pelo aluno (mãos juntas).
- Correção de eventuais erros de leitura e de dedilhações.
- Estabilização da pulsação, evitando oscilações provenientes de inseguranças.
- Trabalho do equilíbrio entre as mãos (melodia destacada na direita).
- Foco na clareza das transições entre secções.
- Exploração do fraseado.
- Execução sem pedal nos trechos mais confusos, retomando-o apenas após maior clareza sonora.

5. Síntese e trabalho de casa (≈ 5 min)

- Recapitulação do que foi trabalhado em aula.
- Definição concreta do estudo da semana.

Exemplo de TPC:

- Escalas e arpejos de Dó# maior e menor – diariamente, mãos separadas e juntas.
- Sonata: estudar o excerto definido em aula, começando sempre por mãos separadas e juntando apenas quando houver segurança. Trabalhar por posições/acordes/harmonias como feito em aula. Avançar com a leitura.
- Peça: procurar manter uma pulsação regular e bom equilíbrio entre as mãos; aperfeiçoar as transições entre secções e ter uma boa noção da forma da peça.
- Estudar por pequenos trechos, repetindo cada passagem várias vezes lentamente antes de aumentar o andamento.

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras (Beethoven, Einaudi)
- Metrónomo
- Lápis e borracha para marcações
- Banco ajustável

Planificação N.º 1 – Aluno B

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 60 minutos	Data Hora: 30/1/2026 14h15
Objetivo Geral		
Aprofundar competências técnicas e interpretativas do aluno, através do repertório em estudo, promovendo consciência corporal, rigor na leitura musical, controlo sonoro e desenvolvimento do fraseado.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, o aluno deverá ser capaz de: • Executar as escalas de Réb maior e menor com dedilhação correta e fluidez; • Realizar os respetivos arpejos e inversões, incluindo o arpejo da sétima da dominante; • Reconhecer padrões técnicos que facilitem a memorização das dedilhações; • Melhorar o equilíbrio sonoro entre as mãos; • Evidenciar maior consciência do fraseado e das dinâmicas; • Trabalhar excertos da <i>Sonata n.º 25, op. 79</i> de Beethoven com atenção à hierarquia das vozes, relaxamento do pulso e direção melódica; • Desenvolver estratégias de estudo eficientes e prevenção de tensão muscular.		
Conteúdos Programáticos		
Técnica • Escalas de Réb maior e menor (c/ décimas e sextas) • Arpejos no estado fundamental e respetivas inversões • Arpejo da sétima da dominante e respetivas inversões • Consciência da dedilhação e padrões técnicos Repertório • Luís Costa – <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas, op.10” • Beethoven – <i>Sonata n.º 25, op. 79</i> (1.º andamento)		

Competências musicais

- Articulação e legato entre oitavas
- Equilíbrio entre vozes
- Fraseado
- Dinâmicas
- Leitura rigorosa
- Relaxamento e economia de movimento

Sequência de Atividades (60 minutos)

1. Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo sobre a semana que passou.

2. Escalas – Réb Maior e menor (≈ 10 min)

- Revisão rápida da armação de clave de Réb maior e menor.
- Execução das escalas e dos arpejos (e respectivas inversões, incluindo o arpejo de sétima da dominante) de mãos juntas num andamento moderado.
- Eventual correção de dedilhações.
- Identificação de padrões (posição dos quartos dedos).
- Incentivo à memorização consciente das dedilhações.
- Atenção à igualdade sonora e regularidade rítmica.

3. Estudo op. 10 n.º 2 – Luís Costa (≈ 20 min)

- Execução integral do estudo.
- Correção da articulação entre as duas mãos.
- Trabalho do equilíbrio sonoro e das dinâmicas.
- Exercício específico que isola as notas dos polegares, para evidenciar a voz interior, melhorar o fraseado e não cansar tanto as mãos e os braços.
- Orientação sobre prevenção de tensão muscular e gestão do esforço físico.

4. 1º andamento da Sonata n.º 25, op. 79 – Beethoven (≈ 20 min)

- Execução da Exposição.
- Trabalho por pequenos trechos, a começar do princípio.
- Correção da presença excessiva do acompanhamento.
- Exercícios de relaxamento do pulso.
- Trabalho do tema principal da mão direita, com atenção ao fraseado.
- Revisão de dedilhações e notas problemáticas.

- Ênfase no rigor da escrita beethoveniana (dinâmicas, articulações e carácter).

5. Síntese e trabalho de casa (≈ 5 min)

- Recapitulação do que foi trabalhado.
- Definição concreta do estudo da semana:

Exemplo de TPC:

- Escalas e arpejos de Ré♭ maior e menor – diariamente, mãos separadas e juntas.
- Estudo em oitavas: exercício dos polegares + fraseado.
- Sonata: mão esquerda leve; tema principal com o fraseio trabalhado; dedilhações consolidadas.
- Reforço da importância de estudar com consciência corporal e musical.

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras (Estudo, Sonata)
- Metrónomo
- Lápis e borracha para marcações
- Banco ajustável

Planificação N.º 2 – Aluno B

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Instrumento – Piano	Ano/Grau: 10.º ano/6.º grau
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 60 minutos	Data Hora: 30/1/2026 14h15
Objetivo Geral		
Aprofundar competências técnicas e interpretativas do aluno, através do repertório em estudo, promovendo consciência corporal, rigor na leitura musical, controlo sonoro e desenvolvimento do fraseado.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, o aluno deverá ser capaz de: • Executar as escalas de Fá# maior e menor com dedilhação correta e fluidez; • Realizar os respetivos arpejos e inversões, incluindo o arpejo da sétima da dominante; • Reconhecer padrões técnicos que facilitem a memorização das dedilhações; • Melhorar o equilíbrio sonoro entre as mãos; • Evidenciar maior consciência do fraseado e das dinâmicas; • Trabalhar excertos da <i>Sonata n.º 25, op. 79</i> de Beethoven com atenção à hierarquia das vozes, relaxamento do pulso e direção melódica; • Desenvolver estratégias de estudo eficientes e prevenção de tensão muscular.		
Conteúdos Programáticos		
Técnica • Escalas de Fá# maior e menor (c/ décimas e sextas) • Arpejos no estado fundamental e respetivas inversões • Arpejo da sétima da dominante e respetivas inversões • Consciência da dedilhação e padrões técnicos		
Repertório • Luís Costa – <i>Estudo n.º 2</i> dos “Estudos em Oitavas, op.10” • Beethoven – <i>Sonata n.º 25, op. 79</i> (1.º andamento)		

Competências musicais

- Articulação e legato entre oitavas
- Equilíbrio entre vozes
- Fraseado
- Dinâmicas
- Leitura rigorosa
- Relaxamento e economia de movimento

Sequência de Atividades (60 minutos)

1. Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo sobre a semana que passou.

2. Escalas – Fá# maior e menor (≈ 10 min)

- Revisão rápida da armação de clave de Fá# maior e menor.
- Execução das escalas e dos arpejos (e respectivas inversões, incluindo o arpejo de sétima da dominante) de mãos juntas num andamento moderado.
- Eventual correção de dedilhações.
- Identificação de padrões (posição dos quartos dedos).
- Incentivo à memorização consciente das dedilhações.
- Atenção à igualdade sonora e regularidade rítmica.

3. Estudo op. 10 n.º 2 – Luís Costa (≈ 20 min)

- Execução integral do estudo.
- Trabalho do equilíbrio sonoro e das dinâmicas.
- Orientação sobre prevenção de tensão muscular e gestão do esforço físico.

4. 1º andamento da Sonata n.º 25, op. 79 – Beethoven (≈ 20 min)

- Execução da Exposição.
- Trabalho por pequenos trechos.
- Exercícios de relaxamento da mão/pulso/braço.
- Trabalho do acompanhamento como exercício isolado; procura de um movimento constante e livre de tensão.
- Trabalho do tema principal da mão direita, com atenção ao fraseado e direção, com especial foco no legato.
- Revisão de dedilhações e notas problemáticas.
- Ênfase no rigor da escrita beethoveniana (dinâmicas, articulações e carácter).

5. Síntese e trabalho de casa (≈ 5 min)

- Recapitulação do que foi trabalhado.
- Definição concreta do estudo da semana:

Exemplo de TPC:

- Escalas e arpejos de Fá# maior e menor – diariamente, mãos separadas e juntas.
- Estudo em oitavas: + dinâmicas + fraseado + conhecimento profundo da forma.
- Sonata: mão esquerda leve; tema principal com o fraseio trabalhado; dedilhações consolidadas; avançar com a leitura do desenvolvimento, reexposição e coda.
- Reforço da importância de estudar com consciência corporal e musical.

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras (Estudo, Sonata)
- Metrônomo
- Lápis e borracha para marcações
- Banco ajustável

Planificação N.º 1 – Piano Conjunto

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Vários
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 75 minutos	Data Hora: 2/2/2026 17h20
Objetivo Geral		
Desenvolver competências de música de conjunto, promovendo leitura rítmica correta, escuta ativa entre colegas e progressiva autonomia na execução das respetivas partes.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, os alunos deverão ser capazes de: • Manter pulsação regular em conjunto; • Respeitar entradas e continuidade da música sem parar perante pequenos erros; • Executar a sua voz/parte com maior segurança rítmica; melhorar o equilíbrio sonoro entre as mãos; • Articular corretamente as frases musicais; • Ouvir e equilibrar o próprio som em relação ao grupo; • Avançar na leitura do repertório definido para cada grupo.		
Conteúdos Programáticos		
• Leitura rítmica em conjunto • Coordenação entre as múltiplas vozes/partes • Articulação e fraseado • Continuidade da execução • Organização do estudo por partes Repertório • 1.º grupo: <i>Heart and Soul</i> (Hoagy Carmichael) • 2.º grupo: <i>Bad Romance</i> (arr. Glenda Austin) • 3.º grupo: <i>Viva la Vida</i> (Coldplay) • 4.º grupo: <i>Linstead Market</i> (arr. Mike Cornick) • 5.º grupo: <i>Mango Walk</i> (arr. Mike Cornick)		

Sequência de Atividades (75 minutos)

Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo e recepção dos alunos.

1º grupo – *Heart and Soul* (≈ 13 min)

- Execução inicial mãos juntas.
- Trabalho específico da terceira página com partes separadas.
- Junção progressiva das partes.
- Correção de pequenos desvios rítmicos.
- Repetição do início com maior segurança.

Meta: consolidar leitura até ao fim da peça.

2º grupo – *Bad Romance* (≈ 13 min)

- Trabalho por partes separadas (*primo* e *secondo piano*).
- Revisão de ritmos problemáticos.
- Tentativa de junção completa da segunda página.
- Exercício de continuidade: tocar sem parar até ao fim do trecho definido.

Meta: estabilizar a segunda página e reforçar independência das mãos no *primo piano*.

3º grupo – *Viva la Vida* (≈ 13 min)

- Leitura isolada do acompanhamento (*secondo piano*).
- Leitura da melodia (*primo piano*).
- Junção das vozes até ao compasso previamente estabelecido.
- Correção de entradas e valores rítmicos.

Meta: juntar as três vozes com pulsação estável.

4º grupo – *Linstead Market* (≈ 13 min)

- Revisão separada do Baixo (3.º piano), dada a sua importância rítmica.
- Trabalho isolado da Harmonia.
- Correção de dedilhações e articulação na Melodia 1 / Discantus.
- Tentativa de junção das quatro/cinco vozes.
- Confirmação da organização correta das pautas individuais.

Meta: leitura segura até ao compasso 13 com todas as vozes.

5º grupo – *Mango Walk* (≈ 13 min)

- Solfejo da Melodia 1 para clarificação rítmica.
- Trabalho por partes separadas.

- Correção de articulação.
- Junção inicial das vozes com marcação do tempo.

Meta: tocar as duas primeiras páginas com entradas corretas.

Encerramento (≈ 5 min)

- Breve balanço do trabalho realizado.
- Definição clara do que cada grupo deve estudar.
- Reforço da importância de preparar a própria parte antes da próxima aula.

Exemplo de TPC (para estudo individual/conjunto):

- Estudar a própria voz/parte individualmente, mãos separadas quando necessário, garantindo leitura rítmica correta antes de juntar.
- Contar em voz alta ou com metrônomo os trechos mais difíceis, para estabilizar a pulsação e corrigir erros de leitura rítmicos.
- Repetir pequenos excertos várias vezes, em diversos andamentos.
- Rever entradas, articulações e dedilhações marcadas em aula, trazendo o material lido até ao ponto combinado (em conjunto).

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras
- Metrônomo
- Lápis e borracha para marcações
- 2 bancos ajustáveis

Planificação N.º 2 – Piano Conjunto

Estagiária: Ana Beatriz Bento	Disciplina: Piano Conjunto	Ano/Grau: Vários
Escola Professor: Artâmega – Conservatório de Artes do Marco de Canaveses Professor Pedro Costa	Duração: 75 minutos	Data Hora: 23/2/2026 17h20
Objetivo Geral		
Desenvolver competências de música de conjunto, promovendo leitura rítmica correta, escuta ativa entre colegas e progressiva autonomia na execução das respetivas partes.		
Objetivos Específicos		
No final da aula, os alunos deverão ser capazes de: • Manter pulsação regular em conjunto; • Respeitar entradas e continuidade da música sem parar perante pequenos erros; • Executar a sua voz/parte com maior segurança rítmica; melhorar o equilíbrio sonoro entre as mãos e as partes; • Articular corretamente as frases musicais; • Ouvir e equilibrar o próprio som em relação ao grupo; • Avançar na leitura do repertório definido para cada grupo; • Conhecer a voz/parte do(s) respetivo(s) colega(s) do grupo.		
Conteúdos Programáticos		
• Leitura rítmica em conjunto • Coordenação entre as múltiplas vozes/partes • Articulação e fraseado • Continuidade da execução • Organização do estudo por partes Repertório • 1.º grupo: <i>Heart and Soul</i> (Hoagy Carmichael) • 2.º grupo: <i>Bad Romance</i> (arr. Glenda Austin) • 3.º grupo: <i>Viva la Vida</i> (Coldplay) • 4.º grupo: <i>Linstead Market</i> (arr. Mike Cornick) • 5.º grupo: <i>Mango Walk</i> (arr. Mike Cornick)		

Sequência de Atividades (75 minutos)

Acolhimento e preparação (≈ 5 min)

- Breve diálogo e recepção dos alunos.

1º grupo – *Heart and Soul* (≈ 13 min)

- Execução inicial.
- Trabalho específico da terceira página com partes separadas.
- Junção progressiva das partes.
- Correção de pequenos desvios rítmicos.
- Maior ênfase na dedilhação correta.
- Repetição desde o princípio com maior segurança.

Meta: começar a aumentar a capacidade de concentração, de modo a aguentar períodos mais longos de tempo a tocar sem quebrar o foco.

2º grupo – *Bad Romance* (≈ 13 min)

- Execução inicial.
- Trabalho por partes separadas (*primo* e *secondo piano*) na segunda página.
- Revisão de ritmos problemáticos.
- Tentativa de junção completa da segunda página.
- Exercício de continuidade: tocar sem parar até ao fim do trecho definido.

Meta: estabilizar a segunda página e reforçar independência das mãos no *primo piano*.

3º grupo – *Viva la Vida* (≈ 13 min)

- Execução Inicial.
- Leitura em conjunto da primeira página.
- Leitura lenta e cuidada da segunda página com as partes individuais.
- Tentativa de junção.

Meta: juntar todas as partes nas primeiras duas páginas.

4º grupo – *Linstead Market* (≈ 13 min)

- Execução Inicial.
- Revisão por secções.
- Melhorar a segurança nas transições entre secções.
- Maior ênfase na continuidade da música, independentemente dos pequenos erros que vão acontecendo.
- Articulação definida, principalmente na Melodia 1 e no Discantus.

Meta: mais segurança entre as três alunas ao tocar a peça do início ao fim.

5º grupo – *Mango Walk* (≈ 13 min)

- Execução Inicial.
- Revisão por secções.
- Melhorar a segurança nas transições entre secções.
- Maior ênfase na continuidade da música, independentemente dos pequenos erros que vão acontecendo.
- Articulação definida, principalmente na Melodia 1 e no Discantus.

Meta: mais segurança entre as três alunas ao tocar a peça do início ao fim.

Encerramento (≈ 5 min)

- Breve balanço do trabalho realizado.
- Definição clara do que cada grupo deve estudar.
- Reforço da importância de preparar a própria parte antes da próxima aula.

Exemplo de TPC (para estudo individual/conjunto):

- Estudar a própria voz/parte individualmente, mãos separadas quando necessário, garantindo leitura rítmica correta antes de juntar.
- Contar em voz alta ou com metrônomo os trechos mais difíceis, para estabilizar a pulsação e corrigir erros de leitura rítmicos.
- Repetir pequenos excertos várias vezes, em diversos andamentos.
- Rever entradas, articulações e dedilhações marcadas em aula, trazendo o material lido até ao ponto combinado (em conjunto).

Recursos Didáticos

- Piano acústico vertical
- Partituras
- Metrônomo
- Lápis e borracha para marcações
- 2 bancos ajustáveis

Anexo IV – Comentário do Professor Supervisor



Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2025 | 2026

Estagiário: Ana Beatriz Bento	Instrumento: Piano e Música de Câmara	Ano/Turma:
Escola Professor Supervisor ESMAE Constantin Sandu	Nº de aula	Data: 12.06.2026

Comentário do Professor Supervisor

A mestrande Ana Beatriz Bento demonstrou elevado empenho, seriedade e dedicação ao longo da sua prática pedagógica. Revelando uma postura proactiva, articulou-se de forma permanente com a supervisão e o professor cooperante, solicitando feedback com assiduidade e integrando com abertura todas as sugestões e correções propostas.

A sua prestação nas aulas lecionadas evidenciou uma planificação rigorosa e uma sólida qualidade pedagógica, complementada por uma observação atenta das sessões assistidas.

No plano relacional, a estagiária estabeleceu uma excelente empatia com os alunos, promovendo a sua motivação através de estratégias didáticas personalizadas e adequadas aos diferentes níveis de preparação da turma. Evidenciando já alguma experiência prévia, os seus métodos de trabalho traduziram-se numa evolução positiva do desempenho dos estudantes.

Em suma, o estágio decorreu com total sucesso, cumprindo plenamente todos os objetivos pedagógicos.

Assinatura:

Anexo V – Guiões das Entrevistas

Guião Entrevista (Alunos de Secundário)

Introdução

Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista.

Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano.

O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia – por exemplo, como estudas, como ouves o que tocas e como decides o som que queres produzir.

Ao longo da entrevista, iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do corpo com o resultado sonoro.

Não existem respostas certas ou erradas – o mais importante é falares da tua experiência pessoal enquanto estudante de piano.

A entrevista será gravada, com a tua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima.

Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira. Ou se houver alguma pergunta a que não queiras responder, estás completamente à vontade para o dizer.

Vamos, então, começar.

1. Caracterização inicial

- Podes, por favor, indicar-me a tua idade e o grau que frequentas?
- Em que regime estudas (articulado, supletivo ou integrado)?
- Há quanto tempo tocas piano?
- Como é a tua rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias?
- O que te motivou a começar a estudar piano?

- Como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Por exemplo, sentes que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil, difícil...?
- Qual o papel do piano neste momento da tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

2. Relação com o som e construção da intenção sonora

- Quando comesças a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Por exemplo, imaginas logo um certo carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas e conheces a obra?
- O que te ajuda mais na construção de uma interpretação – por exemplo, o professor, gravações, a partitura ou outra coisa?
- Costumas imaginar o som antes de começares a tocar? Por exemplo, já te aconteceu “ouvir” mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever o que se passa na tua cabeça antes e enquanto tocas?
- À medida que vais estudando uma nova peça, a ideia do som que queres alcançar mantém-se ou vai mudando ao longo do estudo?

3. Escuta durante a execução

- Quando estás a tocar, em que é que estás mais concentrado: na partitura, no som ou no corpo?
- Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em simultâneo?
- É fácil ou difícil manter essa atenção no som? Porquê?
- Imagina que estás a estudar uma passagem que não soa como queres. Como podes utilizar a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou simplesmente repetes várias vezes seguidas até conseguir ultrapassar os obstáculos ou atingir o som desejado?

- Costumas trabalhar passagens devagar? Em que situações decides trabalhar mais devagar? Isso ajuda-te a ouvir melhor? Ou recorres a esse exercício por outros motivos?

4. Relação entre gesto, movimento e produção sonora

- Há pouco falamos da consciência auditiva. Agora vamos concentrar-nos mais na consciência corporal. Dirias que costumas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?
- Isso é importante para ti durante o estudo? Se sim, de que forma?
- Quando uma passagem não está a resultar como imaginavas, pensas nas mãos ou nos movimentos para tentar melhorá-la, ou vais experimentando de várias formas até resultar?
- Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? De que forma? Consegues dar um exemplo?
- O teu professor costuma falar sobre o corpo ou os movimentos quando tocas?

5. Prática e estudo individual

- Descreve-me como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo.
- Como é que percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou se ainda precisa de melhorar? O que costumas usar mais para fazer essa avaliação – por exemplo, a escuta durante a prática musical ou o uso de gravações?

6. Questões finais

- Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?
- Se pudesses melhorar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Conclusão e agradecimento final

Obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhar a tua experiência.

As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os alunos pensam e vivem a prática pianística.

Guião Entrevista (Professores)

Antes de mais, obrigada por aceitar participar nesta entrevista.

Esta entrevista insere-se numa investigação centrada na relação entre som, escuta, gesto e prática pianística no contexto do ensino do piano.

O estudo procura compreender de que forma a intenção sonora, a perceção auditiva e a organização do gesto intervêm nos processos de aprendizagem e execução pianística, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar estas dimensões com os alunos.

Ao longo da entrevista serão abordados temas relacionados com a construção do som, a escuta durante a execução, a relação entre movimento e resultado sonoro e a orientação do estudo individual.

Não se pretende avaliar práticas pedagógicas, mas antes compreender diferentes perspetivas e experiências no ensino do piano.

Interessa-me, sobretudo, conhecer um pouco da sua experiência pedagógica – não há respostas certas ou erradas.

A entrevista é semiestruturada, por isso, algumas questões poderão ser aprofundadas consoante o desenvolvimento da conversa.

A entrevista será gravada, com a sua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato.

Vamos, então, começar.

1. Caracterização inicial

- Pode descrever brevemente o seu percurso enquanto pianista e professor?

(Das perguntas seguintes, só serão feitas as que não forem respondidas na anterior)

- Quantos anos de experiência docente possui?
- Há quantos anos trabalha nas instituições de ensino onde é docente?

- Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?
- Que níveis de ensino costuma acompanhar com mais frequência?
- Como caracteriza, de forma geral, a sua abordagem ao ensino do piano?

2. Relação com o som e construção da intenção sonora

- Quando trabalha um determinado repertório com um aluno de nível secundário, em que momento entra a questão do cuidado com o som?
- Como ajuda os alunos a procurar ou imaginar o som que querem obter numa determinada passagem? Por exemplo, recorre mais a imagens, demonstrações ao piano, metáforas, comparações ou outro tipo de estratégias?
- Acha que os alunos podem ter uma ideia clara do som que querem, ou isso é algo que se constrói sobretudo com orientação, nestas idades (secundário)?
- Já encontrou alunos capazes de produzir um som musicalmente interessante, mas sem uma intenção sonora clara? Como abordaria uma situação como esta?

3. Escuta durante a execução

- Que papel atribui à escuta no processo de aprendizagem do piano?
- Na sua experiência, sente que os alunos ouvem realmente o que estão a tocar, ou tendem a guiar-se mais por outras referências, como por exemplo a memória física associada à repetição dos movimentos?
- Que exercícios/estratégias utiliza para promover uma escuta mais consciente?

4. Relação entre gesto, movimento e produção sonora

- Qual a sua perspetiva perante a relação entre movimento corporal e som no piano?
- Trabalha explicitamente o gesto com os alunos? De que forma?

- Muitas vezes, no ensino do piano, fala-se em diferentes formas de tocar uma tecla – mais “dentro”, mais “superficial”, mais “fundo”, mais “horizontal”, mais “vertical”, entre outros. Como trabalha esse tipo de diferenças com os alunos?
- Sente que, por vezes, tem de recorrer a várias imagens ou explicações diferentes para tentar chegar ao som pretendido?
- Já teve situações em que o aluno faz o gesto, mas o som não corresponde? Caso a resposta seja afirmativa, como resolveria este problema?
- Acha que essa dificuldade está relacionada com o facto de, no piano, não termos contacto direto com a fonte sonora?

5. Prática e estudo individual

- Como orienta os alunos no estudo individual?
- Acha que os alunos sabem avaliar por si próprios se algo está bem ou mal?
- Em que se baseiam normalmente para essa avaliação?
- Observa diferenças entre alunos mais autónomos e menos autónomos neste aspeto?

6. Questões finais

- Na sua experiência, os alunos tendem a relacionar o gesto com o som que pretendem obter, ou o estudo individual acaba muitas vezes por se tornar mais automático e repetitivo?
- Quais considera serem os maiores desafios no ensino do som e da escuta no piano?
- Existe algo que considere ser frequentemente negligenciado no ensino pianístico?

Conclusão e agradecimento final

Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência e perspetiva pedagógica.

O contributo dos participantes será fundamental para aprofundar a compreensão das relações entre escuta, gesto, som e aprendizagem pianística no contexto do ensino do piano.

Anexo VI – Transcrição das Entrevistas

Entrevista – Aluno 1

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista. Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano. O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia, por exemplo, como estudas, como ouves aquilo que tocas e como decides o som que queres produzir.

Ao longo da entrevista iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do corpo com o resultado sonoro. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é falares da tua experiência pessoal enquanto estudante de piano.

A entrevista será gravada, com a tua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima. Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira ou, se houver alguma pergunta que não queiras responder, estás completamente à vontade para o dizer.

Vamos então começar. Pode ser?

Aluno 1: Sim.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Primeiro, podes por favor indicar a tua idade e o grau em que frequentas?

Aluno 1: Tenho 16 anos e estou no 7.º grau.

Entrevistadora: Em que regime estudas? Articulado, supletivo ou integrado?

Aluno 1: Supletivo.

Entrevistadora: E há quanto tempo tocas piano?

Aluno 1: Há 11 anos.

Entrevistadora: Consegues descrever mais ou menos como é a tua rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias?

Aluno 1: Sim, costumo estudar. Há dias em que não estudo, mas normalmente estudo cerca de uma hora, uma hora e meia.

Entrevistadora: Muito bem. O que te motivou a começar a estudar piano?

Aluno 1: Comecei a estudar com cinco anos. Na altura, indicaram-me o piano porque eu era um bocado distraído. Houve uma funcionária da minha escola que disse à minha mãe que podia experimentar entrar no mundo da música para prestar atenção em alguma coisa e combater esse meu defeito. Então, a minha mãe inscreveu-me na escola de música. Deram-me a opção entre guitarra e piano. Eu mostrei logo interesse pelo piano e fui para piano.

Entrevistadora: E como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Por exemplo, sentes que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil ou difícil?

Aluno 1: Tem sido um bocado desafiante porque, para além do piano, também estou num curso de Ciências e Tecnologia e não tenho muito tempo. Digo isto principalmente porque faço piano mais por gosto, porque não tenho o intuito, no futuro, de me dedicar realmente ao piano.

Entrevistadora: Última pergunta desta parte. Qual é o papel do piano neste momento da tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

Aluno 1: Sim. Mas gostava de olhar para isto mais como um hobby. Não tenho interesse em seguir profissionalmente, mas gostava de continuar a estudar piano.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Esta parte está mais relacionada com o som e com a intenção sonora, ou seja, aquilo que pensas e a ideia que crias na tua cabeça para o som que queres atingir. Quando comesças a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Por exemplo, imaginas logo um certo carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas e conheces a obra?

Aluno 1: Primeiro tento sempre ouvir outros pianistas a tocar, para compreender mais ou menos a ideia da música. Depois tento perceber aquilo com que mais me identifico e tento seguir mais ou menos essa ideia à medida que vou estudando, tanto nas dinâmicas como nas acentuações.

Entrevistadora: Portanto, numa primeira fase, aquilo que mais te ajuda são as gravações que ouves. E eventualmente, mais tarde, também entram as indicações da professora.

Aluno 1: Sim, sim.

Entrevistadora: Costumas imaginar o som antes de começares a tocar? Por exemplo, já te aconteceu ouvir mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever mais ou menos o que se passa na tua cabeça nesses momentos?

Aluno 1: Depende. Se for a primeira vez que faço uma leitura à primeira vista, não. Mas, se já conhecer bem a peça, sim. Muitas vezes olho para uma passagem e penso em como ela soa.

Entrevistadora: Há muita gente que só consegue ouvir quando toca. Por isso é que estou a fazer esta pergunta. Então, para ti, isso é uma coisa natural.

Aluno 1: Sim.

Entrevistadora: E à medida que vais estudando uma peça nova, a ideia do som que queres alcançar mantém-se até ao fim ou vai mudando ao longo do estudo?

Aluno 1: Vai mudando. Por exemplo, agora estou a praticar o primeiro andamento da Sonata n.º 3 de Beethoven e, no início, não tinha muita ideia de como queria tocar a peça. Às vezes acentuava notas que agora vejo que não faz muito sentido. Tocava de uma maneira mais dura e agora, ouvindo outros pianistas a tocar, vejo a peça de outra maneira.

Entrevistadora: Portanto, à medida que vais conhecendo melhor a peça e ouvindo outras interpretações, a tua ideia vai amadurecendo e vais percebendo outras possibilidades interpretativas.

Aluno 1: Sim, é isso.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Vamos passar agora para a parte mais relacionada com a escuta durante a execução. Quando estás a tocar, em que é que estás mais concentrado: na partitura, no som ou no corpo?

Aluno 1: Acho que é mais na partitura.

Entrevistadora: Isso também depende um bocadinho da fase de estudo em que estás, não é?

Aluno 1: Exato. Inicialmente é mais a partitura, mas depois, à medida que vou ganhando mais destreza e conhecendo melhor a peça, passa a ser mais o som.

Entrevistadora: Quando a peça já está mais decorada, por exemplo, sentes que estás mais concentrado no som e não tanto na partitura?

Aluno 1: Sim. E depois também tento relaxar os braços, não contrair tanto, para conseguir tocar com mais facilidade. Isso ajuda também a aumentar o andamento.

Entrevistadora: Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em simultâneo? Ou dependes, por exemplo, de gravações para perceber melhor como estás a soar?

Aluno 1: Às vezes tenho um som muito duro e nem percebo que estou a tocar tão forte. Muitas vezes a minha professora chama-me a atenção porque toco excessivamente forte.

Entrevistadora: E não tens essa perceção no momento?

Aluno 1: Não. Inicialmente, quando estou muito concentrado, acabo por contrair os braços e deixá-los mais rígidos. Só quando estou mais seguro da peça é que começo a perceber que está demasiado forte. Aí começo a conseguir descontrair mais o corpo e adaptar melhor as dinâmicas da peça.

Entrevistadora: Consideras fácil ou difícil manter essa atenção ao som? E porquê?

Aluno 1: Inicialmente é difícil porque estou mais concentrado em ganhar destreza e em tocar as notas. Mas, quando começo a decorar a peça e deixo de me preocupar tanto com isso, aí já consigo focar-me mais no som. Já estou mais à vontade e mais focado nisso.

Entrevistadora: Portanto, existe sempre uma espécie de hierarquia. Primeiro as notas, tentar ganhar segurança, e só depois o som.

Aluno 1: Exato.

Entrevistadora: Imaginando agora que estás a estudar uma passagem que não soa como queres, como utilizas a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou repetes várias vezes até atingir o resultado desejado?

Aluno 1: Normalmente primeiro escuto a peça e depois tento diminuir o andamento para ganhar segurança. Depois vou aumentando gradualmente até chegar ao andamento final e focando-me naquilo que está a causar dificuldade.

Entrevistadora: Eu estava mais a pensar numa passagem concreta que sentes que ainda tem margem para evoluir. Quando trabalhas mais devagar, fazes isso sobretudo por motivos técnicos ou porque isso também te ajuda a ouvir melhor aquilo que estás a fazer?

Aluno 1: Muitas vezes é mais pela técnica, porque tenho tendência para contrair muito os braços e tocar demasiado forte. Em passagens com andamentos mais altos, às vezes não consigo tocar bem, então baixo o andamento para contrariar isso e depois volto ao andamento final.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Agora vamos falar um bocadinho da relação entre o movimento, o corpo e o som. Há pouco falámos da consciência auditiva e agora vamos concentrar-nos mais na consciência corporal. Dirias que costumavas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?

Aluno 1: Depende um bocado. No início presto mais atenção às notas, mas depois, quando o andamento vai aumentando, começo a perceber que muitas vezes os movimentos que estou a fazer não são os mais adequados. Por exemplo, não consigo tocar determinada passagem por causa da dedilhação ou da contração dos braços.

Entrevistadora: Há pouco estávamos a falar de reduzires o andamento para trabalhares a passagem tecnicamente. Quando o problema não é apenas técnico, mas também relacionado com a contração dos braços, essa redução do andamento ajuda-te a ter mais consciência do teu corpo?

Aluno 1: Sim, ajuda.

Entrevistadora: Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? E de que forma? Consegues dar um exemplo?

Aluno 1: Sim. Eu sou uma pessoa se calhar um bocado mais contraída e, como já tinha dito, o som às vezes sai um bocado duro, exagerado.

Entrevistadora: Portanto, acreditas que a forma como o corpo está influencia diretamente o som.

Aluno 1: Sim. Às vezes não penso na peça como uma linha contínua. Penso mais nota a nota e isso acaba por sair mais rígido.

Entrevistadora: Mais vertical.

Aluno 1: Exato.

Entrevistadora: A tua professora costuma falar sobre o corpo e os movimentos?

Aluno 1: Sim. Ela diz muitas vezes para arredondar os dedos e para relaxar o braço.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Vamos agora para a parte relacionada com a prática e o estudo individual. Consegues descrever como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo?

Aluno 1: Primeiro faço uma leitura rápida da peça toda para perceber a obra do início ao fim. Também ouço sempre a peça. Depois, com o metrónomo num andamento lento, começo a aprendê-la e vou aumentando gradualmente o andamento. A partir do momento em que a peça já está num andamento razoável, tento compreender melhor a peça auditivamente, compreender aquilo que vou tocar.

Entrevistadora: Como percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou ainda precisa de melhorar? Costumas utilizar gravações ou outro tipo de estratégia para avaliar?

Aluno 1: Às vezes gravo-me e ouço mais tarde. Outras vezes presto atenção ao que estou a tocar e tento comparar com a forma como outras pessoas tocam, para perceber se aquilo que estou a fazer faz sentido.

Considerações finais

Entrevistadora: Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?

Aluno 1: Acho que é a questão técnica. Tenho dificuldade, por exemplo, na dedilhação, em escolher os dedos para tocar certas passagens. Também tinha dificuldade em arredondar os dedos. Outra coisa é manter o braço relaxado e olhar para a peça de uma forma mais horizontal, mais contínua, e não tanto nota a nota.

Entrevistadora: Como se estivesses a ver a peça de uma forma mais geral.

Aluno 1: Exato.

Entrevistadora: Se pudesses melhorar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Aluno 1: Era isso mesmo: olhar para a peça como uma linha contínua e não tanto nota a nota.

Entrevistadora: Obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhares um bocadinho da tua experiência. As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os Aluno 1s pensam e vivem a prática pianística. Obrigada mais uma vez e até uma próxima.

Entrevista – Aluna 2

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista. Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano. O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia, por exemplo, como estudas, como ouves o que tocas e como decides o som que queres produzir.

Ao longo da entrevista iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do corpo com o resultado sonoro. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é falares um bocadinho sobre a tua experiência pessoal enquanto estudante de piano.

A entrevista será gravada, com a tua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima. Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira. Ou, se houver alguma pergunta a que não queiras responder, estás completamente à vontade para o dizer.

Vamos começar?

Aluna 2: Ok.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Podes, por favor, indicar a tua idade e o grau em que frequentas?

Aluna 2: Tenho 17 anos e estou no 8.º grau.

Entrevistadora: E qual o regime em que estudas? Articulado, supletivo ou integrado?

Aluna 2: Supletivo.

Entrevistadora: Há quanto tempo tocas piano?

Aluna 2: Quase 12 anos.

Entrevistadora: Consegues descrever mais ou menos qual é a tua rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias?

Aluna 2: Quase todos os dias. Nem sempre posso, mas, na maioria dos dias da semana, tento estudar.

Entrevistadora: E mais ou menos quanto tempo?

Aluna 2: Depende. Mais ou menos quinze minutos, meia hora, por vezes.

Entrevistadora: O que te motivou a começar a estudar piano, há quase doze anos?

Aluna 2: Eu já conhecia pessoas que também tocavam instrumentos e tinha pessoas na família que davam aulas. Decidi começar também a estudar um instrumento e o piano era um instrumento de que eu gostava bastante. Então comecei a estudar.

Entrevistadora: Como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Por exemplo, o que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil ou difícil?

Aluna 2: Nem sempre foi muito fácil. Principalmente ultimamente, acho que tem sido mais difícil. Como estou num grau mais elevado, sinto mais pressão. Tem sido um bocado mais desafiante.

Entrevistadora: Também deve ser difícil conciliar com o teu curso. Qual é o teu curso agora?

Aluna 2: Artes Visuais.

Entrevistadora: Última pergunta desta primeira parte. Qual é o papel do piano na tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

Aluna 2: Gostava de continuar a estudar, mas não teria um papel principal na minha vida. É sempre bom como plano B.

Entrevistadora: Ou seja, não tens intenção de seguir profissionalmente, certo?

Aluna 2: Sim.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Vamos agora para a segunda parte da entrevista. Esta parte é em relação à intenção sonora, ou seja, um bocadinho sobre aquilo que crias dentro da cabeça para a música que estás a tocar.

Primeira pergunta: quando comesas a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Imaginas logo um certo carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas a peça?

Aluna 2: Vai surgindo à medida que vou conhecendo a peça nova.

Entrevistadora: E o que te ajuda mais nessa construção de uma interpretação? Por exemplo, o professor, as orientações do professor, alguma gravação, várias gravações, a partitura ou mais alguma coisa?

Aluna 2: Principalmente a partitura. Também ajuda bastante ouvir outros pianistas a tocar e a forma como eles interpretam a música.

Entrevistadora: Portanto, um bocadinho de tudo o que eu falei.

Aluna 2: Sim.

Entrevistadora: Costumas imaginar o som antes de começar a tocar? Por exemplo, já te aconteceu ouvir mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever mais ou menos o que se passa na tua cabeça nesses momentos?

Aluna 2: Sim. Eu tento imaginar mais ou menos como vai soar, como se vai encaixar no contexto da música, se tem de ser algo diferente ou se tem de ter mais tensão do que outras partes da música.

Entrevistadora: Mas em termos de imaginação auditiva, ao olhar para a partitura, tens ideia de como poderá soar?

Aluna 2: Às vezes. Nem sempre. Depende. Às vezes é mais fácil se eu tocar.

Entrevistadora: E se conheces bem a música, se calhar já tens outro tipo de imaginação dentro da cabeça. Se não conheces, é mais difícil.

Aluna 2: É isso.

Entrevistadora: À medida que vais estudando uma nova peça, a ideia do som que queres alcançar mantém-se do princípio ao fim ou vai mudando ao longo do estudo?

Aluna 2: Quando não conheço bem a peça, tenho uma ideia de como vai ser o som e depois, quando vou conhecendo melhor, vai mudando um bocado.

Entrevistadora: Então vai-se adaptando.

Aluna 2: Sim.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Passamos agora para a terceira parte, relacionada com a escuta durante a execução. Quando estás a tocar, em que estás mais concentrada: na partitura, no som que estás a produzir ou no teu corpo?

Aluna 2: Na partitura, principalmente em tocar precisamente o que está escrito.

Entrevistadora: E sentes que isso se mantém em todas as fases do teu estudo? Ou, por exemplo, no início concentras-te mais na partitura e, quando estás mais à vontade, já te consegues concentrar noutras coisas?

Aluna 2: Quando estou mais à vontade, começo a focar-me mais no som em si.

Entrevistadora: E no corpo? Não costumas pensar muito no que sentes no corpo?

Aluna 2: Não acontece tanto.

Entrevistadora: Talvez vamos falar mais dessa parte a seguir. Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em si mesmo?

Aluna 2: Acho que sim.

Entrevistadora: É fácil ou difícil manter essa atenção no som? E porquê?

Aluna 2: É difícil porque tenho de me concentrar em duas coisas ao mesmo tempo enquanto estou a tocar. Por vezes acho que não é muito fácil concentrar-me muito bem nessas coisas.

Entrevistadora: Portanto, é preciso um esforço extra para estares atenta a mais do que uma coisa.

Aluna 2: Sim.

Entrevistadora: Imagina agora que estás a estudar uma passagem que não soa como queres. Como podes utilizar a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou simplesmente repetes várias vezes seguidas essa passagem até conseguir atingir o som desejado?

Aluna 2: Vou ouvindo para ver se realmente está a soar bem ou se está a soar de forma estranha ou muito diferente daquilo que eu esperava ouvir.

Entrevistadora: Costumas trabalhar passagens devagar? Em que situações decides trabalhar mais devagar? Isso ajuda-te a ouvir melhor ou recorres a esse exercício por outros motivos?

Aluna 2: Acho que trabalho as passagens mais devagar quando a parte técnica é mais difícil, quando há figuras rítmicas mais curtas e muito seguidas, várias notas ao mesmo tempo ou quando é preciso dar as duas mãos em simultâneo.

Entrevistadora: E quando tocas mais devagar utilizas isso apenas para melhorar a questão técnica ou também aproveitas esses momentos para ouvir melhor aquilo que estás a tocar?

Aluna 2: Acho que é principalmente pela parte técnica.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Terminamos então esta parte da escuta e agora vamos para a parte do corpo, a relação entre o movimento e o som. Ainda agora falámos da consciência auditiva e agora vamos concentrar-nos um bocadinho mais na consciência corporal.

Dirias que costumavas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?

Aluna 2: Acho que não presto muita atenção, mas acho que vou fazendo alguns movimentos que se vão adaptando inconscientemente e depois apercebo-me disso. E apercebo-me que até ajudam.

Entrevistadora: Quando uma passagem não está a resultar como imaginavas, pensas mais nas mãos ou nos movimentos para tentar melhorá-la ou vais experimentando de várias formas até resultar?

Aluna 2: Costumo pensar nas mãos e vou vendo se adaptar de alguma forma se torna mais fácil.

Entrevistadora: Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? De que forma? Consegues dar um exemplo?

Aluna 2: Acho que tentar fazer o corpo acompanhar a melodia da música ou o movimento que estamos a fazer com as mãos no teclado pode ajudar a interpretar a música. Acho que se torna mais fácil acompanhar o movimento que a música faz.

Entrevistadora: Por último, o teu professor costuma falar sobre o corpo ou sobre os movimentos quando tu tocas?

Aluna 2: Acho que fala sobretudo em não colocar tensão no corpo, ou seja, nas costas, nos braços e nas mãos. Não colocar tensão porque a tensão impede um bocadinho o som de fluir.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Vamos então para o quinto ponto, relacionado com a prática e o estudo individual. Consegues descrever-me como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo?

Aluna 2: Eu começo por estudar de mãos separadas, tentando ver a parte mais técnica, ver que dedos vou usar e como vou trabalhar as passagens. Depois vou tentando juntar aos poucos, primeiro alguns compassos, por partes.

Entrevistadora: E depois vais avançando até ao fim da peça.

Aluna 2: Sim.

Entrevistadora: Como é que percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou ainda precisa de melhorar? Costumas utilizar o quê para fazer essa avaliação? Podes usar, por exemplo, a escuta durante a prática musical ou a utilização de gravações.

Aluna 2: Eu não costumo gravar muito enquanto toco. Uso principalmente a escuta para ver se tenho de trabalhar melhor alguma passagem.

Considerações finais

Entrevistadora: Últimas questões. Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?

Aluna 2: Acho que a leitura à primeira vista, a leitura das partituras em si. É algo com que sempre tive dificuldade e percebo isso mais agora que estou num grau mais elevado. O piano é um instrumento harmónico. Tocar vários sons ao mesmo tempo, várias figuras

rítmicas diferentes ao mesmo tempo, com as duas mãos, e prestar atenção a duas pautas ao mesmo tempo dificulta ainda mais.

Entrevistadora: Se pudesses melhorar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Aluna 2: Tentar prestar mais atenção realmente ao que estou a fazer. Tentar focar-me mais naquilo que tenho de melhorar e não ir repetindo apenas a música e as partes que já sei. Tenho de melhorar aquilo que ainda não sei.

Entrevistadora: Chegamos ao final. Obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhar a tua experiência. As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os alunos pensam e vivem a prática pianística. Obrigada mais uma vez.

Entrevista – Aluno 3

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista. Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano. O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia, por exemplo, como estudas, como ouves aquilo que tocas e como decides o som que queres produzir.

Ao longo da entrevista iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do teu corpo com o resultado sonoro. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é falares da tua experiência pessoal enquanto estudante de piano.

A entrevista será gravada, com a tua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima. Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira ou, se houver alguma pergunta a que não queiras responder, estás completamente à vontade para o dizer.

Podemos começar?

Aluno 3: Ok.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Primeiro tópico. Podes indicar a tua idade e o grau que frequentas?

Aluno 3: Tenho 15 anos e estou no 6.º grau.

Entrevistadora: Qual o regime em que estás a estudar? Articulado, supletivo ou integrado?

Aluno 3: Articulado.

Entrevistadora: Há quanto tempo tocas piano?

Aluno 3: Eu comecei bastante cedo, numa escola de música, com cerca de três ou quatro anos, penso eu.

Entrevistadora: Muito bem. E a rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias? Como costuma ser?

Aluno 3: Normalmente tento que seja sempre diária. Por vezes há dias mais difíceis, mais cheios, em que não é mesmo possível, mas acho importante que seja diário.

Entrevistadora: Mais ou menos quanto tempo? Ou depende dos dias também?

Aluno 3: Sim, depende dos dias, mas varia entre uma hora e, às vezes, pode chegar às três, mas sempre com pausas. Penso que é à volta disso.

Entrevistadora: O que te motivou a começar a estudar piano?

Aluno 3: Não foi muito consciente porque eu era bastante pequenino, mas, a partir do momento em que comecei a tocar, comecei a gostar. Depois, a entrada no conservatório já foi de uma forma mais consciente e por vontade própria, e foi a partir daí que começou a surgir mais o interesse.

Entrevistadora: Mas de onde é que veio? Quais foram as origens? Porque é que começaste a tocar tão cedo?

Aluno 3: Muito por influências familiares, claramente. E sempre gostei muito de música, de ouvir um pouco de cada estilo musical. A ideia de fazer música também sempre me agradou bastante. O facto de ter influências próximas também me empurrou um bocadinho mais para aí.

Entrevistadora: Como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Sentes que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil ou difícil?

Aluno 3: É um percurso que, como todos os outros, tem altos e baixos. Há momentos em que as coisas correm melhor e há mais motivação; outros em que nem por isso, e há mais dificuldade e é preciso insistir um pouco mais para não desabar, digamos assim.

Mas, no fundo, tento manter alguma consistência e disciplina de modo a manter o percurso o mais consistente possível.

Entrevistadora: Última pergunta desta parte. Qual é o papel do piano neste momento da tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

Aluno 3: Sim. Segundo as intenções que tenho neste momento, seria prosseguir estudos numa via superior. O piano desempenha uma função bastante relevante na minha vida, porque é uma área à qual dedico bastante tempo. Portanto, penso que a ideia seria tentar prosseguir estudos na área da música.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Seguimos para o segundo ponto, que é a relação com o som, a intenção sonora. Quando comesas a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Imaginas logo um determinado carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas e conheces a obra?

Aluno 3: Eu diria que seria um misto das duas coisas, porque inevitavelmente, quando recebo uma nova partitura, tenho de ir ouvir interpretações. E tenho logo uma ideia do carácter daquilo. Não posso dizer que seja uma interpretação minha, porque ainda é uma fase muito precoce, mas é uma primeira impressão que me permite imaginar o carácter do que vai soar.

Claro que depois, à medida que vamos trabalhando a obra, vão surgindo mais ideias, mesmo nas aulas. Portanto, vai-se adaptando.

Entrevistadora: O que te ajuda mais na construção de uma interpretação? Por exemplo, as orientações do professor, gravações, a partitura ou outra coisa?

Aluno 3: Eu creio que é importante tentar usar todos os meios que temos. Claro que, nas aulas, é sempre aquilo que mais me influencia, porque tudo é visto de uma forma mais direta, individual e pessoal, e também mais adaptada ao estilo daquilo que estou a fazer.

Depois, as gravações já entram numa fase mais posterior do estudo e podem influenciar mais diretamente. Mas as gravações entram tanto numa fase inicial como já numa fase de conclusão da interpretação.

Entrevistadora: Costumas imaginar o som antes de começar a tocar? Já te aconteceu ouvir mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever o que se passa na tua cabeça nesses momentos?

Aluno 3: Sim, tem-me acontecido mais recentemente, com peças que estou a trabalhar agora, sobretudo relativamente aos diferentes andamentos. Acho muito importante, entre andamentos, pensar muito bem no resultado sonoro que é suposto acontecer no andamento seguinte e que eu quero que aconteça no andamento seguinte. Portanto, sim, isso é bastante importante.

Entrevistadora: Começas a preparar essa atmosfera onde vais entrar, completamente diferente.

Mas, por exemplo, consegues pegar numa partitura e ouvi-la?

Aluno 3: É uma ótima questão. Por acaso não tenho muito o hábito de fazer isso, mas ultimamente, desde que comecei o secundário, tenho tentado entrar mais nessa vertente de analisar a partitura e tentar perceber um ambiente sonoro que possa sair dali.

Isso também é muito importante antes de tocar, antes de uma apresentação.

Entrevistadora: À medida que vais estudando uma nova peça, a ideia do som que queres alcançar mantém-se do princípio ao fim ou vai mudando ao longo do estudo?

Aluno 3: Claramente que não se mantém a impressão inicial. Desde as aulas vão surgindo novas ideias por parte do professor em relação ao ambiente sonoro. Mesmo em masterclasses, por vezes é um choque, mas depois aproveitamos muito essas ideias e até podemos gostar ainda mais do resultado e construir uma interpretação a partir desses contributos.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Terceiro tópico: escuta durante a execução. Quando estás a tocar, em que é que estás mais concentrado? Na partitura, no som que estás a produzir ou no teu corpo?

Aluno 3: Talvez me concentre mais no som que está a acontecer, principalmente quando estou a tocar em público: aquilo que passa para o público e aquilo que o público possa estar a ouvir. Tento perceber o que é e o que posso fazer para que aquilo que estou a tentar reproduzir passe realmente para o público.

Entrevistadora: Mas isso já numa fase muito posterior. Noutras fases, quando estás a começar a estudar uma partitura, sentes-te mais focado no som também? Ou mais na partitura no princípio?

Aluno 3: No início, numa fase mesmo inicial de leitura, claramente na partitura, porque todos os detalhes técnicos e aquilo que está escrito é importante realizá-los como lá estão.

Mas, ao mesmo tempo, tento que não seja um trabalho cem por cento separado entre a leitura e a parte musical. Tento equilibrar as duas coisas. Claro que começa mais com foco na partitura e depois, à medida que a fase de estudo se vai desenvolvendo, começo a introduzir mais essa vertente do som.

Entrevistadora: E a vertente do corpo não entra em fase nenhuma? [risos]

Aluno 3: Sim, entra talvez numa fase mais intermédia-final. Mas acho que isso só se torna mais intuitivo numa fase em que a peça já está mais segura e numa fase de apresentações sucessivas e da preparação respetiva.

Entrevistadora: Então, na parte do estudo ou da procura do som, não pensas no corpo? Mãos, dedos...

Aluno 3: Mãos e dedos... [risos] Faz parte do corpo, claro. Não tinha pensado nisso.

Entrevistadora: Quando eu falo em corpo e gesto pode ser desde os pés até à cabeça: braços, mãos, dedos, tudo.

Aluno 3: Sim. Dessa forma, claro que sim. Já numa fase mais anterior ao que eu tinha dito, a forma como tento colocar algum peso em certos acordes, por exemplo, isso já é importante mesmo numa fase de leitura.

Entrevistadora: Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em simultâneo?

Aluno 3: É uma batalha constante, porque é muito difícil estar concentrado em tudo ao mesmo tempo: desde a parte técnica ao que estamos a ouvir, depois o corpo e aquilo que o público pode estar a ouvir. Mas tento conciliar tudo isso, às vezes de forma menos precisa do que eu gostaria.

Entrevistadora: Era precisamente isso que eu te ia perguntar: se é fácil ou difícil manter essa atenção ao som.

Aluno 3: É bastante difícil, porque é importante estarmos muito concentrados em muita coisa. Qualquer desvio de atenção em qualquer um desses campos é suficiente para tudo ir abaixo.

Entrevistadora: Imagina agora que estás a estudar uma passagem que não soa como queres. Como podes utilizar a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou simplesmente repetes várias vezes seguidas?

Aluno 3: Talvez agora, no secundário, tenha começado a fazer um trabalho que antes não fazia, que é ouvir mais as harmonias e aquilo que se pode destacar dentro de cada uma. Portanto, sim, paro muitas vezes nessas passagens, em pontos específicos, para ouvir aquilo que está a acontecer e tentar perceber o encadeamento harmónico.

Entrevistadora: Costumas trabalhar passagens devagar? Isso ajuda-te a ouvir melhor ou recorres a esse exercício mais por motivos técnicos?

Aluno 3: Costumo usar o metrónomo regularmente quando estudo. A maior parte das vezes diria que é por passagens técnicas. Mas também é importante parar muitas vezes, abrandar o andamento e ouvir a harmonia e o desenho melódico para perceber o que está a acontecer.

Portanto, eu diria que há um equilíbrio entre as duas coisas. Talvez use mais por motivos técnicos, mas não digo que o resto não seja importante.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Agora vamos para a relação entre o movimento do corpo e o som. Dirias que costumas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?

Aluno 3: Possivelmente numa fase mais posterior. Claro que as questões dos dedos e das mãos entram mais cedo do que eu estava a pensar inicialmente. Acho que estou cada vez mais a introduzir isso mais cedo, porque é importante percebermos o que o nosso corpo, os nossos dedos, mãos e braços estão a fazer, mesmo numa fase de leitura, porque por vezes há obstáculos que podem ser resolvidos com essa consciência mais presente.

Entrevistadora: Essa consciência corporal é importante para ti durante o estudo?

Aluno 3: Sim, é importante. Por vezes é difícil percebermos que estamos com essa consciência e trazê-la de forma consciente. [risos]

Mas é claro que é importante, porque até podemos conseguir desenvolver uma consciência sonora mais cedo e isso ajuda a acelerar o processo de aprendizagem de uma peça.

Entrevistadora: Quando uma passagem não está a resultar como imaginavas, pensas nas mãos ou nos movimentos para tentar melhorá-la?

Aluno 3: Sim. Como já tinha dito, costumo usar o metrónomo durante o estudo e a primeira coisa que faço quando algo não está a soar como queria, quer seja tecnicamente ou musicalmente, é colocar o andamento bem mais para trás e tentar fazer um trabalho exageradamente lento.

Depois vou gradualmente até chegar ao andamento final, para tentar perceber, mais do ponto de vista da mão, o que está a acontecer e o que pode acontecer para resultar melhor.

Entrevistadora: Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? Consegues dar um exemplo?

Aluno 3: Os movimentos corporais, no geral, são importantes para gerirmos o peso que estamos a colocar em várias passagens.

Numa fase inicial ou intermédia de estudo, em que a peça já consigo tocar do início ao fim, ainda não há tanto movimento porque estamos mais concentrados nas notas. Mas depois, numa fase em que já há mais apoio corporal e peso, o resultado sonoro é diferente. O som fica mais cheio.

Entrevistadora: O teu professor costuma falar sobre o corpo ou os movimentos enquanto tocas?

Aluno 3: Sim, bastante até. Nas últimas aulas tenho sentido isso com o repertório que estou a tocar, porque exige algum peso e um certo tipo de ataque que vem do corpo.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Agora mais voltado para a prática e para o estudo individual: descreve-me como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo.

Aluno 3: Normalmente começo sempre com o trabalho de mãos separadas e, se for uma peça como Bach, com várias vozes, isolo cada voz para perceber o que está a fazer em cada sítio. Só quando cada voz estiver sólida é que começo a juntar.

Entrevistadora: Primeiro uma breve análise da partitura, então.

Aluno 3: Sim, análise.

Depois é um trabalho de ir aperfeiçoando esse estudo mais específico e, ao mesmo tempo, ir juntando tudo até começar a procurar o resultado sonoro que pretendia no início. Claro que depois disso também vai mudando.

Entrevistadora: Como é que percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou ainda precisa de melhorar? O que costumavas usar para fazer essa avaliação?

Aluno 3: Eu sinto sempre, por algum motivo desconhecido, que a escuta não é suficiente e que aquilo que eu posso ouvir outras pessoas podem não estar a ouvir.

Claro que nas aulas há sempre feedback, mas em casa tento procurar isso através de gravações. Não é que adore fazer gravações, mas até certo ponto é importante. Tenho feito bastante isso ultimamente para tentar ouvir e perceber o que poderia fazer depois num estudo posterior para o resultado estar mais de acordo com aquilo que tinha idealizado.

Entrevistadora: Mas é importante um equilíbrio entre as duas coisas, não é?

Aluno 3: Claro que sim. É importante estarmos conscientes daquilo que estamos a fazer durante o momento. O que eu quis dizer é que, por vezes, nas gravações conseguimos ouvir coisas de que não estamos conscientes enquanto tocamos.

Entrevistadora: Ou até podemos achar que está a soar de uma maneira e, na verdade, não está a passar aquilo que queremos.

Aluno 3: Exatamente.

Considerações finais

Entrevistadora: Últimas perguntas. Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?

Aluno 3: Acho que o mais difícil é, quando estamos a apresentar alguma coisa em público, conseguir estar concentrado em tudo. É muito difícil pensar no tempo, na parte técnica, em toda a parte musical, naquilo que nos está a soar e naquilo que pode estar a soar para o público, e ao mesmo tempo ajustar-nos à sala e ao piano, dependendo do contexto.

Entrevistadora: A conjugação de todos esses fatores é o mais difícil. E se pudesses melhorar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Aluno 3: Talvez conseguir manter uma concentração mais geral e mais objetiva, para conseguir resolver os problemas de uma forma mais direta, em vez de experimentar várias coisas, como inevitavelmente acontece às vezes. Tentar ser mais conciso nesse sentido.

Entrevistadora: Obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhar a tua experiência. As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os Aluno 3s pensam e vivem a prática pianística. Obrigada.

Entrevista – Aluno 4

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista. Esta entrevista faz parte da minha investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano. O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia. Por exemplo, como estudas, como ouves o que tocas e como decides o som que queres produzir.

Ao longo da entrevista iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do corpo com o resultado sonoro. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é falares da tua experiência pessoal enquanto estudante de piano.

A entrevista será gravada com a tua autorização apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima. Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira ou, se houver alguma pergunta a que não queiras responder, estás completamente à vontade para o dizer.

Vamos começar? Pode ser? Boa.

Caracterização inicial

Podes indicar primeiro a tua idade e o grau que frequentas?

Aluno 4: Eu tenho 16 anos e frequento o 6.º grau.

Entrevistadora: Em que regime estudas? Articulado, supletivo ou integrado?

Aluno 4: Supletivo.

Entrevistadora: Mas estás a fazer as disciplinas todas de música, certo?

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Há quanto tempo tocas piano?

Aluno 4: Acho que há 10 anos.

Entrevistadora: E como é a tua rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias?

Aluno 4: Às vezes tento treinar, mas muitas vezes não tenho tempo. E, quando treino, às vezes só vejo as peças. Não treino muito as escalas nem faço aquecimento.

Entrevistadora: Mais ou menos quanto tempo costumam durar as tuas sessões de estudo?

Aluno 4: Às vezes 25 ou 30 minutos.

Entrevistadora: O que te motivou a começar a estudar piano?

Aluno 4: Acho que foi estar a ver outras pessoas a tocar. Apanhei influência de pessoas mais velhas que eu queria ser como elas, e houve uma altura em que também quis aprender piano.

Entrevistadora: Como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Sentes que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil ou difícil?

Aluno 4: Acho que, nestes últimos anos, tem sido mais desafiante, porque não tenho aquele estudo contínuo. Mas acho que não me arrependo de nada do percurso que tenho agora.

Entrevistadora: Qual é o papel do piano neste momento da tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

Aluno 4: Acho que sim. Ainda não tenho a certeza do que quero seguir, mas...

Entrevistadora: Também ainda estás no 10.º ano, não é? Ainda tens tempo para decidir.

Aluno 4: Sim.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Vamos então para o segundo ponto da entrevista, que é a relação com o som ou a intenção sonora. Quando comesas a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Imaginas logo um determinado carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas e conheces a obra?

Aluno 4: Acho que isso vai surgindo. Não ando a pensar numa coisa específica.

Entrevistadora: O que te ajuda mais na construção de uma interpretação? Por exemplo, as orientações do professor, algumas gravações que vais ouvindo na internet, a partitura ou outra coisa?

Aluno 4: Acho que às vezes ouvir a música ajuda. Também depende da forma como o artista interpreta, mas, se ouvirmos o áudio, já conseguimos perceber um pouco como é que a música deve ser interpretada.

Entrevistadora: E isso ajuda-te a construir a tua interpretação?

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Várias gravações, por exemplo, porque podes não concordar com tudo o que ouves numa só.

Aluno 4: Sim, ajuda.

Entrevistadora: Costumas imaginar o som antes de começar a tocar? Já te aconteceu ouvir mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever mais ou menos o que se passa na tua cabeça nesses momentos?

Aluno 4: Não sei muito bem, mas acho que já senti isso. Às vezes treino uma parte da peça e depois continuo com essa parte na mente, mesmo quando estou a fazer outra tarefa. É como se estivéssemos a tocar, mas ao mesmo tempo não estamos.

Entrevistadora: E mesmo ao olhar para a partitura, consegues ouvir dentro da tua cabeça sem estar a tocar?

Aluno 4: Sim, acho que sim.

Entrevistadora: À medida que vais estudando uma nova peça, a ideia do som que queres alcançar mantém-se do princípio ao fim ou vai mudando ao longo do estudo?

Aluno 4: Acho que vai mudando.

Entrevistadora: Vai-se adaptando às novas ideias que surgem nas aulas? Às vezes uma aula muda um bocadinho a perspetiva que tinhas da peça.

Aluno 4: Sim.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Passamos para o terceiro tópico, mais voltado para a escuta durante a execução. Quando estás a tocar, em que é que estás mais concentrado? Na partitura, no som ou no corpo?

Aluno 4: Acho que estou mais preocupado com a partitura, porque depois o resto vai surgindo por si mesmo. Às vezes posso estar a tocar notas erradas, mas, se tiver lá a intenção, a música continua a soar bem. Mas também é importante tocar o que está escrito.

Entrevistadora: E sentes isso em todas as fases do teu estudo? Ou é mais no princípio? Por exemplo, quando uma música já está de memória, já não estás tão preso à partitura, certo?

Aluno 4: Acho que aí não. Acho que já é mais pela memória.

Entrevistadora: Mas não te concentras em mais nada? No corpo, nas mãos, no piano ou no som? Por onde é que te guias quando estás a tocar de memória?

Aluno 4: Não sei explicar muito bem.

Entrevistadora: Há pessoas que, mesmo tocando de memória, continuam a “ler” a partitura na cabeça. Sabem exatamente em que sítio da partitura estão.

Aluno 4: Não, isso é muito avançado.

Entrevistadora: Então, quando estás a tocar de memória, guias-te mais pela memória física?

Aluno 4: Sim, acho que é mais isso. No início, quando estamos a aprender uma partitura, acho que é mais importante ver tudo para não errarmos. Mas depois, quando já está mais avançado e fluido, às vezes não é preciso ligar tanto a isso. Passa a ser mais importante como fazemos as dinâmicas.

Entrevistadora: Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em simultâneo?

Aluno 4: Acho que às vezes sim, outras vezes não. Às vezes o que soa bem para mim pode soar mal para o professor.

Entrevistadora: Não estou a perguntar se está a soar bem ou mal. Estou a perguntar se consegues ouvir e avaliar, mesmo que aches que está bem ou mal.

Aluno 4: Ah, ok. Acho que sim, acho que às vezes consigo avaliar.

Entrevistadora: Achas fácil ou difícil manter essa atenção no som? E porquê?

Aluno 4: Acho que é um bocadinho difícil, porque a nossa atenção está sempre a mudar. Muitas vezes podemos achar que estamos a tocar de uma forma mais agressiva e depois fazemos outra vez e achamos que estamos a tocar suave demais. Nem sempre tocamos da mesma maneira. É difícil explicar todos os detalhes cada vez que tocamos.

Entrevistadora: É difícil concentrarmo-nos em tanta coisa ao mesmo tempo, não é?

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Imagina agora que estás a estudar uma passagem que não soa como queres. Como utilizas a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou vais repetindo várias vezes até conseguires atingir o som desejado?

Aluno 4: Geralmente costumo repetir para ver se consigo. Só que, às vezes, quando não percebo porque é que não está a soar bem, vou ao YouTube, procuro aquela passagem e vejo como outras pessoas fazem.

Entrevistadora: E ouves outras pessoas para perceber como aquilo devia soar.

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: E tentas aproximar-te dessa forma de tocar.

Aluno 4: Uhum.

Entrevistadora: Costumas trabalhar passagens devagar? Em que situações decides fazê-lo? Isso ajuda-te a ouvir melhor ou recorres a esse exercício por outros motivos?

Aluno 4: Não sei muito bem explicar, mas acho que tocar mais devagar ajuda a perceber exatamente como devemos tocar. Às vezes, por falta de atenção, podemos estar a tocar uma nota errada e nem nos apercebemos.

Entrevistadora: Ou seja, usas esse exercício também para ouvir melhor.

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Mas também pode ajudar por motivos técnicos. Uma passagem rápida torna-se mais fácil se abrandarmos.

Aluno 4: Sim.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Avançamos para o quarto ponto, que é a relação entre o movimento corporal e o som, o gesto pianístico. Dirias que costumavas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?

Aluno 4: Acho que sim. Às vezes presto atenção.

Entrevistadora: Mais aos braços e às mãos, se calhar.

Aluno 4: Acho que é mais às mãos, porque geralmente tem a ver com controlo. É preciso ter muito cuidado com as mãos quando fazemos peças.

Entrevistadora: Isso é importante para ti durante o estudo? E se sim, de que forma?

Aluno 4: Acho que é importante porque às vezes tem a ver com o controlo da peça. Podemos saber tocar, mas, se não tivermos controlo nas mãos, a forma pode soar diferente do que é pedido. Mesmo tocando as notas certas, a intenção da música pode não ser a mesma.

Entrevistadora: Quando uma passagem não está a resultar como imaginavas, pensas nas mãos ou nos movimentos para tentar melhorá-la ou vais experimentando de várias formas até resultar?

Aluno 4: Acho que vou experimentando.

Entrevistadora: Ou seja, utilizas mais a escuta para perceber se já chegaste ao som que queres, sem pensares muito exatamente em como lá chegar.

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? De que forma? Consegues dar um exemplo?

Aluno 4: Acho que sim. Dependendo da forma como usamos o corpo. Por exemplo, em peças rápidas, como ragtime, se estivermos sempre a abanar os braços podemos perder controlo. Mas, se fizermos mais pressão nas mãos, às vezes temos mais controlo. Também manter os pés assentes no chão dá estabilidade. Acho que isso é importante, tal como a postura.

Entrevistadora: O teu professor costuma falar sobre o corpo ou os movimentos enquanto tocas?

Aluno 4: Acho que sim. Tem a ver com a expressividade e com a forma como tocamos. Isso afeta bastante o desempenho.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Quinto ponto: prática e estudo individual. Descreve-me como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo. Nunca viste a música na vida, não sabes como ela soa. Vais pegar na partitura e o que fazes depois?

Aluno 4: Pego na peça e tento ver se existem partes repetidas ou quase iguais.

Entrevistadora: Procura padrões.

Aluno 4: Sim, procuro padrões. Depois tento tocar mais devagar essas partes. Vou estudando e tentando melhorar cada secção e só depois avanço para outra. Tento melhorar passo a passo.

Entrevistadora: Gradualmente, não é?

Aluno 4: Uhum.

Entrevistadora: Como percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou ainda precisa de melhorar? O que costumavas usar para fazer essa avaliação? Por exemplo, a escuta durante a prática ou gravações?

Aluno 4: Por acaso não tenho muito o hábito de gravar. Às vezes faço isso, mas geralmente não. Acho que uso mais a escuta.

Entrevistadora: A escuta no próprio momento.

Aluno 4: Sim.

Entrevistadora: Porque há pessoas que utilizam muito as gravações para perceber como soam “do lado de fora”. Achas importante encontrar um equilíbrio entre as duas coisas?

Aluno 4: Sim.

Considerações finais

Entrevistadora: Últimas questões. Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?

Aluno 4: Acho que, para mim, o mais difícil é a parte técnica, como estudar escalas. Eu sei que é importante e tento fazê-lo, mas muitas vezes não tenho aquele método de estudo regular. Sei que, se trabalhasse mais isso, ia desenvolver as minhas bases, mas é difícil treinar diariamente.

Entrevistadora: Se pudesses melhorar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Aluno 4: Acho que o meu foco seria ter um aquecimento regular. Acho que isso é importante.

Entrevistadora: Tens alguma coisa a acrescentar?

Aluno 4: Não.

Entrevistadora: Ok. Obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhar a tua experiência. As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os Aluno 4s pensam e vivem a prática pianística.

Entrevista – Aluna 5

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por participares nesta entrevista. Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a aprendizagem e a prática do piano. O objetivo é perceber melhor como abordas a prática pianística no teu dia a dia, por exemplo, como estudas, como ouves o que tocas e como decides o som que queres produzir. Ao longo da entrevista iremos falar sobre a forma como imaginas o som, como ouves aquilo que tocas, como estudas e como relacionas os movimentos do corpo com o resultado sonoro. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é falares da tua experiência pessoal enquanto estudante de piano. A entrevista será gravada com a tua autorização apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo. A tua identidade será mantida anónima. Se alguma pergunta não for clara, posso reformulá-la de outra maneira ou, se houver alguma pergunta a que não queiras responder, estás completamente à vontade para o fazer. Podemos começar? Ok.

Aluna 5: Sim.

Entrevistadora: A entrevista está dividida em seis secções, mais ou menos. A primeira é mais uma caracterização inicial, ou seja, vou-te fazer algumas perguntas sobre o teu percurso.

Aluna 5: Ok.

Entrevistadora: Depois entramos mais no tema. A segunda secção é a relação com o som, a intenção sonora. A terceira secção, a escuta durante a execução. A quarta secção, a relação entre o teu corpo e o som, o gesto pianístico. A quinta secção, a prática e o estudo individual. E a sexta secção são umas questões mais gerais, mesmo para terminar.

Aluna 5: Ok.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Primeira secção então. Podes, por favor, indicar a tua idade e o grau que frequentas?

Aluna 5: Tenho 18 anos e estou no oitavo grau.

Entrevistadora: Em que regime estudas? Articulado, supletivo ou integrado?

Aluna 5: Integrado.

Entrevistadora: E há quanto tempo tocas piano?

Aluna 5: Quase 12 anos.

Entrevistadora: Consegues descrever um bocadinho da tua rotina de estudo? Costumas estudar todos os dias?

Aluna 5: Sim, estudo todos os dias. É assim, conforme o meu horário. Mas uma média de horas por dia, por aí?

Entrevistadora: Sim, sim.

Aluna 5: Sim, eu vou meter três.

Entrevistadora: Ok.

Aluna 5: Pronto, dependendo dos dias, algumas vezes dá mais, se tiver uma tarde livre, por exemplo.

Entrevistadora: Claro.

Aluna 5: Mas depois, por exemplo, hoje tenho aulas até às tantas, portanto...

Entrevistadora: Claro, ok. O que te motivou a começar a estudar piano?

Aluna 5: Então, o meu pai é flautista. A minha tia também é flautista, portanto estou dentro do mundo da música. Acho que foi um bocadinho por aí. Ver pessoas que também fazem parte da área, mesmo amigos, ir a concertos, pronto. O instrumento. Eu não sei exatamente porque é que escolhi estudar piano. Eu sei a história: acho que estava a ouvir e lembrei-me que queria estudar piano e a minha professora até é amiga dos meus pais. Então acabou por ser assim um bocadinho tipo: “Olha, ela diz que quer estudar piano”. E pronto, comecei a estudar no primeiro ano. Acho que a motivação foi mesmo o ambiente à minha volta.

Entrevistadora: Ok. Como caracterizas o teu percurso musical até hoje? Por exemplo, sentes que tem sido mais motivador, desafiante, consistente, fácil, difícil?

Aluna 5: É assim, eu acho que das palavras que usaste, mais consistente. Porque o método de estudo vai melhorando ao longo do tempo. Quando somos pequenos, pronto. Mas acho que sempre fui muito metódica. Nunca houve assim períodos do nada: “quero saber

imenso” e depois “não quero saber nada”. Sempre fui muito metódica nesse sentido. Diria desafiante, obviamente, mas um desafio que eu diria necessário, porque eu gosto, tenho motivação, mas acho que é mais questão de disciplina do que propriamente... não sei... “ai, estou tão inspirada”. Mas acho que está a correr bem. Não diria: “Ai, tem sido mesmo difícil”. Acho que é o desafio normal de uma área performativa, mas bastante consistente. Acho que, pronto, às vezes sou preguiçosa e assim, mas o percurso vai correndo com os objetivos a serem bem alcançados no geral. Claro, com aqueles momentos em que as coisas correm pior também, é sempre assim. Fácil não diria. Difícil... o difícil necessário. Acho que é isso.

Entrevistadora: Qual o papel do piano neste momento da tua vida? Gostavas de continuar a estudar no futuro?

Aluna 5: Sim. Qual o papel? Eu gosto de estudar piano, é uma coisa que me faz feliz, mas eu acho que até mesmo neste momento, que estou a terminar o 12.º, isto até parece mal, não é como se fosse uma obrigação... quer dizer, é um bocadinho obrigação. Eu vejo um bocadinho como um trabalho e não um hobby. Não é uma coisa em que apetece sempre estudar.

Entrevistadora: Claro.

Aluna 5: É uma coisa em que se ganha disciplina. Mas eu olho para o piano como uma perspetiva de futuro. Quero trabalhar na área, vir a ser pianista profissional, portanto não vejo tanto como um passatempo. Claro que me divirto a fazê-lo, mas vejo-o mais de uma maneira profissional.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Ok. Passamos para a segunda parte então: a relação com o som e a intenção sonora. Quando comesas a estudar uma peça nova, como decides como queres que ela soe? Por exemplo, imaginas logo um certo carácter, dinâmica ou atmosfera, ou isso vai surgindo à medida que tocas e conheces a obra?

Aluna 5: Eu acho que vai surgindo, sem dúvida, porque para mim o início é o mais difícil. Acho que é para toda a gente. Mas eu sinto que também tenho um problema nisso, até acho que é uma coisa que devia melhorar: no início do estudo de uma obra tenho um bocadinho de dificuldade em pensar na parte mais criativa. Acho que me foco sempre

muito mais em estar bem tecnicamente e depois é que consigo chegar a essa parte. Ou seja, se eu não estou confortável ainda a tocar as notas, sinto que não vou tocar com isso exatamente em mente. Não sei se me estou a explicar muito bem.

Entrevistadora: Sim, sim. O que te ajuda mais na construção de uma interpretação? Por exemplo, as indicações do professor, algumas gravações, a partitura ou outra coisa?

Aluna 5: Eu diria que em primeiro lugar o professor. Acho que a minha interpretação não a penso de maneira muito racional. Acho que faço aquilo que me vem mais naturalmente e não exatamente género: “Ai, aqui...”. Claro que penso no crescendo, na dinâmica X, no rubato, etc., mas acho que é uma coisa muito mais natural. E acho que o professor depois tenta moldar um bocadinho mais isso. Portanto, eu acho que conseguiria explicar a minha interpretação, mas em estudo individual não penso nisso exatamente em palavras. Acho que é mais aquilo que vem naturalmente a tocar.

Depois, principalmente a partitura, sem dúvida. Tentar interpretar ao máximo aquilo que o compositor pode querer através das poucas indicações. Gravações... eu diria que é o menos importante. Acho que aquilo em que me ajudam mais é perceber o todo da obra. Agora, realmente a nível de interpretação, penso que não tanto. Claro que às vezes vejo uma gravação e penso: “Ah, gosto deste rubato neste sítio”, mas não vou ouvir para fazer exatamente como aquele pianista faz. É mais para perceber o todo da obra do que coisas muito específicas.

Entrevistadora: Costumas imaginar o som antes de começar a tocar? Por exemplo, já te aconteceu ouvir mentalmente uma passagem antes de a tocar? Consegues descrever o que se passa na tua cabeça nesses momentos?

Aluna 5: Ok. Pensando mais numa performance ou a estudar em casa?

Entrevistadora: Tanto faz.

Aluna 5: Se for numa performance... quando eu estou a tocar, não estou propriamente a pensar no som da passagem. Quer dizer, estou a prever o que vai acontecer, mas enquanto estou a ouvir o que estou a tocar, não consigo estar a ouvir mentalmente ao mesmo tempo.

Entrevistadora: Sim.

Aluna 5: Consigo pensar no que vai acontecer a seguir, no que quero fazer, mas não exatamente o som mental. Antes de começar uma performance, também não diria que

ouço a obra. Acho que é mais uma questão de concentração e do ambiente que a obra pede. Por exemplo, se vou tocar uma coisa muito agressiva, é a preparação para aquela descarga de energia. Ou então uma coisa mais lenta, mais atmosfera. Não diria que é propriamente ouvir.

Agora, a estudar... isso também é uma coisa que eu devia fazer e provavelmente não faço, que é pensar um bocadinho antes de começar a estudar passagens. Porque acho que começo sempre a tocar tudo muito rápido. Portanto, concordo que isso devia acontecer: pensar um bocadinho antes exatamente no som que se quer reproduzir a seguir. Mas realmente é uma coisa que acho que não faço, porque começo logo a tocar.

Entrevistadora: Se costumavas imaginar o som antes de tocar.

Aluna 5: Pois, não. Não costumo, mas devia. Acho que sou um bocadinho precipitada a estudar.

Entrevistadora: Mas achas que se olhasses para uma partitura daquilo que estás a estudar neste momento, conseguias ouvir mentalmente, só a olhar para a partitura?

Aluna 5: Mas eu conheço a obra?

Entrevistadora: Sim.

Aluna 5: Ah, então sim. Porque se for uma obra que eu não conheço, eu não consigo imaginar logo. Não tenho um ouvido assim tão bom para ver uma partitura de uma peça desconhecida e perceber logo como vai soar na totalidade. Mas se me tocarem primeiro, aí já percebi. Acho que é mais uma questão de ver os intervalos todos e tudo isso.

Mas sim, se for uma obra que eu conheço, consigo. Aliás, eu até faço isso. Antes de tocar, tenho muito o hábito de estar na partitura, às vezes até me stresso um bocadinho mais por causa disso, mas sim, eu ouço sem dúvida. Consigo estar na partitura e ouvir quase do início ao fim na minha cabeça, se quiser.

Entrevistadora: Era isso. No fundo é uma escuta interior.

Aluna 5: Ah, mas há quem não tenha isso?

Entrevistadora: Acho que sim.

Aluna 5: Então eu tenho.

Entrevistadora: À medida que vais estudando uma nova peça, a ideia do som que queres alcançar mantém-se desde o princípio, desde o primeiro contacto que tens com ela, ou vai mudando à medida que vais estudando?

Aluna 5: Eu diria que se vai construindo mais. Porque eu acho que no início, quer dizer, não é que eu deixe a interpretação de lado, mas quando começo a tocar uma obra, para além da preocupação técnica, tenho também a preocupação da interpretação. Só que a parte técnica é mais rapidamente encerrada, entre aspas. Então, quando já estou completamente confortável, a minha atenção vai toda para a interpretação, ou seja, vai-se construindo cada vez mais. Agora, eu não diria que de repente mudo completamente a visão sobre uma obra.

Entrevistadora: Nunca te aconteceu teres uma impressão no princípio quando comesças e depois, a meio, pensares: “Ok, nada a ver com o que estava a pensar”?

Aluna 5: Acho que nunca me aconteceu, sinceramente. Acho que vou só fazendo pequenas alterações. Talvez até fique completamente diferente, mas através de pequenas mudanças. Ou então muda mais a questão do tempo, por exemplo: uma coisa que estavas a tocar muito mais lenta e depois passas a vê-la de outra maneira. Acho que isso muda bastante.

Mas nunca tive uma mudança drástica do género: “Não, isto não é nada disto, esta atmosfera não, afinal é muito mais agressivo”. Acho que isso acontece mais por influência de um professor. Eu costumo alterar conforme aquilo que uma pessoa mais velha me sugere. Ainda recentemente me aconteceu: eu via uma coisa de maneira muito mais agressiva e o professor dizia: “Vejo isto muito mais divertido”. Posso mudar, mas essa mudança drástica não é exatamente porque eu a quis; não é que me tenha sido imposta, mas se houver uma mudança mais drástica, diria que não fui só eu.

Entrevistadora: Veio de fora.

Aluna 5: Exato.

Entrevistadora: Mas costumias... ou seja, não é contrariada, como disseste há bocado. Tu fundes-te com outra ideia que não era a tua?

Aluna 5: Sim, eu acho que sou muito... moldável.

Entrevistadora: Ok.

Aluna 5: Não acho que tenha dificuldade em mudar completamente a minha visão. Por exemplo, já me aconteceu numa masterclass receber assim uma bomba de sugestões que não tinham nada a ver com aquilo que eu estava a fazer...

Entrevistadora: Sim, completamente outra perspetiva.

Aluna 5: Sim, mas nessas situações eu filtro aquilo que vou utilizar. Porque a opinião que sigo mais vai ser a do meu professor atual. Se ele me diz alguma coisa, eu vou seguir um bocadinho aquilo que a pessoa que me está a ensinar diz.

Em masterclasses também já me aconteceu, principalmente em Bach. Aquela coisa mais “isto é super contemplativo” quando eu estava a ver muito mais agressivo. E aí tento pegar naquilo que dá jeito. Mas eu própria não tenho muito problema em mudar a forma de ver uma obra.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Ok. Terceira secção: a escuta durante a execução. Quando estás a tocar, em que é que estás mais concentrada? Na partitura, no som ou no corpo?

Aluna 5: Isto numa performance ou...?

Entrevistadora: Podes falar das duas.

Aluna 5: Na performance, devido aos nervos, acho que vai muito para o corpo. Porque antes eu ficava muito em piloto automático e depois havia muitas brancas. Eu desligava um bocadinho completamente, já nem sei o que pensava. Agora já não sou assim e passei a ficar muito mais control freak da memória e das mãos, porque isso é aquilo que me dá mais stress: a questão da memória e ter algum tipo de branca.

Por exemplo, Bach para mim... eu estou sempre completamente focada. Claro que tento mostrar o ambiente e tudo isso, mas a minha cabeça está muito em “dedos e foco”, em não deixar aquilo sair fora de controlo. Mais por causa do stress de provas e audições.

Mas depois noutra repertório, mais romântico, quando me sinto completamente à vontade e 100% confiante da memória, aí já fico muito mais na questão do som. Aquela parte “mesmo bonita”, procurar aquele som específico.

Entrevistadora: E a partitura?

Aluna 5: Partitura não. Nunca penso visualmente na partitura enquanto estou a tocar.

Entrevistadora: A sério?

Aluna 5: Não. Para mim é muito mais conceito. Não penso visualmente.

Entrevistadora: Eu não uso como guia, mas tenho sempre a ideia ali num cantinho.

Aluna 5: Não, eu acho que não tenho mesmo isso. Sei a estrutura da obra, sei em que zona estou, sei o que vou fazer a seguir, mas não estou a pensar na partitura visualmente.

Entrevistadora: Ok.

Aluna 5: Quando estou mesmo à vontade, aí penso muito mais no som. Mas a questão do corpo, quando aparece, é mais por causa do stress. Se eu não estiver nervosa, estou só a pensar na música e no som.

Entrevistadora: Enquanto tocas, sentes que consegues ouvir e avaliar o som em simultâneo?

Aluna 5: Acho que sim. Acho que faço isso ao mesmo tempo. Tipo: “Ai, este som ficou completamente retido” ou “isto está mesmo fixe”.

Entrevistadora: Achas fácil ou difícil manter essa atenção?

Aluna 5: Para mim é simultâneo. Enquanto ouço, estou a avaliar. Não racionalmente, mas automaticamente.

Entrevistadora: Mas estás sempre consciente?

Aluna 5: Sim, sim.

Entrevistadora: Há bocadinho falaste do piloto automático.

Aluna 5: Ah, mas eu já não tenho nada disso. Quer dizer... agora que estou a pensar, às vezes ainda acontece um bocadinho. Não sei se consigo explicar isto. É como quando as pessoas estão a conduzir e depois já nem se lembram por onde passaram, porque conduzem automaticamente.

Entrevistadora: Sim.

Aluna 5: É isso, mas a tocar. Às vezes acontece-me em performance também. Acho que continuo às vezes em piloto automático, mas já não acontece muito.

Mas ouvir e avaliar ao mesmo tempo, sim. Não consigo ouvir sem avaliar.

Entrevistadora: Imagina que estás a estudar uma passagem que não soa como queres. Como utilizas a escuta para te ajudar a evoluir? Costumas parar para ouvir com mais atenção ou simplesmente repetes várias vezes até conseguir?

Aluna 5: Vou dizer aquilo que me acontece, mas não devia. O meu primeiro instinto é repetir aquilo não sei quantas vezes, mal. E depois penso: “Estás a fazer o quê? Respira, pensa e depois toca direito”.

Normalmente faço essa pausa de reflexão e depois, quando toco outra vez, já sai melhor. Acho que se pensar no que quero fazer com mais calma, normalmente faço logo.

Entrevistadora: Quando costumas parar e ouvir, ajuda-te?

Aluna 5: Sim, mas acho que estudo tudo devagar mais por uma questão técnica do que de som. Porque normalmente sinto que sei logo o som que quero. Sei automaticamente se aquilo é um forte agressivo ou um forte cheio, aveludado. Acho que isso é um bocadinho intuitivo para mim.

Mas depois, com professores – principalmente com a minha professora – já é diferente. Ela faz-me pensar em sons que eu nem sabia que eram possíveis. Às vezes ela toca ou explica um gesto e eu penso: “Ah, era isto. Não sabia que isto se fazia assim”. Desbloqueia literalmente uma possibilidade que eu não sabia que existia.

Sozinha, eu diria que é mais repetir e ir experimentando até perceber qual é o som que estava à procura. Mais tentativa e erro do que pensar racionalmente: “Ah, percebi o gesto”.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Quarta secção: relação entre movimento e som. Há pouco falávamos de consciência auditiva, agora vamos concentrar-nos mais na consciência corporal. Dirias que costumas prestar atenção aos movimentos que fazes enquanto tocas?

Aluna 5: Acho que não tanto quanto devia, sinceramente. Acho que presto mais atenção quando surge algum problema, o que acho que é normal. Quando algo não está a soar bem, aí penso: “Ok, calma”. Mas se calhar devia ser uma coisa mais recorrente.

Entrevistadora: Acreditas que os movimentos que fazemos ao piano influenciam o som que produzimos? De que forma? E consegues dar um exemplo?

Aluna 5: Sim, em tudo. Tudo. Para eu ter um forte cheio, por exemplo, não é só a mão, é o corpo todo: ombros, anca, tudo. Acho que todo o som vem dos gestos. Um som mais agressivo tem uma velocidade de ataque diferente. Um som mais aveludado também tem outro tipo de gesto, outra velocidade.

Mas acho que isso também vem muito da minha professora. Ela está sempre a dizer isso: que o som é gesto, o gesto é som.

Entrevistadora: O teu professor costuma falar sobre corpo e movimentos quando tocas?

Aluna 5: Sim, sempre. Acho que nem sei se alguém conseguiria dizer que não, porque nós tocamos através do movimento. Quando é uma questão técnica, pronto, é técnica. Mas em questão de som, aquilo que ela me passa – e eu concordo – é que o gesto X traz o som Y.

Às vezes eu tenho o som na cabeça, mas não sei qual é o gesto para o alcançar. E depois a minha professora diz: “É por baixo”, ou “isto vem do ombro”, ou “tens quase de saltar”. Então acho que é muito isso. Ela trabalha muito essa relação entre gesto e som.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Ok, quinta secção, agora mais relacionada com a prática e com o estudo individual. Descreve-me como estudas normalmente uma peça nova, passo a passo.

Aluna 5: Ok. Eu acho que a primeira coisa é tentar organizar um bocadinho a peça. Quando é uma forma Sonata, aquilo já está quase automaticamente direitinho, mas eu, quando tenho uma peça nova, sou um bocadinho aquela pessoa que fica meio assoberbada com: “Ei, tenho isto tudo novo, não sei tocar nada disto”. Então preciso um bocadinho daquela estratégia de enganar o cérebro: “Ah, não, hoje vou ver esta secção”. Parece logo que há menos para estudar.

Portanto, tento estruturar a obra para estudar por blocos e não estar só a tocar do início ao fim. Depois: mão direita, mão esquerda, juntar. Tocar muito devagar, ir aumentando, metrófono. Acho que é um bocadinho essa a minha metodologia. Claro que depois

depende das peças. Às vezes é preciso estar ali a decodificar um ritmo todo esquisito, outras vezes é mais objetivo.

Entrevistadora: Como é que percebes, enquanto estudas, se uma passagem já está a resultar como queres ou ainda precisa de melhorar? E o que costumavas usar mais para fazer essa avaliação? Por exemplo, simplesmente a escuta enquanto estás a praticar ou a utilização de gravações?

Aluna 5: Esse é um ótimo método que eu não utilizo, mas pronto. Estou aqui a perceber várias coisas que podia começar a incorporar. Acho que gravações podem ser muito úteis, mas eu nunca faço isso. Até mesmo depois de audições. Acho que ajuda muito ouvir de fora.

Mas eu, para mim, sei exatamente aquilo que fiz. Sei aquilo que vou querer corrigir a seguir, aquela nota em que me enganei, aquele som que ficou feio.

No estudo, não uso gravações. Podia usar, se calhar até vou começar a fazê-lo, mas atualmente não faço.

Entrevistadora: Como é que percebes então que uma passagem está pronta?

Aluna 5: Para mim há vários tipos de “pronto”. Há aquele “pronto” em que está tudo nos dedos, mas ainda está preso à partitura. Depois há a memória. E depois há aquele pronto em que eu estou mesmo 100% confiante para tocar em público.

Para mim esse estado é quando sinto que a memória está completamente segura – mesmo que tenha uma branca, sei onde pegar – e tecnicamente estou confiante. E eu acho que a questão do som vem com o resto. Se tecnicamente está mesmo muito confiante, o som também está lá. Não sinto muito aquela situação de “isto está super rápido, limpo, claro, mas o som está meh”. Acho que, se uma área está muito boa, a outra também está.

Entrevistadora: Paralelo, não é?

Aluna 5: Sim. Se o som está muito bom, tecnicamente também está bom.

Considerações finais

Entrevistadora: Últimas questões. Para ti, o que é mais difícil no piano e porquê?

Aluna 5: Vou pensar um bocadinho relativamente aos outros instrumentos. Eu acho que aquilo que dá muitas ferramentas ao piano – o facto de ser um instrumento harmónico – também traz muitas dificuldades. Tenho a melodia, a segunda melodia, o acompanhamento... e não posso tocar tudo igual. Acho que essa é uma grande dificuldade.

Outra coisa que acho muito chata é esta distância do instrumento. Uma cantora tem o instrumento nela própria, um flautista também tem essa relação direta através do sopro... e nós temos um instrumento enorme e tocamos em teclas. Acho que essa distância também pesa um bocadinho.

Depois, claro, temos repertório muito difícil. Muitas notas rápidas, muita técnica. Mas isso todos os instrumentos têm. O que distingue o piano, acho eu, é haver imensa coisa em que pensar ao mesmo tempo. Não são só duas mãos; são várias vozes, o acompanhamento, tudo a acontecer ao mesmo tempo.

E depois temos dinâmicas, pedal... uma série de elementos que tornam o instrumento super-rico, mas também mais difícil. Acho que é por aí.

Entrevistadora: Muito bem. Última pergunta: se pudesses mudar alguma coisa na tua forma de estudar ou tocar, o que seria?

Aluna 5: Tenho muitas, eu acho. Vamos começar.

Uma coisa que tenho pensado muito – e a minha professora também fala bastante nisso – é que às vezes estou a estudar porque sei que preciso, por disciplina, mas a minha cabeça está a pensar noutra coisa. Não é que eu não queira estar focada, mas é uma coisa que me acontece. Estou a estudar e estou a pensar noutra coisa qualquer e depois penso: “Pronto, estive aqui uma hora e estive a pensar noutra coisa”. Isso é uma coisa que gostava de melhorar.

A nível de performance, gostava de me libertar um bocadinho mais do stress. Porque acho que isso tira muito ao potencial que nós temos a tocar. Também pode ser uma sensação minha, mas eu sinto diferença.

A minha professora às vezes diz-me muito: “Agora estás em trabalho, tens de aproveitar”. E eu vejo isso um bocadinho de outra maneira. Claro que é trabalho, mas acho que devemos estar a aproveitar e isso traz riqueza à interpretação.

A nível técnico... por acaso sei uma coisa específica: os meus professores andam a dizer que faço gestos demais. Mexo muito coisas que deviam ser mais objetivas. Eu era muito quietinha e isso foi-se trabalhando, mas acho que agora ganhei alguns gestos desnecessários. Tipo movimentos a mais, quando não preciso. Isso é uma coisa que devia mudar.

E também devia gravar-me mais. Acho que seria um bom método de estudo. Mas neste momento penso: “Não vou fazer isso agora”. Talvez no ensino superior acrescente isso ao meu método.

Pronto, acho que terminei.

Entrevistadora: Ok, obrigada pela tua participação e pela disponibilidade para partilhar a tua experiência. As tuas respostas serão muito importantes para compreender melhor a forma como os alunos pensam e vivem a prática pianística.

Entrevista – Professora 1

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por aceitar participar nesta entrevista. Esta entrevista insere-se numa investigação centrada na relação entre som, escuta, gesto e prática pianística no contexto do ensino do piano. O estudo procura compreender de que forma a intenção sonora, a perceção auditiva e a organização do gesto intervêm nos processos de aprendizagem e execução pianística, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar estas dimensões com os alunos. Ao longo da entrevista serão abordados temas relacionados com a construção do som, a escuta durante a execução, a relação entre movimento e resultado sonoro e a orientação do estudo individual. Não se pretende avaliar práticas pedagógicas, mas antes compreender diferentes perspetivas e experiências no ensino do piano. Interessa-nos, sobretudo, conhecer um pouco da sua experiência pedagógica. Não há respostas certas ou erradas. A entrevista é semiestruturada, por isso temos liberdade para aprofundar algumas questões consoante o desenvolvimento da conversa. A entrevista será gravada, com a sua autorização, apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Vamos então começar. A primeira parte é mais uma caracterização do seu percurso. Pode descrever brevemente o seu percurso enquanto pianista e Professora?

Professora 1: Sim. Comecei o estudo do piano aos sete anos de idade, na Roménia, em Craiova, numa escola profissional, aquilo que seria o correspondente a um conservatório. Terminei lá os estudos no final do 12.º ano.

Depois ingressei na Universidade Nacional de Música de Bucareste, em piano, e tirei lá a licenciatura e, seguidamente, o mestrado em piano e música de câmara. Depois de concluir o mestrado, ainda trabalhei durante quatro anos na cidade onde tinha estudado, em Craiova, como Professora e pianista acompanhadora.

Mais tarde, através de um projeto Erasmus, conheci os diretores do Conservatório de Música de Lousada e falámos da possibilidade de eu vir para Portugal. Inicialmente tirei um ano de licença sem vencimento em Craiova, gostei da experiência aqui, prolonguei

mais um ano e depois acabei por ficar em Portugal. Atualmente continuo a lecionar piano e a trabalhar como pianista acompanhadora.

Entrevistadora: Quantos anos de experiência docente possui?

Professora 1: Cerca de dezasseis anos. Vou começar o décimo sétimo no próximo ano letivo.

Entrevistadora: Há quantos anos trabalha nas instituições onde leciona?

Professora 1: No Conservatório de Música do Vale do Sousa estou desde 2012 e aqui em Paredes comecei este ano letivo.

Entrevistadora: Quais são os níveis de ensino que costuma acompanhar com mais frequência?

Professora 1: Sobretudo do primeiro ao nono ano, mas também já tive bastante experiência com alunos do ensino secundário, tanto como Professora de piano como pianista acompanhadora.

Entrevistadora: Como caracteriza, de forma geral, a sua abordagem ao ensino do piano?

Professora 1: É uma boa pergunta. Aquilo que eu tento fazer, tendo noção de que estamos num contexto de ensino profissional da música, mas sabendo também que a maior parte dos alunos provavelmente não irá seguir uma carreira profissional, é começar desde cedo de uma forma exigente e profissional. Tento transmitir princípios de trabalho e competências que lhes permitam continuar este caminho, caso o desejem no futuro. Portanto, diria que a minha abordagem é talvez mais exigente e mais profissional do que propriamente lúdica.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Quando trabalha determinado repertório com um aluno do nível secundário, em que momento entra a questão do cuidado com o som?

Professora 1: No secundário essa questão já deve ter sido introduzida anteriormente, sobretudo se o aluno já trabalha comigo há alguns anos. Claro que, no ensino complementar, a preocupação com o som torna-se ainda mais importante.

Aquilo que eu tento fazer é que, desde a primeira leitura do repertório, haja não só uma preocupação com a leitura correta de notas e ritmo, mas também atenção ao som que está a ser produzido. Posteriormente, quando a partitura já está mais consolidada e a leitura mais confortável, começamos a aprofundar questões de dinâmica, intensidade e ideias interpretativas.

Entrevistadora: Como ajuda os alunos a procurar ou imaginar o som que querem obter numa determinada passagem?

Professora 1: Procuro sempre que eles adequem o gesto e o som à dinâmica em que se encontram. Por exemplo, nas dinâmicas suaves tento evitar um som demasiado superficial, sem corpo; e nas dinâmicas fortes tento evitar um som duro ou metálico. Ou seja, tento evitar os exageros.

Depois relaciono também a componente técnica que está por detrás do som. A nível de estratégias, tanto exemplifico ao piano como utilizo muitas imagens, metáforas e comparações. Às vezes comparo um trecho musical a uma situação do quotidiano, a um livro ou a um filme, algo que naquele momento seja sugestivo para o aluno.

Entrevistadora: Acha que os alunos conseguem ter uma ideia clara do som que querem obter ou isso constrói-se sobretudo com orientação?

Professora 1: Existem alunos muito intuitivos e muito musicais que conseguem surpreender-nos. Às vezes não é preciso dizer praticamente nada e aquilo já está no ponto. Nesses casos, tento sobretudo consciencializá-los daquilo que fizeram, porque por vezes acontece de forma inconsciente e é importante que consigam guardar essa informação.

Outras vezes, quando não têm essa perceção tão clara, tento orientá-los e ajudá-los a perceber como podem chegar ao resultado sonoro pretendido.

Entrevistadora: Já encontrou alunos capazes de produzir um som musicalmente interessante, mas sem uma intenção sonora clara?

Professora 1: Sim. Nessas situações pergunto-lhes se perceberam o que fizeram. Às vezes respondem que sim, mas muitas vezes percebe-se que foi algo mais instintivo.

Então tento explicar-lhes mais detalhadamente o que aconteceu. Por exemplo: “Aqui é um forte, mas precisamos manter clareza e virtuosismo.” Tento fazê-los perceber que

precisam de manter o braço relaxado, controlar a articulação e permanecer dentro daquela dinâmica sem exagerar nem perder clareza.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Que papel atribui à escuta no processo de aprendizagem do piano?

Professora 1: Um papel essencial. Acho este tema extremamente importante e muito subvalorizado.

Os alunos muitas vezes veem apenas uma dinâmica escrita e associam-na automaticamente a uma intensidade sonora genérica, sem pensar no contexto, no estilo ou no tipo de sonoridade que aquela música exige.

Ainda há dias aconteceu-me uma situação curiosa com uma aluna que estava a tocar uma sarabanda de Bach. Como ela tinha muitos problemas técnicos e pouca liberdade de braço e pulso, sugeri que utilizasse um pouco de pedal para ajudar no legato. Na aula seguinte apareceu com um pedal completamente adequado a Tchaikovsky ou Prokofiev, mas não a Bach. Foi preciso explicar-lhe que estamos a falar de estilos separados por séculos e que o tipo de sonoridade tem de ser completamente diferente.

Entrevistadora: Na sua experiência, sente que os alunos ouvem realmente o que estão a tocar ou tendem a guiar-se mais pela memória física associada à repetição?

Professora 1: Regra geral, guiam-se mais pela memória física e pelo automatismo.

Entrevistadora: Que exercícios ou estratégias utiliza para promover uma escuta mais consciente?

Professora 1: Tento sempre contextualizar a obra do ponto de vista estilístico e expressivo. Procuro explicar aquilo que faz sentido dentro daquele estilo, daquela frase ou daquele contexto tonal.

Também insisto muito na importância de respeitar aquilo que está escrito na partitura e de trabalhar com edições fiáveis.

Só numa fase mais avançada sugiro ouvir interpretações de referência, porque não quero que imitem imediatamente outras versões. Primeiro quero que construam uma versão própria e percebam o porquê das escolhas interpretativas.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Qual a sua perspectiva perante a relação entre o movimento corporal e o som no piano?

Professora 1: Está tudo completamente relacionado. É muito difícil um aluno com tensões musculares ou bloqueios articulares conseguir obter uma grande variedade sonora.

Por isso tento trabalhar muito essa componente técnica através de escalas, exercícios de Hanon e outros exercícios que lhes permitam ganhar liberdade e agilidade técnica.

No entanto, isso depende muito do trabalho que fazem em casa e também do pouco tempo de aula que temos. Muitas vezes gostava de conseguir dedicar mais tempo a exercícios técnicos antes de passar ao repertório, mas nem sempre é possível.

Entrevistadora: Muitas vezes fala-se em diferentes formas de tocar uma tecla. Como trabalha essas diferenças com os alunos?

Professora 1: Tento explicar qual é o gesto mais adequado para determinado resultado sonoro e o porquê. Depois procuro orientá-los fisicamente, ajudando no movimento do braço, do pulso ou da articulação necessária.

Dou também muitas metáforas. Por exemplo, em passagens rápidas explico que um movimento horizontal ajuda a obter fluidez. Costumo dizer-lhes: “É como estar na autoestrada a querer andar depressa, mas com o pé no travão.” Eles têm de aprender a libertar o movimento.

Entrevistadora: Já teve situações em que o aluno faz o gesto, mas o som não corresponde?

Professora 1: Sim, frequentemente. Às vezes o aluno percebe o movimento, mas perde clareza ou controlo. Então tento reajustar o equilíbrio entre fluidez do gesto e articulação técnica.

Dou muitas vezes o exemplo do arco do violinista: o movimento tem de ser fluido, mas ao mesmo tempo existe articulação e controlo da mão esquerda. Caso contrário, tudo fica superficial e sem clareza.

Entrevistadora: Considera que essa dificuldade pode estar relacionada com o facto de o pianista não ter contacto direto com a fonte sonora?

Professora 1: Sim, faz muito sentido. Nós não atuamos diretamente sobre a fonte sonora, como acontece com os violinistas ou cantores. É quase como conduzir um carro à distância: existe um mecanismo intermédio. Isso torna o controlo do som mais complexo.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Como orienta os alunos no estudo individual?

Professora 1: Sou muito organizada nesse aspeto. Todos os alunos têm um caderno onde escrevo semanalmente indicações detalhadas sobre o trabalho a realizar. Tento controlar ao máximo o processo de estudo à distância.

Também faço muitas anotações diretamente nas partituras: sustenidos, dedilhações, notas importantes, estratégias de estudo, cores diferentes para determinados aspetos. Muitas vezes isso é necessário porque não temos tempo suficiente em aula para corrigir continuamente os mesmos problemas.

Portanto, procuro deixar o máximo de informação possível para orientar o estudo em casa.

Entrevistadora: Acha que os alunos conseguem avaliar por si próprios se algo está bem ou mal?

Professora 1: Muitos conseguem perceber perfeitamente quando o trabalho não está bem feito. Na maioria das vezes não é uma questão de não perceberem, mas de honestidade em admitir que não estudaram o suficiente.

Entrevistadora: Em que se baseiam normalmente para essa avaliação?

Professora 1: Tento levá-los a identificar concretamente aquilo que não está bem. Não basta dizer “não está bom”. É preciso perceber o quê, porquê e como resolver.

Vou conduzindo o raciocínio através de perguntas para que eles próprios cheguem às respostas e saibam depois o que procurar durante o estudo em casa.

Entrevistadora: Observa diferenças entre alunos mais autónomos e menos autónomos?

Professora 1: Sim, claramente. Há alunos mais autónomos, mais rápidos a compreender e organizar o estudo, e outros que necessitam de muito mais reforço e repetição.

Considerações finais

Entrevistadora: Na sua experiência, os alunos tendem a relacionar o gesto com o som que pretendem obter ou o estudo acaba por se tornar mais automático?

Professora 1: É muito difícil combater o estudo automático. Muitos alunos não atribuem o tempo necessário à procura consciente do som e acabam por estudar de forma repetitiva.

Eu dou várias soluções, estratégias e caminhos possíveis, mas há uma parte que depende deles: explorar, procurar mais possibilidades e descobrir aquilo que funciona melhor para o seu próprio corpo e contexto.

Isso exige muito tempo e muita paciência. Lembro-me de um professor extraordinário que dizia passar seis ou sete horas num único compasso à procura do melhor som possível. Hoje em dia é muito raro encontrar alunos dispostos a dedicar esse tempo.

Entrevistadora: Quais considera serem os maiores desafios no ensino do som e da escuta no piano?

Professora 1: O maior desafio é precisamente o facto de este processo não ser imediato. É muito difícil articular tudo aquilo que envolve a produção de um determinado som: a imaginação sonora, a escuta, a técnica, o gesto.

Além disso, muitos alunos hoje em dia revelam pouca paciência, pouca tolerância à frustração e pouca persistência. Quando os resultados não surgem rapidamente, desistem facilmente.

Entrevistadora: Existe algo que considere frequentemente negligenciado no ensino pianístico?

Professora 1: Acho que muitos alunos acabam por não desenvolver suficientemente essa preocupação mais profunda com o som e com a realização artística da obra. No entanto, acredito que isso não acontece por falta de preocupação dos professores. Pelo contrário, vejo muitos professores extremamente dedicados. O problema está muitas vezes na falta

de tempo, empenho e disponibilidade dos alunos para aprofundarem verdadeiramente este trabalho.

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência e perspetiva pedagógica.

Professora 1: Com muito gosto. Acho este tema extremamente importante e muito pouco debatido. Desejo-te muito sucesso com o trabalho.

Entrevista – Professor 2

Entrevistadora: Antes de mais, obrigada por aceitar participar nesta entrevista. Esta entrevista insere-se numa investigação centrada na relação entre som, escuta, gesto e prática pianística no contexto do ensino do piano. O estudo procura compreender de que forma a intenção sonora, a perceção auditiva e a organização do gesto intervêm nos processos de aprendizagem e execução pianística, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar estas dimensões com os alunos. Ao longo da entrevista serão abordados temas relacionados com a construção do som, a escuta durante a execução, a relação entre movimento e resultado sonoro e a orientação do estudo individual. Não se pretende avaliar práticas pedagógicas, mas antes compreender diferentes perspetivas e experiências no ensino do piano. Interessa-me sobretudo conhecer um pouco da sua experiência pedagógica e não há respostas certas ou erradas. A entrevista é semiestruturada, por isso algumas questões poderão ser aprofundadas consoante o desenvolvimento da conversa, e será gravada com a sua autorização apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato. Podemos começar?

Professor 2: Pode ser.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Pode descrever brevemente o seu percurso enquanto pianista e professor?

Professor 2: Fiz a minha formação na Universidade de Aveiro. Antes disso, fiz o percurso de ensino na Silva Monteiro, na Boavista, onde comecei. Paralelamente, também tive contacto com outras áreas para além do ensino clássico, porque sentia que havia aspetos importantes que faltavam no sistema de ensino, como a improvisação e o jazz. Tive aulas com professores ligados à área do jazz e, depois de terminar a licenciatura, frequentei durante dois anos a ESMAE, também em jazz, embora não tenha concluído.

Tive alguns projetos mais ligados ao jazz, ao rock e ao pop. Ao nível do ensino, passei por várias escolas e contextos bastante diversificados: rock, jazz e clássico. Lecionei na JOBRA, no Centro Cultural de Amarante, numa escola profissional, na Jazz ao Norte, na

Escola de Jazz do Porto e, neste momento, estou há vários anos na Artâmega, com horário completo.

Entrevistadora: Há quantos anos está nesta instituição?

Professor 2: Cerca de catorze ou quinze anos.

Entrevistadora: E quantos anos de experiência docente possui?

Professor 2: Mais de vinte anos.

Entrevistadora: Quais são os níveis de ensino que costuma acompanhar com mais frequência?

Professor 2: Sobretudo da iniciação até ao 9.º ano. Já tive alguns alunos do secundário e neste momento também tenho dois alunos desse nível, mas a maior parte costuma ficar até ao 9.º ano.

Entrevistadora: Como caracteriza, de forma geral, a sua abordagem ao ensino do piano?

Professor 2: Nós temos naturalmente um programa a cumprir, embora o programa não seja um documento fechado. Não são apenas aquelas obras ou aqueles estudos. Tento sempre atualizar-me e procurar material novo que vai surgindo.

A minha abordagem depende muito do tipo de aluno e dos seus objetivos. Nos últimos anos, por exemplo, não tive alunos que quisessem seguir piano profissionalmente ou continuar estudos superiores em música. Por isso, também tenho de gerir as expectativas deles, o tempo que conseguem dedicar ao instrumento e todas as outras atividades que têm fora da música.

Nem sempre é fácil encontrar um equilíbrio que permita ao aluno evoluir da forma que gostaríamos ou da forma que o próprio programa prevê. Tento acompanhar o percurso escolar deles, perceber o contexto em que vivem e organizar um trabalho que seja possível de realizar.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Quando trabalha determinado repertório com um aluno de nível secundário, em que momento entra a questão do cuidado com o som?

Professor 2: O cuidado com o som já vem desde trás, desde as primeiras aulas. Para mim, a questão do som está muito ligada à relação entre mente e corpo. A ação do corpo nasce de uma intenção.

Muitas vezes a percepção que os alunos têm da obra é diferente da nossa. O que tento fazer é ajudá-los a perceber que, para atingir determinada frase, articulação ou dinâmica, precisam de realizar certos movimentos ou certas ações corporais que vão produzir esse resultado sonoro.

A importância do corpo é essencial, porque é através dele que as vibrações são produzidas e porque toda a técnica passa inevitavelmente por aí.

Entrevistadora: Como ajuda os alunos a procurar ou imaginar o som que querem obter numa determinada passagem? Recorre mais a imagens, demonstrações, metáforas ou outro tipo de estratégias?

Professor 2: Um pouco de tudo isso. Falo muitas vezes da voz e da linguagem. Tento associar a música à forma como falamos. Quando falamos, temos intenção, direção, inflexão, expressividade. Procuramos transmitir algo ao outro.

Tento transportar essa ideia para a parte instrumental, sobretudo através da ideia de frase musical.

Entrevistadora: Acha que os alunos conseguem ter uma ideia clara do som que querem obter ou isso constrói-se sobretudo com orientação?

Professor 2: Depende muito do aluno. Há alunos que já parecem trazer isso de forma intuitiva. Ainda não sabem explicar, mas têm uma reação muito rápida ao som e à expressividade. Com esses alunos, por vezes é mais fácil trabalhar.

Outros ainda sentem o piano como algo exterior ao corpo, quase como um corpo estranho. Nesses casos, as estratégias têm de ser completamente diferentes.

Muitas vezes levo-os ao extremo: experimentar ataques absurdos, contrastes exagerados, diferentes tipos de staccato, legato, dinâmicas muito fortes ou muito suaves. É através dessa experimentação que eles começam a associar determinados gestos ou intenções a certos resultados sonoros.

Entrevistadora: Já encontrou alunos capazes de produzir um som interessante sem terem uma intenção sonora consciente?

Professor 2: Sim, isso acontece. Às vezes conseguem produzir algo musicalmente interessante sem perceber exatamente como lá chegaram. Também acontece o contrário: podem existir erros rítmicos ou de articulação, mas percebe-se claramente que existe uma intenção musical.

Eu acredito que essa intenção vai sendo construída ao longo do tempo, aula após aula. Mesmo quando o aluno ainda não domina totalmente o processo, há quase sempre uma procura por um determinado som ideal.

Nunca senti verdadeiramente um ataque “sem intenção”. Mesmo quando parece intuitivo, há sempre alguma intenção por trás.

Também noto isso muito no trabalho de improvisação. A improvisação parece livre, mas nunca é totalmente livre. Existe sempre uma ideia, um tema, uma direção, uma intenção sonora.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Que papel atribui à escuta no processo de aprendizagem do piano?

Professor 2: É absolutamente fundamental. A escuta permite ao aluno corrigir-se e perceber o que está a fazer.

Costumo dizer aos alunos que eu sou professor deles apenas durante a aula. Durante o resto da semana, são eles os professores de si próprios. São eles que têm de avaliar aquilo que fazem e perceber se o resultado corresponde às indicações dadas.

Por isso, é muito importante desenvolver essa consciência auditiva desde cedo.

Entrevistadora: Na sua experiência, sente que os alunos ouvem realmente o que estão a tocar ou tendem a guiar-se mais pela memória física e pela repetição?

Professor 2: Existe muito essa tendência para a repetição automática, porque estudar também implica repetir muitas vezes. O problema é quando a repetição deixa de ser consciente e o aluno se transforma quase numa máquina.

É difícil encontrar esse equilíbrio. Muitas vezes temos de modificar completamente a forma como o aluno estuda para evitar isso.

Entrevistadora: Que exercícios ou estratégias utiliza para promover uma escuta mais consciente?

Professor 2: Faço vários exercícios. Um deles é tocar de olhos fechados, porque aumenta muito a concentração. Também trabalho bastante a memorização.

Às vezes peço aos alunos para cantarem determinadas passagens ou para tocarem apenas uma mão enquanto fazem o ritmo ou a melodia da outra.

Também tento que associem imagens ou histórias às obras. Pergunto muitas vezes: “O que é que esta passagem te faz lembrar?” ou “Que ambiente imaginas aqui?”. Isso ajuda-os a ouvir de forma mais ativa.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Qual é a sua perspetiva relativamente à relação entre movimento corporal e som no piano?

Professor 2: É tudo. É absolutamente essencial. Existem muitas formas diferentes de produzir som na mesma tecla: através do dedo, do pulso, do braço, da posição do corpo, da tensão, do peso.

É um mundo inteiro para explorar. Até características físicas influenciam o som: o tamanho das mãos, o tipo de dedos, a estrutura corporal. Confesso que, durante o meu percurso académico, nunca ninguém me falou dessas diferenças. São coisas que acabamos por aprender sobretudo através da experiência em sala de aula.

Entrevistadora: Trabalha explicitamente o gesto com os alunos?

Professor 2: Sim, principalmente em determinadas passagens. Trabalho o controlo dos dedos, a gestão do peso, o apoio dos braços, das pernas e dos pés.

Muitas vezes tento que os alunos compreendam melhor o próprio corpo. E noto que, nos últimos anos, isso se tornou mais difícil. Tenho a sensação de que muitos alunos têm hoje menos consciência corporal. Não sei se está relacionado com a tecnologia, os telemóveis, mas noto diferenças relativamente há alguns anos.

Entrevistadora: Como trabalha diferentes formas de tocar uma tecla?

Professor 2: Faço muitas experiências com eles. Tocar com os dedos mais esticados, mais curvados, com os braços mais presos ao corpo, com mais peso, menos peso... Depois ouvimos o resultado e conversamos sobre aquilo que mudou.

Mas também acredito que não existe um gesto ideal universal. Cada corpo é diferente. Não posso exigir exatamente o mesmo movimento a todos os alunos.

Mesmo entre grandes pianistas vemos posturas completamente distintas. O Keith Jarrett, por exemplo, toca quase debaixo do piano [risos], mas continua a soar como ele próprio. Isso mostra que não existe uma única fórmula.

O importante é encontrar uma forma natural de tocar. Claro que existem momentos de tensão, isso é inevitável, mas também tem de existir relaxamento. O corpo não pode estar constantemente rígido.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Como orienta os alunos no estudo individual?

Professor 2: Primeiro, insisto muito na importância da técnica: escalas, arpejos, aquecimento. Tento que eles percebam que isso não é apenas uma obrigação, mas uma ferramenta para trabalhar articulação, dinâmica, gesto e controle.

Depois, nas obras, o primeiro passo é fazer corretamente a leitura: ritmo, notas, mãos separadas. Só depois trabalhar a simultaneidade e tentar perceber o que o compositor pretende.

Também gosto de contextualizar as obras historicamente. Acho importante que percebam o contexto da música que estão a tocar.

Entrevistadora: Acha que os alunos sabem avaliar por si próprios se algo está bem ou mal?

Professor 2: Alguns sim, outros não. Hoje em dia, existe uma distância muito grande relativamente ao repertório clássico. Muitos alunos não têm referências auditivas suficientes.

Quando falamos de obras muito conhecidas, como a *Für Elise*, já existe uma ideia sonora prévia, e isso facilita bastante. Alguns alunos até conseguem tocar melodias de ouvido muito rapidamente.

Mas isso também pode trazer problemas, porque às vezes aprendem com erros e depois é difícil corrigir certos vícios.

Por isso, acho importante que ouçam pianistas. Há quem diga que os alunos não devem ouvir gravações antes de estudar uma obra, mas eu não concordo. Tal como numa língua estrangeira precisamos de ouvir pessoas a falar, também na música precisamos de referências sonoras.

Entrevistadora: Observa diferenças entre alunos mais autónomos e menos autónomos?

Professor 2: Sim, diferenças enormes. Os alunos mais autónomos pesquisam, experimentam, procuram soluções. Outros ficam perdidos ou têm medo de falhar e evitam experimentar.

Isso faz muita diferença no desenvolvimento deles.

Entrevistadora: Na sua experiência, os alunos relacionam o gesto com o som pretendido ou o estudo acaba muitas vezes por se tornar automático?

Professor 2: Há alunos que conseguem perceber imediatamente que determinado gesto produz determinado resultado sonoro. Outros, sobretudo quando estudam de forma irregular e desorganizada, acabam por repetir mecanicamente sem grande consciência do processo.

Considerações finais

Entrevistadora: Quais considera serem os maiores desafios no ensino do som e da escuta no piano?

Professor 2: Acho que hoje em dia existe muita dispersão. Os alunos vivem rodeados de estímulos rápidos e têm cada vez menos tempo e paciência para parar, ouvir e refletir.

Para eles, pensar conscientemente no som que querem produzir já é uma luta. Existe muita informação constante e isso afeta a concentração e a capacidade de preparação.

Também sinto que muitos alunos ouvem música de forma muito superficial. Mesmo em audições, às vezes não estão verdadeiramente concentrados no que estão a ouvir.

Formar um pianista clássico tornou-se mais difícil nesse sentido.

Entrevistadora: Existe algo que considera frequentemente negligenciado no ensino pianístico?

Professor 2: Sim: a improvisação.

Durante o meu percurso académico quase nunca se falou de improvisação, mas ela está profundamente ligada à intenção sonora, à criação musical e à relação com o gesto.

Os grandes compositores – Bach, Mozart, Beethoven, Liszt, Chopin –eram também grandes improvisadores.

Na improvisação existe preparação sonora, intenção, frase, direcção. Existe linguagem.

Numa masterclass recente que fizemos na Artâmega, os alunos criaram pequenas peças próprias. E foi muito interessante ver como isso trabalhou simultaneamente o gesto, a direcção da frase, a autonomia, a confiança e a criatividade.

Às vezes basta um aluno sentir que criou algo próprio para desbloquear muitas coisas. Acho, sinceramente, que a criação e a improvisação deveriam estar mais presentes no ensino do piano.

Entrevistadora: Sim, sobretudo nos pianistas, que se foram afastando dessa prática e ficando cada vez mais dependentes da partitura.

Professor 2: Exatamente. Mas sinto que as novas gerações já começam novamente a aproximar-se dessa vertente.

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência e perspectiva pedagógica. O contributo de todos os participantes será fundamental para aprofundar a compreensão das relações entre escuta, gesto, som e aprendizagem pianística no contexto do ensino do piano.

Professor 2: Obrigado eu.

Entrevista – Professora 3

Entrevistadora: Ok. Antes de mais, obrigada por aceitar participar nesta entrevista. Esta entrevista insere-se numa investigação centrada na relação entre som, escuta, gesto e prática pianística no contexto do ensino do piano. O estudo procura compreender de que forma a intenção sonora, a perceção auditiva e a organização do gesto intervêm nos processos de aprendizagem e execução pianística, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar estas dimensões com os alunos. Ao longo da entrevista serão abordados temas relacionados com a construção do som, a escuta durante a execução, a relação entre o movimento e o resultado sonoro e a orientação do estudo individual. Não se pretende avaliar práticas pedagógicas, mas antes compreender diferentes perspetivas e experiências no ensino do piano. Interessa-me sobretudo conhecer um pouco da sua experiência pedagógica e não há respostas certas ou erradas. A entrevista é semiestruturada, por isso algumas questões poderão ser aprofundadas mais do que outras, consoante o desenvolvimento da conversa. A entrevista será gravada com a sua autorização apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato. Podemos começar?

Professora 3: Sim.

Entrevistadora: Ok. A entrevista está dividida em seis secções, mais ou menos. A primeira parte é mais uma caracterização inicial; depois a segunda parte é a relação com o som, a intenção sonora; a terceira parte, escuta durante a execução; quarta parte, relação entre o movimento corporal e o som, o gesto pianístico; quinta parte, a prática e o estudo individual dos alunos; e a última parte são outras questões mais gerais.

Caracterização inicial

Entrevistadora: Pode descrever brevemente o seu percurso enquanto pianista e Professora 3?

Professora 3: Posso. Eu comecei a tocar piano com cinco anos. Fiz o conservatório todo, portanto doze anos de aprendizagem. Depois fiz a licenciatura em quatro anos e o mestrado em ensino em mais quatro anos. Portanto, eu toco piano há trinta anos.

Parte desse tempo – há dezassete anos – sou Professora. Eu não comecei logo como Professora de piano. O meu primeiro ano foi Professora em AECs e Educação Musical.

Mas depois, logo no ano seguinte, comecei a dar aulas de piano. Pronto, e foi este o meu percurso.

Entrevistadora: Há quantos anos trabalha nas instituições de ensino onde é docente neste momento?

Professora 3: Em Lousada trabalho... este é o décimo ano. E, entretanto, estou a colaborar com uma escola de ensino não formal há dois anos.

Entrevistadora: Que níveis de ensino costuma acompanhar com mais frequência?

Professora 3: Praticamente todos. Da iniciação, básico e secundário.

Entrevistadora: E como caracteriza, de forma geral, a sua abordagem ao ensino do piano?

Professora 3: Meu Deus... como é que eu caracterizo? Pronto, a minha abordagem parte muito daquilo que foi a minha aprendizagem. Tenho uma predominância grande daquilo que é a tradição russa na escola pianística, mas ao mesmo tempo tentei sempre compensar essa abordagem com outras coisas que me parecem úteis, nomeadamente a ligação a questões de precisão do ataque da escola francesa, que eu achava que não tinham resposta na tradição russa.

Ao mesmo tempo, a minha abordagem tenta compensar lacunas mais transversais àquilo que é o ensino da música, que têm que ver com criar condições para que os alunos também possam criar música ou improvisar música, que é uma coisa que eu acho que faz muita falta no nosso ensino.

E tem ainda uma valência que é o facto de eu ter feito alguma formação em programação neurolinguística, portanto, do ponto de vista da didática, há uma abordagem à partitura um bocadinho diferente. Pronto, é isso.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Terminada esta primeira parte, podemos seguir então para a segunda, que é a relação com o som e a intenção sonora. Quando trabalha um determinado repertório com um aluno de nível secundário, em que momento entra a questão do cuidado com o som?

Professora 3: Logo no início. Quando estamos a ler. Na minha leitura, é um erro separar as duas coisas. Enquanto estás a ler, já tens de ler com a intenção sonora que queres por trás, porque senão estás a habituar os teus ouvidos a ouvir uma coisa que depois não vai ser aquela que vais fazer. E estás, sobretudo, a habituar muscularmente as tuas mãos a fazer um gesto que depois não vão fazer. Vais desfazê-lo outra vez e voltar por cima.

Tem de ser logo. A primeira abordagem tem de ser o mais completa possível.

Entrevistadora: Como ajuda os alunos a procurar ou imaginar o som que querem obter numa determinada passagem? Por exemplo, recorre mais a imagens, demonstrações ao piano, metáforas, comparações ou outro tipo de estratégias?

Professora 3: Boa pergunta essa. Depende muito. Depende muito da passagem que for e do quão difícil for conseguir chegar lá.

Num primeiro momento, eu acho que há ali um esforço mais de racionalização daquilo que se quer. Ou seja, não ir tanto através de analogias, imagens ou imitação. É mais tentar perceber: que tipo de som queremos aqui? Vai ser uma pergunta mais racional, mais direta.

Depois, havendo uma resposta a essa pergunta, aí sim, já passa por exemplificar. Eu toco muito nos alunos, ou seja, para que não seja só uma coisa de “há um som atrás do qual é preciso ir”, mas para que eles percebam que esse som tem uma correspondência física. E às vezes não é tanto o som que não está lá; é a correspondência física que não está lá.

O toque ajuda muito nisso. Nós quando tocamos no aluno de forma mais leve e depois mais precisa, ele percebe logo a diferença. E então estás a dizer “mete mais isto”, mas fisicamente.

Quando estamos a falar de coisas mais interpretativas – que tipo de ambiente queres criar aqui, para onde queres ir – aí sim, já recorro mais à imagem. Essa parte mais comparativa eu deixo mais para uma fase posterior.

Entrevistadora: Acha que os alunos podem ter uma ideia clara do som que querem ou isso é algo que se constrói sobretudo com orientação nestas idades?

Professora 3: Eu acho que no secundário é desejável que os alunos sejam capazes de ter uma imagem construída sem a tua ajuda. Acho que seria desejável que houvesse já algum nível de autonomia na construção desse imaginário sonoro.

Claro que nem todos são iguais. Alguns têm mais, outros menos. Mas os alunos com quem tenho trabalhado mostraram-se bastante capazes desse nível de autonomia.

Claro que tu tens de guiar. És tu, enquanto professor, que tens de nortear esse processo e dar referências. Porque muitas vezes as coisas passam por: “Isto soa-me bem assim”, mas estilisticamente não está adequado à época, não está adequado à linguagem do compositor.

E esse conhecimento é o professor que o tem, porque é o professor que tem mais peças daquele compositor no histórico. Nesse sentido, precisa sempre da tua guia. Mas acho super desejável que um aluno, quando chega ao décimo ano, depois de pelo menos cinco anos de piano, consiga conceber algumas coisas de intenção sonora por ele próprio.

Entrevistadora: Já encontrou alunos capazes de produzir um som musicalmente interessante, mas sem uma intenção sonora clara?

Professora 3: Já, muitos. Aliás, eu diria que isso é o mais comum.

Alunos que, do ponto de vista técnico, se desenvolveram de maneira a conseguir produzir um som “fixe”, mas que depois não têm esse pensamento musical estruturado por trás.

E acho que isso tem que ver com uma coisa: quando estamos a interpretar uma peça, temos de ter noção de que estamos a interpretar uma peça. Ela já existiu muitas vezes antes de nós chegarmos lá. Não somos nós que vamos inventar a pólvora com aquilo.

Acho importante, para resolver esse tipo de problema, dar ao aluno essa informação. Que ele leia sobre a peça, que ouça interpretações, que perceba quem foi aquele compositor, qual foi a história daquela composição.

Porque a intenção musical, para mim, não está necessariamente em nenhuma dessas coisas, mas antes de haver intenção musical há um critério estético, um sentido estético que precisa de ser desenvolvido. E isso desenvolve-se ouvindo música, lendo, conhecendo.

Depois, em termos da intenção musical concreta, isso já é um processo de decodificação da partitura. Eu gosto muito de analisar em aula e fazer o mesmo trecho musical de formas completamente diferentes e analisar qual faria sentido e porquê.

Ou seja, é um processo muito de racionalização, em vez de ir logo para uma coisa muito abstrata de “o que é que esta música te faz sentir?”. Não quer dizer que eu não trabalhe

isso também, mas primeiro gosto de ir lá através da racionalização: “Ok, isto está escrito desta forma. O que quer dizer?”

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Que papel atribui à escuta no processo de aprendizagem do piano?

Professora 3: O principal. Acho que é uma coisa muito desvalorizada no início, quando se trabalha com meninos pequeninos, mas que pode e deve ser trabalhada desde o início.

Estamos a falar de um instrumento que, ao contrário da maioria dos outros, nunca vai ser “o teu instrumento”. Um violinista toca sempre no seu violino. Nós não. Nunca vais conhecer em profundidade o instrumento em que estás a tocar.

Então isso significa que tens de ter uma noção muito mais concreta do som que queres e de como o vais fazer, independentemente do instrumento que tens à frente.

Além disso, há uma consciência musical geral. A coisa que mais vejo são pessoas que tocam e não ouvem o que estão a tocar.

Uma ferramenta que utilizo muito é as pessoas gravarem-se e ouvirem aquilo que gravaram. Mas mesmo sem gravação, basta fazer perguntas simples: “Como é que foi esta vez?” Crianças de seis anos já sabem responder.

Portanto, acho mesmo que a escuta é a parte principal de trabalhar música.

Entrevistadora: Na sua experiência, sente que os alunos ouvem realmente o que estão a tocar ou tendem a guiar-se mais por outras referências, como a memória física associada à repetição?

Professora 3: Sem dúvida. Acho que a maior parte sofre muito desse problema da mecanização. E é por isso que depois há brancas e coisas assim.

Também é por isso que eu não trabalho a memória de maneira ortodoxa. Eu só começo a trabalhar memória depois de um aluno saber ler. Até um aluno saber ler, não toca de cor. Embora na prática toque de cor, porque isso acontece naturalmente, há um princípio por trás.

O aluno sabe que está a tocar com partitura e sabe porquê.

Ainda ontem estava num júri e vi um aluno a tocar um estudo super lento. Era um estudo com acordes fechados na mão esquerda em mínimas e escalas descendentes em semicolcheias na mão direita. Àquela velocidade aquilo era absolutamente “inscutável”. Uma tortura. Mas ele estava a tocar assim porque dessa forma não falhava nenhuma nota.

E provavelmente nem se apercebia de que aquilo era uma escala descendente. Então acho que sim: muitas vezes os alunos estão a tocar sem consciência auditiva, muito mais apoiados na mecanização.

Entrevistadora: Que exercícios ou estratégias utiliza para promover uma escuta mais consciente?

Professora 3: Acho que num primeiro momento é perguntar. Tens de saber fazer as perguntas certas na hora certa.

Perguntas simples: “O que está escrito no final da frase?” “Está um diminuendo.” “Então como é que isso soou?” Só isto já promove escuta ativa.

Outra coisa importante é trabalhar trechos pequenos. A escuta é como um músculo. Não podes pedir logo a um aluno que ouça criticamente uma peça inteira.

Depois, a ferramenta mais útil que tenho usado nos últimos anos são mesmo as gravações. Acho que guiar um aluno na escuta de si próprio através da gravação é poderosíssimo.

E se fores tu a gravar e a ouvir com ele, ainda melhor, porque consegues nortear a escuta para aquilo que interessa.

Quando entramos no contexto de performance, aí é mais complicado, porque a ansiedade compromete muito a escuta. Aí já entram fatores emocionais e tens de trabalhar também esses fatores.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Qual a sua perspetiva perante a relação entre o movimento corporal e o som no piano?

Professora 3: Eu vejo tudo isso como uma coisa integrada no som e no gesto.

Uma das coisas para as quais estou mais atenta quando dou aulas é quando tenho alunos que dançam em vez de tocar. Isso faz-me muita confusão.

Para mim, todos os gestos que fazes quando estás a tocar têm de servir o som que estás a produzir. Se estás a fazer um gesto que não serve o som, então estás a fazer um gesto errado, porque até pode estar a impedir o som que queres.

E isso acontece muito. Às vezes o aluno está literalmente a obstaculizar o som com um gesto.

Quando atacas uma nota no piano, não é só a ponta do dedo que está envolvida. Está o corpo todo: mão, pulso, braço, ombro, costas. E és tu que tens de dosear isso.

Às vezes precisas dos ombros, outras vezes basta o dedo. Saber perceber que gesto precisas para o som que queres é, para mim, a maior ciência do piano.

Porque o piano é um instrumento muito paradoxal. É um instrumento de bater. Tu bates numa tecla que vai bater numa corda. E a grande tarefa do pianista é fazer aquilo soar como se estivesse a ser friccionado e não batido.

Claro que há fisicalidades completamente diferentes. Vais ver Glenn Gould a tocar e parece um milagre da natureza. Ninguém percebe como é que ele conseguia tocar daquela forma.

Mas acho que existe um percurso que tem de ser construído. Depois, quando já tens a tua forma de tocar, aí sim, adaptas.

Eu lembro-me de que, em pequena, tocava muito próxima do teclado e nunca ninguém me corrigiu isso. Só no ensino superior é que alguém me disse: “Tu tocas com as mãos na posição errada. As mãos têm de estar à frente do tronco.” E foi instantâneo. E eu pensei: “Tantos anos perdidos...”

Entrevistadora: A Professora também já foi respondendo um bocadinho à minha próxima pergunta. Trabalha explicitamente o gesto com os alunos e de que forma?

Professora 3: Ai, sim. Massacro. A forma é massacre. Não sei se posso dizer esta palavra, mas é.

Não, eu trabalho muito o gesto. É uma das coisas que mais trabalho.

Desde o início, mesmo com mãozinhas muito pequeninas, quando estamos a começar a abordar o piano pela primeira vez, eu pego nas mãos dos alunos, tiro-as, salto com elas...

Ou seja, eu toco muito nos alunos, que é uma coisa que eu vejo como muito necessária e que só apareceu muito tarde na minha vida.

Eu passei a minha formação toda de conservatório com professores que não usavam esta ferramenta. E de repente tive um professor em substituição, só durante meia dúzia de meses, que mudou completamente a forma como eu via o piano e como ensino piano. Ainda bem que ele existiu na minha vida.

A partir daí fui contactando com pessoas que eram muito assim. O toque é a nossa ferramenta mais preciosa, porque quando exemplificas no braço de um aluno o toque que queres, é instantâneo. Enquanto que quando exemplificas no piano, não é.

Porque quando tocas no piano, ele vai perceber um resultado sonoro. Isso é ótimo quando estás a corrigir som. Mas quando estás a corrigir gesto, tu queres um resultado físico. Portanto, exemplificar no braço, no ombro, onde quer que seja, acho que é uma das ferramentas mais poderosas para corrigir ataque, ponta de dedo, touché.

E depois há uma coisa que eu acho que falha muito sobretudo nos alunos pequeninos: há uma compensação enorme do pulso. É o pulso que está a tocar, não os dedos. E a função do professor é perceber em que momento, à medida que a mão se desenvolve, comesas a anular isso e a pedir mais intervenção do dedo.

Mais isto e menos isto.

Tens de escolher muito bem esse momento e introduzi-lo de forma gradual. Não podes só ficar ali eternamente.

E lá está, como é uma coisa tão abstrata, tens de ser o mais claro possível. E a maneira mais clara é ilustrando e demonstrando.

Por exemplo, imagina o Estudo Revolucionário de Chopin. Queres um ataque específico naquele primeiro acorde da mão direita. O aluno está a tentar tocar forte, mas só está a usar a mão. Tens de ir ao piano e mostrar que aquele ataque vem das costas primeiro. Senão não chega lá.

Portanto, eu diria: demonstração ao piano quando está associada a um som muito específico; demonstração física quando é uma correção de gesto.

E depois ajudar fisicamente a mão do aluno. Imagina um aluno a tocar uma invenção de Bach para duas vozes. Há uma nota que tem de libertar e a mão devia ir para cima, mas

ele insiste em ir para baixo. Se tu fores lá e levatares a mão dele, a memória muscular guarda aquilo.

Isso é muito mais eficaz do que dizer vinte vezes “levanta a mão”.

Uma instrução verbal é uma coisa que tu percecionas intelectualmente. Mas se o processo é físico, então ele é eminentemente sensorial. Tens de ir atrás da sensação. E o tato é um sentido. O que fazes fica gravado.

É por isso que repetimos. A memória muscular existe.

Entrevistadora: Muitas vezes, no ensino do piano, fala-se em diferentes formas de tocar uma tecla. Mais dentro, mais superficial, mais fundo, mais horizontal, mais vertical... Como trabalha esse tipo de diferenças com os alunos?

Professora 3: Acho que vou repetir-me um bocadinho. A primeira coisa é perguntar.

Eu não parto do princípio de que isso é uma informação que tem de ser dada. Parto do princípio de que é uma coisa que tem de ser descoberta.

Se há uma indicação na partitura que pede determinado tipo de ataque ou determinada forma de tocar, eu quero que o aluno perceba porque é que vai fazer isso. Não quero que seja um capricho meu do momento.

Tem de haver alguma coisa na partitura que nos dê essa instrução.

Depois, claro, tem de ser demonstrado. O aluno tem de perceber que existe uma diferença entre tocar assim ou tocar assado. Se tu não souberes demonstrar essa diferença, ele vai achar que é tudo igual.

Entrevistadora: Sente que por vezes tem de recorrer a várias imagens ou explicações diferentes para tentar chegar ao som pretendido?

Professora 3: Sim. Eu não vou muito atrás de imagens, reservo isso para uma fase mais posterior. Mas explicar a mesma coisa de maneiras diferentes? Isso é o dia a dia.

Tu tens de encontrar uma forma que funcione. Se foi à primeira, ótimo. Se foi à quinta, também serve. O importante é que percebeu.

Entrevistadora: Já teve situações em que o aluno faz o gesto, mas o som não corresponde?

Professora 3: Não. Nunca me aconteceu.

Já me aconteceu o gesto não estar certo. Mas a partir do momento em que o gesto está certo, nunca me deparei com uma situação dessas.

Acho que repensava toda a minha carreira se isso acontecesse.

Entrevistadora: E acha que essa dificuldade está relacionada com o facto de no piano não termos contacto direto com a fonte sonora?

Professora 3: Nunca tinha pensado nisso.

Imagino que desempenhe algum papel, sim. Mas acho que há coisas anteriores a isso.

No piano há muito esta ideia errada de que expressar-se é transmitir uma certa coisa física ao público. Há muito bailarino frustrado a tocar piano.

E eu acho que isso é um erro. Acho que quando estás realmente a expressar aquilo que queres dizer com a música, isso vai acontecer naturalmente através da tua fisicalidade.

Tu vês a Maria João Pires a tocar e depois vês o Lang Lang – é outra coisa. Vês o Sokolov e depois o Trifonov – completamente diferente. Cada um tem a sua fisicalidade.

E isso demora tempo a descobrir. E parte dessa descoberta é fazer erros também. É ir para palco dançar em vez de tocar. Também faz parte.

O triste é quando nunca chegam lá.

Também é muito fácil ganhar vícios corporais. Eu tenho um horrível: toco com um ombro sempre levantado. Sempre toquei assim. E isso é compensação de tensão mal distribuída.

Conseguires ter consciência disso é fundamental.

Mas acho que isso desempenha um papel mais importante do que a distância da fonte sonora. Há muito desejo de imitar formas de tocar em vez de pensar na relação entre a tua fisicalidade e o som que produzes.

Entrevistadora: Eu estava a tentar perguntar mais noutro sentido. Mais relacionado com a distância entre o pianista e o piano.

Professora 3: Ah, sim. Uma distância emocional.

Entrevistadora: Sim, exatamente. Como a Professora falou há pouco, nunca vamos ter a mesma relação com o instrumento que outros instrumentistas têm.

Professora 3: Ah, mas eu isso não acho. Não acho que seja por aí.

Acho que isso é mais um desconforto prático e concreto: tu nunca sabes como é que o instrumento vai reagir. Vais tocar numa sala nova, nunca tocaste naquele piano, não sabes se é pesado, leve, bom, mau...

E a quantidade de vezes que tens de tocar em instrumentos que não estão em condições também é enorme.

Mas não acho que isso seja o que impede o desenvolvimento da consciência física e sonora.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Seguimos para a quinta secção, mais ligada à prática e ao estudo individual dos alunos. Como orienta os alunos no estudo individual?

Professora 3: Essa é muito abrangente. Mas pronto: eu sou muito metódica.

Eu ensino a estudar. Não mando um aluno para casa estudar; ensino-o a estudar.

E digo isto porque muitas vezes não me ensinaram a mim. Eu achava que estudava pouco, mas na verdade estudava mal. E acho que isso afeta muita gente.

O método parte por estruturar sempre o estudo. As minhas aulas têm exatamente a mesma estrutura que quero que eles reproduzam em casa.

Começo sempre com aquecimento, exercícios, escalas. E se me dissessem há vinte anos que eu ia defender escalas desta maneira, eu dizia que estavam malucos. Eu detestava escalas.

Hoje sou completamente convertida à seita das escalas. Acho que um aluno que aquece quinze minutos vai fazer tudo o resto com muito mais facilidade.

As escalas podem até ser exercícios de escuta harmónica, embora ninguém as use assim.

Depois, dentro do repertório, estruturo metas concretas: leitura nova, corrigir dedilhações, corrigir ritmo... coisas muito específicas.

A ideia é criar uma metodologia que o aluno consiga reproduzir sozinho.

Depois há outra coisa ligada à programação neurolinguística. Acho que aprendemos música de uma forma que nem sempre é a mais otimizada para o cérebro.

Eu tento organizar aquilo como se fosse um discurso: perceber onde estão as palavras, as frases, os parágrafos. Todas as peças têm uma estrutura. E se trabalhares com essa estrutura, o processo acelera imenso.

Isso nota-se muito quando juntas mãos. Em vez de demorares três horas, demoras uma.

E depois há toda a camada do som, da escuta, do gesto... mas isso já é uma camada acima.

Entrevistadora: Acha que os alunos sabem avaliar por si próprios se algo está bem ou mal?

Professora 3: Seria desejável que sim. Acho que a missão do professor é fazer com que o aluno seja capaz dessa autoavaliação.

No início, o que eles consideram erro é exclusivamente uma tecla errada.

Um ritmo errado já não valorizam. Um dedo errado também não. Uma articulação errada, muito menos.

Entrevistadora: E em níveis mais avançados?

Professora 3: Aí sim. Um aluno que é teu aluno desde pequeno, quando chega ao secundário, tem de ter sentido crítico. Se não tiver, a culpa é tua enquanto professor.

No terceiro grau eu já não espero que um aluno chegue sem perceber que está errado.

Entrevistadora: Observa diferenças entre alunos mais autónomos e menos autónomos neste aspeto?

Professora 3: Claro. Quanto mais autónomo é o aluno, mais autoconsciência e capacidade crítica ele tem.

Mas autonomia tem muitas camadas. Há alunos muito autónomos a avaliar-se, mas pouco autónomos a arriscar e acrescentar coisas deles.

Tenho um aluno no décimo ano que ainda me pergunta se pode usar pedal em certas coisas.

A autonomia é uma competência muito abrangente e vai-se desenvolvendo aos poucos.

Entrevistadora: Na sua experiência, os alunos tendem a relacionar o gesto com o som pretendido ou o estudo torna-se automático e repetitivo?

Professora 3: Acho que é mais a segunda hipótese.

O mais natural, se não fores contrariando isso, é o estudo transformar-se em repetição mecânica.

Ainda tenho alunos de onze anos que dizem: “Mas eu estudei cinco vezes!”

Há muito esta ideia de estudar de forma mecanizada. Por isso é que para mim é tão importante falar sobre como estudaram.

Não é “estudaste pouco”. É: “Como estudaste?”

O professor tem de fazer o trabalho para o aluno conseguir chegar a um estudo consciente.

Considerações finais

Entrevistadora: Quais considera serem os maiores desafios no ensino do som e da escuta no piano?

Professora 3: Tempo.

O modelo atual do ensino oficial dá-te uma aula por semana de quarenta e cinco minutos e uma quantidade enorme de repertório.

Está tudo muito centrado no repertório. E eu própria sou daquelas pessoas que não quer reduzir repertório, porque acho que já está muito reduzido.

Mas efetivamente, quando tens uma aula de quarenta e cinco ou cinquenta minutos por semana, fica muita coisa por trabalhar.

Depois no secundário tens duas aulas, mas o salto do programa é gigantesco.

E ainda tens a desigualdade entre diferentes regimes de ensino. Uns têm duas horas, outros têm três blocos, outros têm muito menos, e no fim vai tudo concorrer ao superior.

Portanto: tempo e atenção. Conseguir que o aluno queira despender atenção naquilo que lhe estás a sugerir.

Entrevistadora: Existe algo que considere ser frequentemente negligenciado no ensino pianístico?

Professora 3: Sim. Didática.

Acho que temos uma lacuna enorme nos mestrados e no percurso de formação. A didática de instrumento nunca deveria ser uma coisa geral como é.

Eu noto diferenças em colegas que vêm de formações mais direcionadas, mas no geral há erros didáticos gritantes que resultam simplesmente de nunca se ter pensado em como resolver certos problemas.

E isso só se resolve com conhecimento.

Cabe ao professor, quando sente que não está a conseguir dar resposta, ir procurar esse conhecimento.

Eu, além da formação académica, fiz imensas formações. E não estou a falar daquelas formações “xaxá” obrigatórias. Gosto de procurar formações que me acrescentem realmente.

E há uma coisa extraordinária que qualquer professor pode fazer: assistir a masterclasses.

Mesmo que vás só acompanhar os teus alunos, aprendes imenso a ouvir outros professores a trabalhar.

Fiquei recentemente a saber que as masterclasses de Vila do Conde contam como formação creditada para professores. Acho extraordinário. Todas as masterclasses deviam fazer isso.

Porque aprendes muito a ouvir outros professores a falar sobre estas questões.

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela partilha da sua experiência e perspetiva pedagógica. O contributo de todos os participantes será fundamental para aprofundar a compreensão das relações entre escuta, gesto, som e aprendizagem pianística no contexto do ensino do piano.

Professora 3: Olha, parabéns. Estás a escolher um tema bastante ambicioso. Muito fixe.

Entrevistadora: Obrigada.

Professora 3: Espero que corra tudo bem e, se precisares de ajuda, mesmo na reta final, revisão ou essas coisas, podes contar comigo.

O tema é mesmo muito fixe. Já vi muita tese de pianistas e ainda não vi ninguém a relacionar estas questões e a fundamentá-las de forma integrada, como consequência umas das outras.

Acho mesmo muito fixe teres escolhido esse tema. É um tema ambicioso, mesmo.

Entrevista – Professora 4

Entrevistadora: Pronto, antes de mais, obrigada por aceitar participar nesta entrevista. A entrevista insere-se numa investigação centrada na relação entre o som, a escuta, o gesto e a prática pianística no contexto do ensino do piano. O estudo procura compreender de que forma a intenção sonora, a perceção auditiva e a organização do gesto intervêm nos processos de aprendizagem e execução pianística, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar estas dimensões com os alunos. Ao longo da entrevista serão abordados temas relacionados com a construção do som, a escuta durante a execução, a relação entre o movimento e resultado sonoro e a orientação do estudo individual. Não se pretende avaliar práticas pedagógicas, mas antes compreender diferentes perspetivas e experiências no ensino do piano. Interessa-me sobretudo conhecer um pouco da sua experiência pedagógica e não há respostas certas nem erradas. A entrevista é semiestruturada, por isso algumas questões poderão ser mais aprofundadas do que outras consoante o desenvolvimento da conversa. A entrevista será gravada com a sua autorização apenas para efeitos de análise no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato. Podemos começar?

Professora 4: Sim.

Entrevistadora: Ok. Só para contextualizar um bocadinho. A entrevista está mais ou menos dividida em seis secções.

Professora 4: Ok.

Entrevistadora: Isto porque já fui notando noutras entrevistas. Às vezes as respostas entrelaçam-se umas nas outras. Eu vou tentando orientar.

Professora 4: Muito bem, obrigada.

Entrevistadora: Mas posso já adiantar um bocadinho. A primeira parte é uma caracterização inicial do percurso do professor. A segunda parte está mais relacionada com o som e com a intenção sonora. A terceira parte com a escuta durante a execução. Quarta parte, a relação entre o movimento corporal e o som, o gesto pianístico. A quinta parte, a prática e o estudo individual dos alunos. E depois uma sexta parte são as questões mais gerais, mais finais, considerações finais. Pronto. Eu vou lembrando.

Professora 4: Obrigada.

Entrevistadora: Senão é muita coisa.

Professora 4: Sim, se me for desviando.

Entrevistadora: Ok. Então primeiro, pode descrever brevemente o seu percurso enquanto pianista e Professora?

Professora 4: Sim, acho que sim. Portanto, neste momento, a escola onde trabalho maioritariamente é aqui o Conservatório de Música do Porto e sou Professora cá há 12 anos, penso que 12 anos letivos. Tinha trabalhado, entretanto, noutras escolas antes dessa fase, mas de uma maneira um pouquinho parcelar e ainda muito na fase em que era estudante e quis manter-me estudante o máximo tempo possível. É aquela lógica de querermos continuar a aprender e repertório e tudo o resto. Portanto, fui trabalhando um pouco como pianista acompanhadora no início. Comecei, entretanto, a dar umas aulas. Senti provavelmente a dificuldade que foi começar o ensino ainda sem uma prática didática muito clara, sem um conhecimento didático muito claro. Portanto, senti que naquela fase tive essa dificuldade, então fiz um mestrado em ensino de música e sinto que, de alguma maneira, fui conseguindo tentar ter mais algumas certezas ou pelo menos mais algumas indicações de por onde fazer essa transposição do que é o que eu faço enquanto pianista e do que eu, no fundo, preciso ou prescindo para a minha prática individual e a forma como consigo ou não transpor isso para uma prática pedagógica e de relação com os alunos.

Depois, entretanto, esta prática de anos aqui no conservatório eventualmente tem sido a minha maior didática. Ou seja, tanto com os colegas como com os meus próprios alunos, ao longo destes anos, sinto que vou refinando o processo e tentando chegar às minhas soluções. Que varia muito de repertório para repertório, de aluno para aluno, de momento para momento. Portanto, o percurso foi mais ou menos este. Não sei se a parte da aprendizagem interessa.

Entrevistadora: Sim, sim.

Professora 4: Fui aluna na ESMAE, da Professora Madalena Soveral. Vindo atrás, nasci na Covilhã, estive alguns anos lá de uma maneira um bocadinho mais leve, digamos assim, comecei os estudos no Conservatório da Covilhã. Entretanto, houve uma fase em que comecei a perceber que provavelmente era o que eu gostaria de fazer da minha vida. Entretanto, conheci uma Professora aqui do conservatório, a Professora Maria José Sousa

Guedes, num curso com a dona Helena Sá e Costa, estabeleceu-se o contacto e entretanto a Covilhã ficou sem professor de piano e eu tive que tentar tomar uma decisão. E os meus pais nisso foram fantásticos, apoiaram.

Então, desde os meus 20 anos que vim viver para o Porto e fiz aqui o final do conservatório e depois ingressei na ESMAE e fui aluna da Professora Madalena o tempo todo que consegui. Fui ficando enquanto pude, nessa perspetiva de aprendizagem. Entretanto, estive em Erasmus em Budapeste, fiz uma pós-graduação em Saragoça. Fui fazendo o meu caminho, masterclasses e o trabalho foi-se complementando.

E depois sinto que quando terminei esse percurso, senti aquele primeiro golpe que é: “E agora? Estou sozinha.” Lembro-me da sensação do primeiro recital que tive que montar mais sozinha e da sensação que tive quando comecei de facto a entrar num contexto escolar e perceber que: “Ai, agora não só tenho que saber decidir sozinha, como tenho que saber explicar como é que se faz.” E por isso acho que o caminho tem sido construído um bocadinho nesse sentido, de tentar compreender cada vez melhor como fazer chegar de uma maneira mais eficaz as soluções que vou conhecendo e tentando também expandir ao longo do tempo.

E sou também Professora na Escola Profissional de Música de Espinho, agora mais recentemente, desde 2018. Mas tenho sempre lá pequeninos alunos. A minha grande carga, no fundo, é aqui.

Entrevistadora: Ok. Já foi respondendo a praticamente tudo o que eu tinha nesta –

Professora 4: Pronto, adeus.

Entrevistadora: Não, nesta primeira secção. Vou saltar para as últimas perguntas. Que níveis de ensino costuma acompanhar com mais frequência?

Professora 4: Todos. Este ano é um exemplo disso. Tenho desde o primeiro ano, alunos a começar este ano, e tenho alunos finalistas agora a terminarem o 12.º ano.

Entrevistadora: E como caracteriza de forma geral a sua abordagem no ensino do piano?

Professora 4: Pois. Sempre um grande ponto de interrogação. Ou seja, sinto que vou tendo alguns pontos orientadores, que vou tentando redefinir ou afinar, mas que acho que é uma combinação de alguma solidez e algum conhecimento técnico de base e algum conhecimento do repertório, de fase a fase e conforme as faixas etárias, de maneira a que

os meus próprios alunos consigam ir compreendendo e assimilando os passos que estão a dar, passo a passo, passo a redundância.

Ou seja, sinto que o som e o gesto e a forma como o corpo interage com o instrumento têm um papel fundamental e acima de tudo devem ser ou podem ser descobertos a partir do texto, a partir do som, da imagem sonora final ou imaginada, digamos assim. Deve ser aquilo que nos guia a conseguir compreender como é que fisicamente produzimos esse som.

Nem sempre é fácil, porque nem sempre o vocabulário dos alunos está adequado a compreender isto de uma maneira muito profunda. Portanto, a minha abordagem pedagógica é sempre um grande ponto de interrogação. Ou seja, sinto que vou tentando guiá-los no caminho de fazerem bem o que fazem e compreenderem como o estão a fazer, para poderem replicar no seu trabalho individual. De maneira a que consigam, de alguma maneira cíclica, pegar nesses recursos e reaplicá-los novamente na fase seguinte.

Nem sempre é fácil, porque depois o nosso repertório, como você sabe, é absolutamente gigantesco e os saltos às vezes são praticamente saltos quânticos. Um menino do primeiro ano para o segundo, para o terceiro, de repente para o quinto, sexto, sétimo, às vezes o repertório avoluma-se e cresce de dificuldade de uma maneira muito grande.

E, portanto, acho que se tenta ter aqui um bocadinho esse misto, que é metrônomo, dedos, notas, ritmo, tudo no sítio, e de repente som e expressão e interpretação e estilo e época, estética, e tentar ir dando à medida que cada um pode compreender ou estimulando a que possam compreender um bocadinho mais, de maneira a que consigam fazer esse passo a passo o mais consistentemente possível. Pronto, é o que tento fazer e todos os anos ando a rever se estou a fazer bem. E de aluno para aluno é muito diferente às vezes.

Relação com o som e construção da intenção sonora

Entrevistadora: Sim, claro. Passamos então para o segundo ponto: a relação com o som e a intenção sonora. Quando trabalha um determinado repertório com um aluno de nível secundário, em que momento entra a questão do cuidado com o som?

Professora 4: Pois. Eu acho que às vezes sinto que entra cedo demais. Ou seja, começo a implicar com isso muito cedo. E digo aqui “implicar” de uma maneira de provocação. Porque acho que às vezes o cuidado do som, se é deixado muito para a última da hora, o

corpo já desenvolveu mecanismos e hábitos e referências que depois ou são muito difíceis de tirar ou ultrapassar, ou que nos levam mesmo a que muitas vezes não tenham efetivamente o efeito desejado e depois é muito difícil voltar esse processo atrás.

Portanto, se falamos do cuidado com o som no sentido só da beleza e do refinamento final de interpretação, de frase, é uma coisa. Mas às vezes o cuidado com o som tem mesmo a ver com a articulação, o equilíbrio. Portanto, acho que passando a fase de leitura e conseguindo que um aluno secundário já leia de uma maneira mais exata e informada, vai poupar imenso tempo. Portanto, tento que não se afaste muito das primeiras aulas esse cuidado.

Quando eu volto atrás é que às vezes, saltando a fase do metrônomo, notas, dedos e ritmo, e indo direto muito ao som, depois pode haver alguma desorganização nas outras coisas, na limpeza ainda, pode ser precoce às vezes. Portanto, também depende dos alunos e depende do repertório. Às vezes há repertório que não dá mesmo para fazer de outra maneira. Até que encaixe, não há grande cuidado de som, não há grande cuidado de explicação técnica ou de refinamento. Há outro repertório que tem que ser de imediato porque senão depois já não dá para voltar atrás.

Entrevistadora: Ok. Como ajuda os alunos a procurar ou a imaginar o som que querem obter numa determinada passagem? Por exemplo, recorre mais a imagens, demonstrações ao piano, metáforas, comparações ou outro tipo de estratégias?

Professora 4: Todas. Vou selecionar todas. Sim, eu acho que sim. Primeiro, a exemplificação no piano ao lado, especificamente até que o aluno consiga distinguir coisas, eu acho que essa exemplificação é muito importante precisamente para tirar uma mancha ou uma coisa que pode ser um bocadinho mais vaga na cabecinha deles e às vezes, pelo exagero até, fazer chegar à compreensão de um determinado tipo de som ou de um ataque, ou de uma articulação, ou de uma imagem musical.

Mas sim, a parte metafórica e da comparação com outras realidades, outras artes, a parte do estímulo imaginativo, acho que é fundamental, porque é o vocabulário que eles têm para depois conseguirem replicar isso em casa. Ou seja, imagino um determinado tipo de som em Debussy, por exemplo, que também está escrito. Imagina um staccato, um legato, um portato, que se calhar em Beethoven tem um tipo de som, um tipo de textura e um tipo de profundidade no ataque, que depois em Debussy – e depois depende da obra em

Debussy – numa *La Terrasse de Audiences du Clair de Lune*, se tem um determinado tipo de brilho, que se calhar se for na *Toccata*, o mesmo tipo de escrita já não é igual.

Portanto, acho que no fundo os alunos só podem compreender para onde estão a apontar se houver uma referência. Claro que se eles também recorrerem a gravações e alunos com uma cultura musical mais alargada conseguem ter logo referências um bocadinho mais à mão. Porque pode-se dizer: “Olha, é como aqui ou como acolá”, “Repara nesta obra, também acontece.” Portanto, há muitas comparações que se podem ir buscar que eles mais rapidamente associam ao que estão a fazer.

E depois a exemplificação e o tentar ajudar o aluno a aproximar-se daquilo que está a ouvir através do corpo deles mesmos, acho que é fundamental.

Entrevistadora: Hum, acha que os alunos podem ter uma ideia clara do som que querem ou isso é algo que se constrói sobretudo com orientação nestas idades, no secundário?

Professora 4: Pois, no secundário, sim. Isso é uma questão interessante, porque penso que às vezes o aluno pode eventualmente – e há alunos – ter referências, pela questão da cultura musical e das referências que têm.

Acho que há uns anos havia quase a ideia, até em conversa com outros colegas, de conhecer as gravações que toda a gente tinha feito de uma determinada obra, tempo e som. Hoje em dia, acho muito curioso que os alunos têm muita coisa à disposição e nem sempre a usam para procurar este tipo de coisas. Parece que não sei se se sentem assoberbados pela quantidade de gravações que têm disponíveis.

Portanto, às vezes o terem uma referência externa ajuda-os a tentarem balizar o que estão a ouvir, não para copiar efetivamente, mas para tentarem pelo menos aproximar-se ou compreender uma determinada linguagem ou lógica musical.

Depois há a surpresa do som de cada um e da imaginação de cada um, porque às vezes a solução deles é mesmo a mais adequada a eles próprios. Mas acho que para eles conseguirem encontrar aquilo que é a imaginação deles, têm que testar várias opções e ter várias referências externas para perceberem que são uma opção, às vezes.

Acontece muitas vezes em conversa precisamente com alunos que é: “Ah Professora, nunca tinha pensado nisto desta maneira.” Porque pode ser muito diferente uma interpretação diferente da minha e diferente da do próprio aluno ou daquilo que o próprio aluno gostaria. E por comparação, às vezes pela negativa, que é: “Não gosto, nunca tinha

pensado nisto desta maneira, até não faz sentido para mim.” Mas de repente abriu-se ali mais uma janela de oportunidade que o aluno pode depois decidir ou não procurar.

Entrevistadora: Ok. Já encontrou alunos capazes de produzir um som musicalmente interessante, mas sem uma intenção sonora clara? Como abordaria uma situação como esta?

Professora 4: Pois. Já. Às vezes acontece ao contrário: alunos terem uma intenção musical clara e parece que não conseguem chegar à comunicação com a mão, com o corpo, com o piano, e isso é muito frustrante.

Às vezes acontece sim, e até se vê precisamente em concursos e em masterclasses, em que se veem alunos bastante dotados e bastante interessantes, mas é aquilo que nós às vezes entre pianistas, ou entre colegas e professores, se diz: “Parece que não está a compreender o que está a fazer.” Aquela lógica de o equilíbrio está, o fraseio está, porque provavelmente foi ensinado – “daqui aqui; respeita o arco da frase” – mas sem um significado mais profundo.

E isso ouve-se mesmo em miúdos mais jovens. Ouve-se essa sensação de consistência e de correspondência absoluta entre o que se está a fazer e o que se está a sentir e compreender, ou o que se está a fazer porque está muito bem treinado. Porque depois também há esse lado do treino e da repetição, e há um lado muito fisiológico que dá para controlar.

Às vezes o repertório ajuda. Há aquelas peças que uma pessoa sente que, dando a um aluno, ele encontra ali uma forma de expressão. E às vezes ao contrário. Damos repertório e achamos que o aluno vai aderir e o aluno não adere. Ele está bem feito, mas não está dele. Não se transforma numa coisa do próprio aluno.

Escuta durante a execução

Entrevistadora: Passamos então para a parte da escuta. Que papel atribui à escuta no processo de aprendizagem no piano?

Professora 4: É o primeiro, não é? Quer dizer, é difícil, porque acho que eles começam por sentir que o que vêm é fazer uma coisa. E eu às vezes faço um triângulo nas primeiras aulinhas com eles e depois ao longo do tempo repito esse triângulo muitas vezes, que é o

ver, ouvir, sentir. Ou ouvir, ver e sentir. Porque são os três sentidos que temos sempre em comunicação.

O estímulo visual é muito forte, porque é a partitura, o decodificar, o estímulo visual também do teclado e do tato, mas no sentido do fazer o som. O difícil é desenvolver essa escuta, que é escuta, porque não é só audição, é escuta mesmo.

Essa escuta depende de uma ideia que se quer encontrar no som, mas às vezes ainda não se conhece o suficiente para se procurar seja que ideia ou para se encontrar seja que ideia. E depois às vezes é a escuta do que está efetivamente a ser produzido por mim. Estou tão preocupada em realizar aquilo como está lá escrito e como foi pedido e com o tempo que tem que ser, que só há quase a pessoa que faz.

E é muito difícil desenvolver a pessoa que faz e que ouve e que analisa e que decide como é que vai reproduzir o que vem a seguir. E isto até mesmo pessoalmente é uma coisa que lembro de me dizerem e eu achar muito difícil. Como é que eu vou ouvir o que vem a seguir antes ainda?

Lembro-me quando era miúda ouvir dizerem: “Tens que ouvir o que vais fazer a seguir antes ainda.” E eu pensava: “Estou a fazer vinte coisas ao mesmo tempo, como é que vou ouvir as próximas vinte do próximo compasso ou do próximo tempo?”

E sinto que isso é das coisas mais difíceis de explicar quando já se está nesse grau de desenvolvimento, mas muito fácil de explicar quando eles estão a começar, quando são muito pequeninos. Porque se se despertar para: “Olha que lindo. Olha este som que bonito. Sentiste este som mais solto?” para se chegar depois a um staccato, para se chegar a um desligado, ou estas duas notas muito coladinhas uma à outra, que parece que desliza de uma para a outra.

Ou seja, estimular essa relação entre o som físico, a realização física que vem do aluno, e aquela primeira escuta que começa quase esponja, a absorver o que está a sair do instrumento sem grande complicação de texto, e depois começar a explicar que ok, é isto que está ali escrito.

Portanto, se conseguirmos que esse ciclo entre o que estão a ouvir, o que estão a ver e o que estão a sentir vá ficando o mais estabilizado possível desde o início, acho que eles ficam mais despertos para escutar, porque depois a coisa ganha um nível de complexidade

muito grande e tem que ser um esforço constante de ouvir o que está a acontecer, porque poupam-se milhares de horas de estudo.

Entrevistadora: Sim.

Professora 4: Isso sabemos, não é? Poupa-se e depois o entusiasmo e a ligação ao som ficam efetivamente marcados para eles desfrutarem e usarem para o resto da vida. De outra maneira, fica sempre daqui para fora e não dali para cá.

Entrevistadora: Na sua experiência, sente que os alunos ouvem realmente o que estão a tocar ou tentam guiar-se mais por outras referências, como por exemplo, a memória física associada à repetição dos movimentos?

Professora 4: Sim. Eu acho que há alguma fase em que é surpreendente, porque há alunos que conseguem compreender melhor harmonicamente ou estruturalmente. Escalas, tonalidades, conseguem compreender também teoricamente as coisas de uma maneira mais imediata. E esses alunos têm tendência a ser mais fáceis de chamar para esse campo. Os outros às vezes vão muito pela memória física, pela memória visual.

Eu às vezes fico naquela chatice do “isto não é preta, branca, preta, branca”. Tem que haver uma consciência prévia do que é que vais fazer, porque isto não se pode estar dependente do “vai sair bem ou não vai sair bem”.

O que eu acho curioso é que às vezes essa memória física dá uma sensação de segurança, provavelmente, e é essencial, claro que sim. Essa memória repetitiva, essa memória um bocado digital e visual. Mas quando a consciência harmónica e quando a consciência auditiva – de como é que aquilo vai soar quando sair das minhas mãos neste determinado sítio, nestas notas – aparecem, isso traz-lhes ao mesmo tempo uma enorme segurança. Portanto, quando essa barreira é ultrapassada, é um salto gigantesco.

Mas a memória física é muito difícil de tirar, se for uma coisa que o aluno sente que lhe dá muita segurança. Às vezes não nos apercebemos durante algum tempo. O aluno está ágil, está limpo, está seguro, e de repente, quando começa a sentir as primeiras falhas nisso, é que nos apercebemos que afinal está a perder essa ligação entre a noção do que é o texto, de como deveria soar, essa imaginação auditiva e essa procura do som.

E depois tem que se tentar ligar os pontos outra vez. Portanto, são fios que ao longo do percurso deles vão-se desligando e ligando, conforme também a complexidade. Quando o aluno chega pela primeira vez, não sei, a um estudo de Rachmaninoff, ou quando se

passa por uma linguagem fundamentalmente diferente, parece que se tem que reconstruir essa estrutura de trabalho.

A memória deixa de ser a mesma. Ou quando se chega a Ligeti, quando se chega a Bartók mesmo, quando se chega a formas de trabalhar que podem já não ser tão clássicas ou tão românticas. O aluno de repente não tem referências. Aí a memória física parece que deixa de funcionar e tenta-se reconstruir aí o trabalho de uma maneira mais eficaz possível.

Entrevistadora: Agora ia perguntar que exercícios ou estratégias utiliza para promover uma escuta mais consciente.

Professora 4: Pois, eu acho que isso, pelo menos na forma como tento trabalhar, tenta ser o mais permanente possível. Essa escuta consciente, não tenho exatamente exercícios. Claro que sou capaz de...

Sim, a coisa mais permanente que estou a pensar que faço é o parar e dizer: “Ora ouve. Ora é desta nota para esta. A polifonia vem por aqui, não é por esta.” Ou seja, exercícios de separação de vozes, exercícios de exagerar o que se deve ouvir, exercícios de fazer o *voicing* muito exagerado, mas tirar vozes, compreender a diferença entre ter ou não ter aquele tipo de som onde estamos a trabalhar.

Mas confesso que acho que não tenho exercícios assim em abstrato para uma escuta mais ativa. Acho que acaba por ser dentro do trabalho. A forma como vou corrigindo vai tendo quase sempre o objetivo sonoro.

Provavelmente serão raras as vezes em que, para corrigir uma situação, o problema não tenha partido de: “Olha, isto não está legato”, ou “Cuidado, isto não está a soar”, ou “Está aqui um acento falso”, ou “Cuidado que a frase...”. Afinal o trabalho pianístico é muito, porque tem que ser, um trabalho sonoro.

Porque é um instrumento muitíssimo difícil de chegar ao som. Estamos no mais afastado possível. Qualquer outro instrumento – a voz, um violino, um instrumento de sopro – estão sempre diretos. Nós temos um mecanismo realmente gigantesco e antinatural para chegar ali. É um instrumento enorme, as cordas estão super longe, os martelos batem de baixo para cima. Nós fazemos para baixo, eles tocam ao contrário. Está tudo inorgânico na forma de produção do som.

Portanto, se a forma como trabalhamos o texto... Claro que sim, às vezes a forma como trabalhamos o texto é chamar a atenção para como o texto se deveria transformar em som.

Imagina finais de frase. Um final de frase, por tradição e naturalidade, terá que ser sempre em diminuendo. Não há forma de falar sobre isso sem falar sobre o que o aluno está a ouvir. “Cuidado que isto tem que soar assim”, “Cuidado que não estás a fazer”, “Tenta outra vez”, “Verifica”.

Portanto, claro que há sempre um trabalho que é de gesto e de preparação de como o som é feito dentro do nosso instrumento, mas porque alguma coisa a nível sonoro não está a corresponder àquilo que o texto e que o bom gosto deveriam ditar. Acho que o trabalho é sempre do som para cá.

Entrevistadora: Mas isso é sempre no contexto da escuta presente, normalmente.

Professora 4: Sim.

Entrevistadora: Porque, por exemplo, há professores que utilizam o exercício ou a estratégia de colocá-los a gravar-se.

Professora 4: Ah sim, sim.

Entrevistadora: Isso não é a escuta presente...

Professora 4: Pois, já percebi.

Entrevistadora: É a escuta posterior.

Professora 4: Sim, isso no fundo eu acabo por lhe chamar um bocadinho de audição crítica.

Entrevistadora: Sim, sim.

Professora 4: Sim, claro, mas isso já é outra fase. Pensava que me estava a falar da fase do fazer, da criação do som e da escuta serem um grão.

Entrevistadora: Um bocadinho de tudo.

Professora 4: Já percebi, obrigada. Sim, a gravação faço muito isso com a minha classe. E é fantástico porque a grande maioria das vezes eles acabam a gravar para me enviar, como eu combinei, porque não deu para ver tudo naquela aula ou porque quero verificar se determinado trabalho está a ser feito.

E a surpresa é sempre quando eu faço a pergunta: “Já ouviste a gravação?” E a resposta às vezes é não.

Então eu digo: “Vá, então ouve e antes de eu dizer seja o que for, diz-me tu.” E é nesse processo.

Há os outros que já mandam só depois de terem ouvido: “Ok, Professora, já vi que consegui não sei o quê, já vi que resolvi isto, mas ainda falta, Professora, se me puder dar uma ajuda...” Mas esse lado daqueles que nem sequer experimentaram é difícil.

E muitas vezes acontece em performance. Eu peço sempre aos pais para gravarem audições, concertos. E às vezes é ótimo, porque aquelas anotações que vou tirando enquanto os estou a ouvir, o que lhes digo é: “Chegam a casa e ouvem primeiro. E depois vão ler o que eu escrevi.”

Eles dizem: “Professora, já sabia tudo.” Portanto, esse lado do gravar para se ter consciência de coisas que num momento ao vivo, em tempo real, nem sempre dá para compreender que é assim que está a soar.

O que importa é compreender como deveria soar. Às vezes é muito difícil ter a perceção de como estou a fazer e como está a soar o que estou a fazer, porque às vezes a diferença entre o que estou a imaginar que está a sair e o que está efetivamente a sair é muito diferente.

Entrevistadora: Exato.

Professora 4: E esse é o desafio, sim.

Relação entre gesto, movimento e produção sonora

Entrevistadora: Pronto. Passando agora para a relação entre o movimento e o som. Qual a sua perspetiva perante a relação entre o movimento corporal e o som no piano?

Professora 4: Outra vez a mesma resposta: é essencial. É a base da produção de som. Ou seja, é provavelmente a resposta mais generalista que consigo dar.

O movimento corporal é, no fundo, a raiz do ataque, da condução, da finalização do som, da intensidade, da profundidade. Portanto, pensar na produção de som sem gesto, ou sem ter que cuidar e compreender e ensinar o gesto, tornava-se numa coisa absolutamente digital e robótica e acho que não tem aplicação no nosso instrumento.

Entrevistadora: Uhum. Trabalha explicitamente o gesto com os alunos e de que forma?

Professora 4: “Seta para baixo, seta para cima.” Muitas setas. E seta para o lado, e seta que dá a volta.

Mas sim, a lógica da profundidade, da direção do gesto, da velocidade evidente do gesto, do peso, de mais braço, menos braço, mais costas, menos costas. Há toda esta panóplia gigante de gestos e de articulações, de relação entre sons, para construção frásica, para construção do som geral.

E depois o gesto no sentido de ajudar. Porque às vezes o gesto parece evidente e de repente uma coisa que para um aluno não está a funcionar, temos que desmontar o gesto natural que ele está a utilizar para determinada coisa afinal funcionar na medida em que ele está a procurar.

Se o aluno não tem uma intenção e não está a usar o gesto de uma forma consciente, aí fica fácil, porque dizemos: “Cuidado, isto tem que ser feito daqui para aqui”, e corrige-se no sentido de dar a solução.

Quando o aluno está a fazer de uma maneira intencional, é preciso desmontar porque é que o aluno não está a conseguir utilizar aquele gesto. A grande maioria das vezes dou-me conta daquilo que falávamos há pouco: o aluno nem se está a dar conta do gesto que está a fazer e continua à procura do resultado sonoro e está a lutar contra o instrumento.

Ou seja, o resultado que ele queria está a ser minado pelo seu próprio gesto não estar consciente e controlado. Porque às vezes há uma sobrecarga cognitiva. Há muito material, música difícil, muitas notas, muito som, muita harmonia complexa.

Portanto, o gesto, quanto mais cedo começar a ficar uma relação consciente para o próprio aluno, mais fácil depois é moldá-lo e ajudá-lo a encontrar as suas soluções quando fica mais crescido. Porque às vezes quando fica mais crescido já não sabe porque é que aquilo está preso, o que é que está a tirar, porque é que isto está para cima. E às vezes só uma correçãozinha desse género resolve e faz novamente encontrar a fluidez que estava a faltar.

Depois, se vamos falar de gesto para resolver tecnicamente, imaginando estudos de Chopin, estudos de Liszt, ou na verdade praticamente tudo, mas pensando em questões fisicamente mais exigentes, há quase uma noção de *puzzle* ou de cubo de Rubik. É mesmo preciso compreender o que é necessário para cumprir aquela máxima lisztiana do mínimo de esforço para o máximo de resultado.

O piano é difícil, mas há ali um certo nível médio dentro do qual não é suposto ser tão difícil. E os nossos alunos têm muita tendência, às vezes, para complicar, porque estão a utilizar recursos que não funcionam para determinada passagem.

Portanto, aqui o gesto é importante para que se torne também repertório e vocabulário. Porque se eles compreenderem que determinado tipo de escrita indica, ou que determinada formulação melódica tem que ser feita de uma determinada maneira e não de outra, de repente há coisas que estavam vedadas ao aluno – ele achava que nunca ia conseguir fazer aquilo – e parece que o gesto vem como uma fórmula mágica: “Ah, já funciona.”

Mais dedo, menos dedo, o pulso mais assim ou mais assado, faz com que uma passagem resulte. E antes era uma coisa extremamente complexa ou muito difícil de quebrar, por essa falta de perceber qual é a fórmula.

E no fundo o nosso caminho tem que ser ajudá-los a perceber que há fórmulas e dar-lhes o máximo de repertório possível dessas fórmulas, para que depois ao longo da vida possam contar com outros professores e outras pessoas que lhes vão dando mais soluções e mais opções para poderem utilizar.

Entrevistadora: Muitas vezes no ensino do piano fala-se em diferentes formas de tocar uma tecla: mais dentro, mais superficial, mais fundo, horizontal, vertical, entre outros. Como trabalha esse tipo de diferenças com os alunos?

Professora 4: Pois. Às vezes não assim todas em lista, como se fosse uma ementa. Definitivamente não.

Acontece progressivamente e conforme as questões que vão surgindo no repertório deles. Acho que acontece muitas vezes por comparação. Dizer: “Olha, se fizeres assim o som é este. O que lá está escrito eventualmente indica que deverá ser assado. Ora experimenta. Faz a diferença. Experimenta assim, experimenta assado.”

Às vezes acontece também por indicação: “Neste compositor, nesta época ou neste repertório, isto deve-se fazer mais assim ou mais assado.” E é a exemplificação de coisas de fora, até do contexto da obra ou do repertório que o aluno tem, sempre no contexto de tentar educá-lo e deixar soluções do lado dele.

O que é interessante é que às vezes eles precisam desse reforço. Imaginando uma mão esquerda num Noturno de Chopin, coisas mais standard, a forma como se trabalha

determinado tipo de som e determinado tipo de gesto nesse repertório se calhar é diferente se for um terceiro andamento de uma Sonata de Beethoven.

Ou a polifonia escondida dentro de um andamento lento numa Sonata de Beethoven é fundamentalmente diferente da maneira como se trabalha em Bach, numa fuga. Portanto, a produção de som e as várias opções que há – e até dentro de várias fugas de Bach – passam a ser diferentes.

A criatividade que é preciso para determinada instrumentação que imaginamos dentro de um Prelúdio e Fuga numa tonalidade pode ser muitíssimo diferente da articulação e do tipo de som que queremos imaginar noutro Prelúdio e Fuga de Bach.

As opções são muitas. Portanto, a fórmula de “isto em Bach faz-se assim” – ok, há coisas que se podem aproximar, mas não são verdades para todo o sempre.

Acho que o interessante é tentar dar-lhes algumas fórmulas essenciais e depois ir ajudando, por comparação, ou pelo que é adequado neste repertório, nesta tonalidade, neste tipo de som ou nesta obra.

E por experiência, claro: mais dentro, mais fora. Às vezes é um determinado pianíssimo, um determinado tipo de som que não vem. “Agora experimenta o contrário.” “Agora mais para dentro, mais para fora.” “Se vieres com a mão assim, experimenta assado.” “Troca de mão.”

Portanto, acho que há um lado muito sensorial e há coisas que funcionam para mim, para a minha mão e para a minha fisicalidade, que depois para o aluno podem funcionar exatamente ao contrário. Apesar de nunca ser uma coisa completamente oposta – um pianíssimo não vai ser feito completamente ao contrário – mas um tipo de timbre, um tipo de som e uma interação com o martelo podem ter duas ou três opções adequadas a um determinado sítio numa determinada peça.

Entrevistadora: Se calhar já foi respondendo um bocadinho, mas vou dizer na mesma, caso queira acrescentar. Sente que por vezes tende a recorrer a várias imagens, a explicações diferentes, para tentar chegar ao som pretendido?

Professora 4: Sim. Eu acho que sim. A linguagem metafórica, os exemplos extramusicais, os exemplos de outros instrumentos, de outras realidades sonoras.

Porque o nosso repertório é tão rico nisso. Foram alguns séculos de usurpação de material à volta, não só no mundo natural, mas nos outros instrumentos. E como temos também uma grande amplitude de música de câmara à nossa disposição, não há como trabalhar o piano de uma maneira fechada dentro do piano.

O som por si só, isolado de um efeito de comunicação, de imaginação ou de relação com elementos extramusicais, parece-me que já nem sequer na sua essência era assim.

Como dizia o Chopin, no Op.25 N.º.1: “Como uma harpa ao vento.” E depois há aquele repertório que tem claramente isso no título. E há outros em que acho que é o nosso papel tentar encontrar essas soluções técnicas e de gesto nas pistas que os próprios compositores vão deixando – e às vezes deixam só escrito em som.

Como os *Préludes* de Debussy, que têm aquele títulozinho no fim e que nos remetem para a imagem sonora da obra. Mas os compositores deixam tudo muito bem escrito em som, em texto, em harmonia, na parte polifónica. Há muitas ideias e muitas imagens.

É uma coisa que digo muito aos meus alunos: não estou certa de que a minha versão seja a que eles tinham na cabeça, mas se funcionar para mim e para o meu público, se alguma pessoa do meu público se conseguir aproximar de alguma coisa perto do que eu estou a pensar ou imaginar para aquela situação e para aquela obra, ótimo.

Podem ir buscar outra coisa completamente diferente, mas desde que vão sentir qualquer coisa ou ter uma relação qualquer com a obra que se está a tocar, e não só um conjunto de notas interessante e bonito, então acho que a mensagem do compositor de alguma maneira está a passar.

Portanto, sim, acho que a linguagem metafórica é quase sempre essencial. Na produção do som estamos quase sempre com cores, com exemplos extrapianísticos.

Entrevistadora: Já teve situações em que o aluno fez o gesto, mas o som não correspondeu? E caso seja afirmativa, como resolveria o problema?

Professora 4: Pois, isso também é frequente. É quando efetivamente o gesto está a ser cumprido porque o professor pediu para fazer de determinada maneira. Naquele triângulo de que falávamos, cortámos uma das partes.

Eu vi o meu professor fazer assim. Acho que estou a fazer como ele. Mas o objetivo está a ser só visual e fisiológico. O objetivo sonoro às vezes é preciso educar. Não às vezes –

é sempre preciso educar o gesto, porque o gesto tem um determinado objetivo, que é sonoro.

Portanto, é partir dessa tal imagem sonora prévia. Às vezes tem que se aprender em separado. Aprender a dominar um pulso preso, ou uma dificuldade de relação com a ponta dos dedos e com a firmeza da ponta dos dedos. Esta lógica da consistência no dedo e ao mesmo tempo da fluidez, da liberdade e da capacidade de dosar o braço.

Às vezes só desbloquear fisicamente já é uma vitória. Primeira etapa. Depois é associar àquele gesto aquele som. É como uma sincronização de um programa ou de um telemóvel: a sincronização está feita, depois eu preciso abrir o programa. E abrir o programa já é: “Ok, agora o som é este.”

E deixar que o aluno, agora que compreende determinado gesto, tente aproximar-se daquele tipo de som que está a ser sugerido.

Às vezes é bastante imediato, porque há gestos que resolvem mesmo. Há outros em que o aluno está a fazer teoricamente o gesto certo, mas nunca vai ser “o” gesto certo. Está só a aproximar-se ainda da parte visual e da parte física.

Entrevistadora: Ou seja, quando entender o gesto, o som em princípio vai sair, não é?

Professora 4: Sim, mas eu acho que quando entender o som, o aluno vai conseguir encontrar o gesto. Acho que é mais por aí.

Significa que o aluno já consegue compreender os fundamentos básicos do gesto que vai precisar, mas ainda não encontrou naquela fórmula de gesto o som que está à procura.

E depois isso é trabalho do próprio aluno: “Ok, é isto, mas agora o som tem que estar assim.” E regra geral, quando o gesto fica encaminhado para o sítio certo, mais cedo ou mais tarde o som aparece.

Acho que é uma questão de persistência e perseverança. Porque no fundo isto do piano são milhares destes pequenos gestos. Um aluno que aprende a fazer um fim de frase de uma maneira realmente consistente passa a fazê-los em todo o lado.

Às vezes pode distrair-se, e o professor só tem que dizer “Cuidado”. E de repente o aluno vai buscar isso até em repertório novo, que ainda não conhece assim tão bem, mas percebe que ali não pode marcar, não pode acentuar.

E por isso aquilo tem que estar compreendido de uma maneira mais profunda. Se for só para aquele sítio, para fazer porque o professor mandou, então foi só metade do trabalho encontrada.

Entrevistadora: Já falámos também um bocadinho antes, mas acha que esta dificuldade de relacionar o gesto com o som e encontrar o gesto está relacionada com o facto de no piano não termos contacto direto com a fonte sonora? Ou seja, aquela distância.

Professora 4: Sim, sim. Exatamente, eu acho que sim.

A tecla é um meio muito frio e muito igual, relativamente ao *touch*. É muito parecido sempre. Tirando a dificuldade branca/preta, as posições, mas em relação mesmo ao som e à produção sonora...

Por exemplo, num instrumento como um clarinete há uma relação absolutamente fisiológica com um crescendo, com um vibrato ou com um legato. Num violino, numa viola, num violoncelo, a tensão da corda e a velocidade do arco criam uma sensação física diferente no dedo que está a pisar a corda. Ou notas curtinhas, ou *spiccato*.

Nós não temos isso. O que nós temos é quase como se da ponta do nosso dedo já se recriasse essa expectativa, essa relação com o que vem.

E isso é o que torna o piano também recompensador quando se começa a conseguir encontrar, porque é quase uma caixa mágica que se abre. Mas enquanto não, é muito distante, tem muitas barreiras.

Aquela brincadeira de o martelo vir para cima e nós tocarmos para baixo. E o som ser um martelo que bate numa corda, que fica a reverberar e que põe não sei quantas parecidas com ela a reverberar em simultâneo.

E de repente o legato nunca é legato, é um faz de conta. São duas coisas a bater uma ao lado da outra. Portanto, imaginando um trabalho de legato ou de *overlegato*, eu faço de conta que estão duas coisas coladas uma à outra. Mas há diferenças microscópicas de pressão.

Se eu fosse pensar nisto tudo, não tocava. Ficávamos presos em duas notas para sempre. Mas a verdade é que o piano cria no pianista uma série de gestos ficcionais, que não são a música, e que depois muitas vezes de piano para piano e de sala para sala têm que ser reajustados em tempo real.

A pessoa nem pensa, mas naturalmente ajusta.

Não sei se a Beatriz já teve esta sensação de chegar a uma ótima sala, um grande piano maravilhoso, em perfeitas condições, e sentir: “Meu Deus, eu consigo.” Todos nós já dissemos isto alguma vez.

Às vezes os meus alunos dizem: “Professora 4, eu começava a pensar e já estava a sair como queria.” Aquela sensação de que tudo encaixa como uma luva.

Ou um Bechstein antigo, lindíssimo, remodelado, instrumentos absolutamente incríveis, que parece que respondem à nossa vontade, nem sequer às nossas mãos.

Portanto, eu acho que nós acabamos por desenvolver uma ficção de relação com o instrumento, que quando chega efetivamente à corda e acontece o som, já foi mediada por imensas coisas.

Se fôssemos tocar efetivamente na corda, seria tudo diferente.

Por isso acho que a escuta e a previsão do que vamos querer, e de como vamos construir a nossa imagem musical da obra, são absolutamente essenciais, porque não temos tempo para pensar nisto tudo enquanto estamos a tocar.

A coisa tem que estar muito mecanizada, sentida.

Mas depois temos essa vantagem: encontramos um instrumento incrível e parece que aquilo toca sozinho. E somos nós na mesma, são os mesmos recursos que desenvolvemos. Só que temos um meio muito mais responsivo, com muito mais qualidade à nossa imagem musical.

Quando temos pianos em más condições, às vezes a força de vontade faz coisas incríveis. Trabalhei em pianos péssimos e às vezes ficava com a sensação: “Será que vou ficar com vícios?” E não. Chegamos a um bom piano e está tudo lá na mesma, na sua versão boa.

Portanto, significa que a coisa está mais aqui dentro de nós, na nossa imaginação, na nossa cabeça e em conhecer os recursos certos para, quando temos as condições ideais, eles poderem interagir com a corda e chegar efetivamente ao som que imaginámos.

Prática e estudo individual

Entrevistadora: Terminamos a quarta secção e passamos então para a quinta, que está ligada à prática e ao estudo dos alunos. Como orienta os alunos no estudo individual?

Professora 4: Essa pergunta é muito vaga.

Entrevistadora: Já não é a primeira vez que me dizem isso.

Professora 4: Imagino. Quanto tempo temos?

Entrevistadora: Mas se existe assim algum método que siga mais ou menos...

Professora 4: Acho que o método é um bocadinho o resumo de tudo o que estivemos aqui a falar.

Ensinar a estudar é efetivamente difícil, porque em aula temos duas opções: ou estudamos com o aluno para modelar a forma como ele deve estudar – e acho que isso é uma das estratégias mais frequentes, especialmente no início do repertório – ou então deixamos mais autonomia.

No início do trabalho sinto que o guia tem que ser claríssimo. Às vezes pode ser: “Isto é para vir para a próxima semana, mínima a oitenta, mãos separadas, com articulação, fraseado, notas, dedos e ritmo.” Ou seja, às vezes tem mesmo que ser absolutamente claro e sem margem para “inventes”.

“Faz assim e na próxima aula vamos ouvir assim.”

Depois, evidentemente, há alunos e alunos e fases de desenvolvimento diferentes. Pensando nos mais crescidos, já começa a ser diferente. Um aluno do décimo segundo ano já pode ouvir: “Vamos começar a trabalhar a Terceira Balada de Chopin. Muito bem, daqui por um mês quero ouvir de início a fim.”

Uma pessoa depois também tem que começar a confiar na capacidade que o aluno vai ter nessa fase de aplicar tudo o que já sabe como base para começar o trabalho.

Aqui a meio, talvez num sétimo ou oitavo ano, tem que se fazer um misto dos dois. Já não pode ser “vamos fazer mãos separadas durante três semanas”. O aluno já tem que começar a ter alguma iniciativa e alguma forma de se desenrascar.

O aluno é aconselhado a ouvir várias gravações e interpretações das obras para se situar e perceber qual será o resultado final. Sabe as estratégias que se foram usando ao longo

do trabalho conjunto – mãos separadas, quatro em quatro compassos, por frase – e à partida já as deve conhecer.

Não significa que funcione sempre. Isto é o que eu gostaria. Depois voltamos ao início e vamos corrigir notas e dedos quantas vezes forem precisas.

Mas a lógica está entre modelar para o aluno como é que se trabalha e depois deixar indicações muito claras: “Em casa vais por aqui, vais fazer isto, e dentro de uma semana espero ouvir isto desta maneira.”

Conforme vai avançando, entra então o trabalho mais discriminado do gesto e do som. Sendo que as partes mais básicas — fim de frase, equilíbrio entre vozes — tenta-se que sejam controladas o mais cedo possível.

E nessa fase começa a ser o trabalho da descoberta do som e do refinamento técnico na aula. O objetivo é que o aluno vá adquirindo estratégias e as consiga identificar nas obras e aplicar: situações semelhantes levam a respostas ou estratégias mais ou menos parecidas.

Mas é muito difícil responder de forma generalista, porque um primeiro ano é fazer trabalhos de ligar duas a duas, três a três, aprender notas novas... e o outro extremo é completamente diferente. São dois abismos.

Entrevistadora: Acha que os alunos sabem avaliar por si próprios se algo está bem ou mal?

Professora 4: Pois, depende do aluno, depende do momento do repertório e depende desse tal processo de ouvirem efetivamente o que estão a fazer e não o que acham que estão a fazer.

Entrevistadora: Posso ligar já à próxima pergunta, que é: em que é que se baseiam normalmente para essa avaliação?

Professora 4: Baseiam-se muito em se soou bem, se soou àquilo que eles estavam à espera ou não.

Por exemplo, sinto que às vezes há muita dificuldade na compreensão da pulsação e das estruturas métricas de uma maneira mesmo consciente. Às vezes sinto que só quando mando o aluno colocar metrónomo ou gravar-se e ouvir, e só quando o aluno se distancia, é que percebe.

Eu sinto que o tempo que o aluno precisa para realizar uma determinada coisa estica e encolhe conforme a dificuldade ou a concentração em várias coisas ao mesmo tempo.

Daí que eu não seja fundamentalista do metrônomo, mas sinto que é uma coisa que às vezes ajuda muitíssimo, porque é um *input* exterior que os ajuda.

Depois acho que os alunos são muito responsivos a se soou diferente do que estavam à espera. Se soou mal, então foi um erro. E às vezes também pelo desconforto, quando sentem que não estão a conseguir – um salto que falham, uma hesitação, uma sensação de não conseguir – é isso que lhes dá o alerta.

Nem sempre estão tão atentos às questões de som ou de qualidade. Para essa imaginação sonora ter efeito, as outras camadas têm que estar mais solidificadas.

Se o aluno ainda está muito preocupado com a memória, o pensamento sonoro perde ali uma boa parte da atenção, porque está a pensar: “Qual é o acorde agora?” e não “Que nota do acorde quero timbrar para ligar para não sei onde?”

Portanto, quando ainda estão muito preocupados com a lógica da memória ou da realização física da execução, ficam muito mais dependentes do professor, de se ouvirem de fora, de gravarem, do metrônomo ou de outra coisa que os ajude a adquirir estabilidade métrica e tranquilidade estrutural para depois conseguirem ouvir-se.

A parte boa é que, regra geral, quando percebem o quão bom é tocar com uma imagem sonora que eles próprios determinam, não voltam atrás.

Quando percebem que aquele gesto resolve aquele som daquela maneira e lhes dá um significado interpretativo – quando percebem que aquilo parece um amanhecer, ou outra imagem qualquer – aí a conexão acontece.

Se não, só não querem falhar a passagem, não querem perder a memória. Por isso é que a parte da imaginação e da compreensão do gesto ajuda muito.

Entrevistadora: Observa diferenças entre alunos mais autónomos e menos autónomos neste aspeto?

Professora 4: Sim. Mas uma coisa é um aluno autónomo, outra coisa é um aluno solitário.

Se um aluno é autónomo, significa que por si consegue pensar, refletir, aplicar estratégias e criar objetivos. E no fundo esse circuito é o que faz depois a aula valer a pena, porque o que fazemos na aula é alimentar esse circuito.

Um aluno menos autónomo precisa que todos os objetivos lhe sejam postos à frente e da obrigatoriedade de os cumprir, o que é estranho numa área artística. À partida, se estão aqui é porque querem. Mas pelos vistos faz sentido para alguns.

Pelo menos o que eu tento na minha classe é deixá-los ligados e entusiasmados ao que estão a fazer. Essa autonomia emocional, quando vem, regra geral origina uma autonomia de estudo e uma autonomia de procura.

Se essa autonomia emocional não vem, fica muito difícil. O estímulo tem que ser sempre exterior, a correção tem que ser sempre exterior, e por muitas metáforas que demos, se aquilo não faz sentido para o aluno, fica sem fazer sentido.

Mas pronto, acho que o nosso papel é continuar a tentar, lançar a cana. Algum dia pode ser que peguem.

Considerações finais

Entrevistadora: Entramos na última secção. Na sua experiência, os alunos tendem a relacionar o gesto com o som que pretendem obter ou o estudo individual acaba por muitas vezes se tornar mais automático e repetitivo?

Professora 4: Sim, acho que o estudo individual tem tendência para se tornar automático e repetitivo, a não ser que o estudo passe a ter como objetivo aprender esses gestos para aprender esse som.

Sempre que o aluno se desliga dessa necessidade, isso acontece. Quando o gesto e o trabalho sonoro são inseridos nos objetivos da aula como uma coisa a encontrar, desenvolver e explorar, eles fazem.

Se isso não é mencionado como uma coisa estrutural, então fica apenas como um pormenor interessante. Eu recordo-me de me falarem de coisas que eu não sabia muito bem o que eram e, anos mais tarde, alguém voltava a falar daquilo e eu percebia: “Ah, então era isto.”

Quando é dado ao aluno como uma coisa absolutamente estrutural – “isto tem que fazer parte do conhecimento do teu corpo, do teu instrumento e do teu repertório” – então passa a ser uma das faces da engrenagem.

E se o aluno percebe isso como um ponto-chave da sua formação, percebe que é uma coisa para estudar em casa. E então vai estudar de forma menos automática e mais autónoma.

Entrevistadora: Quais considera serem os maiores desafios no ensino do som e da escuta no piano?

Professora 4: Talvez aquilo que agora se chama atenção plena, ou atenção presente.

Temos todos muita pressa. As aulas são muito rápidas. É vir da educação física, fazer aula de piano, depois ir para não sei onde.

Às vezes aquele tempo para ouvir, pensar, falar sobre música, sobre imagens exteriores, sobre referências... isso perde-se.

Não vou fazer a culpabilização das redes sociais e da tecnologia, mas mudou tudo. Se a nossa arte já era uma arte do século XIX, então agora parece que somos do século XIV.

Mas ainda assim acho que beleza é beleza. E a sensibilidade humana continua cá.

Se no nosso trabalho conseguimos encontrar uma fresta e abrir aquela janela, acho que é a nossa missão. Os miúdos continuam a ser sensíveis.

Recordo-me de perguntar ao meu pai, num dia em que estava desesperada com um aluno: “Como é que eu era nesta idade?” E ele respondeu-me: “Tu não tinhas mais nada para fazer. Chegavas a casa e ias para o piano.”

E é verdade. Eu lembro-me de não haver IMSLP. Só conseguia saber como soavam as partituras se me sentasse ao piano e lesse.

Cada vez que a minha irmã me mandava de Coimbra um livro de estudos ou um livro de prelúdios e fugas, eu entretinha-me horas a experimentar, porque se eu não experimentasse, não tinha como saber como aquilo soava.

Hoje em dia temos tudo tão disponível que eu própria acho que ouço menos música do que há uns anos. Antes encontrar um CD era uma aventura. Hoje basta fazer clique.

E, portanto, acho que todos nós andamos menos pacientes, temos menos tempo, apesar de termos mais recursos. Mas aquilo que é inerente ao ser humano continua lá.

Como o som nos dá uma determinada passagem do Noturno de Chopin. Isso é intemporal.

Por isso é tentar despertá-los para isso. E o gesto significa a relação deles próprios com essa produção de som.

Essa paciência e essa calma para trabalhar, essa sensação de “tenho que me trabalhar a mim próprio para encontrar aquele som”, também é um ato de valorização pessoal e de coragem de assumir que estou a fazer isto por mim.

Hoje em dia os miúdos sentem que têm que fazer tantas outras coisas que isto nem sempre ganha espaço. Mas por um lado acho que a nossa força está aí.

Entrevistadora: Existe algo que considere ser frequentemente negligenciado no ensino pianístico?

Professora 4: Não sei. Depende. Às vezes sinto que negligencio tanta coisa.

Acho que quando puxamos mais pela destreza, percebemos que estamos a fugir de outra coisa. É um bocadinho como aquele cobertor curto: ou deixa os pés de fora ou deixa os ombros de fora.

O ensino pianístico é um bocadinho como qualquer ensino de uma área artística. Esse tempo para sentir o som e para sentir a sua relação connosco próprios às vezes é difícil, se temos que cumprir programas muito grandes, muito rapidamente.

E o piano tem um antecedente gigantesco. Temos uma tradição enorme. Vamos ao YouTube e vemos um miúdo pequenino a tocar os Estudos Transcendentais de Liszt, e a ansiedade também é muito grande para fazer as coisas acontecer.

Às vezes é difícil também para nós, enquanto professores, perceber onde está o equilíbrio do aluno. Dar-lhe coisas socialmente desafiadoras para que ele agarre e cresça, mas ao mesmo tempo dar-lhe tempo para crescer e maturar aquilo que já faz.

Parece que andamos sempre a tentar equilibrar estes dois pratos da balança, e não é fácil.

Portanto, eu acho que sempre que a técnica, a imagem sonora e a imagem musical vão juntas ou equilibradas, estamos no sentido certo.

Às vezes, negligenciando uma delas, podemos ter alunos muito expressivos e muito musicais, mas com poucos recursos. E podemos ter alunos muito “máquina”, com uma destreza fantástica, mas com pouco sentido auditivo e pouca paciência para se escutarem e criarem alguma coisa.

Por isso não tenho como apontar dedos, porque eu própria sinto que às vezes me negligencio de um lado ou do outro. Acho que tentamos encontrar esse equilíbrio e cada professor fará isso da melhor maneira que consegue.

Entrevistadora: E mais do ponto de vista externo, relacionado com os professores e com aquilo que o ensino lhes exige seguir?

Professora 4: Acho que há alguma tentativa de equilíbrio, francamente.

Penso no programa que temos aqui no conservatório, que é bastante extenso e pode ser duro em determinadas idades, porque nem sempre é fácil. Mas também não sou adepta daquela versão simplista de transformar a música numa coisa apenas extracurricular, “aprender piano pelas cores”.

Acho que ensinar música implica ensinar uma linguagem, um meio de comunicação que é mais ou menos universal. Portanto, acho que tem que ser ensinado com seriedade.

É importante ensinar a ler corretamente, ensinar musicalmente a que corresponde aquilo que aparece numa partitura, ensinar que a fisicalidade bata certo com o som, ensinar a beleza e o reconhecimento do que se está a ouvir.

Também sei que há vinte ou trinta anos os programas eram provavelmente o dobro ou o triplo. Mas também eram outros tempos, em que as pessoas tinham outros objetivos e os jovens eram solicitados para menos coisas.

Hoje também temos mais consciência de que é importante fazer desporto, ter tempo para ler, passear, descansar. Há uma compreensão diferente do que deve ser o crescimento e o percurso académico.

Se calhar antes, para chegar ao fim do décimo primeiro ano, fazia-se uma quantidade enorme de estudos de Chopin. Hoje talvez façam menos, mas podem fazê-los muito bem, sem que isso seja uma escravatura.

Portanto, não tenho um olhar muito crítico. Talvez seja mais crítica em relação ao aliviar excessivo das coisas, quando depois já não é carne nem peixe. Nem estamos realmente a ensinar uma arte, nem é apenas um passatempo.

Porque qualquer coisa que seja preciso treinar para fazer exige trabalho. Os miúdos chegam a um desporto e percebem isso perfeitamente: têm treinos três vezes por semana, têm objetivos, têm que melhorar.

Portanto, acho que só se negligencia alguma destas áreas se realmente se quiser negligenciar, porque há espaço para fazer crescer, para criar condições de escuta.

Agora, é uma luta contra o tempo e contra as mil coisas que os miúdos têm para fazer. E às vezes é uma luta inglória.

Mas também temos que ter noção de que alguns deles vão crescer mais tarde. E se sentirmos que até determinado ponto lhes demos ferramentas de compreensão, de audição e de escuta, então quando forem adultos poderão tomar decisões conscientes.

Mesmo que não sigam música profissionalmente, podem tornar-se adultos conscientes, melómanos, pessoas amantes de música e de arte, capazes de pensar criticamente sobre aquilo que os rodeia.

E isso também já é muito importante.

Entrevistadora: Pronto, chegámos ao fim.

Professora 4: Já está? Desculpe ter falado tanto. Espero que tenha conseguido aproveitar alguma coisa.

Entrevistadora: Não, foi ótimo. Não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar depois de tudo isto.

Professora 4: Não, acho que é isto. Boa sorte e depois conte-me as suas conclusões.

Entrevistadora: Sim. Obrigada pela disponibilidade, pela partilha da sua experiência e perspetiva pedagógica. O contributo dos participantes será fundamental para aprofundar a compreensão das relações entre escuta, gesto, som e aprendizagem pianística no contexto do ensino do piano.

Professora 4: Obrigada. Boa sorte.

**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO**
POLITÉCNICO
DO PORTO

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

**MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
INSTRUMENTO – PIANO**

Da Intenção ao Gesto: Escuta Ativa, Sensibilidade
Pianística e Estratégias Pedagógicas no Ensino do Piano
Ana Beatriz Moreira Bento

