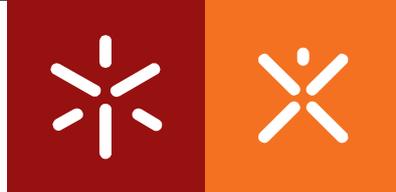




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nuno André Ferreira Pinheiro Areia

**Do repertório para a escala – estratégias
criativas de ensino-aprendizagem de escalas
e arpejos no ensino de piano**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Nuno André Ferreira Pinheiro Areia

**Do repertório para a escala – estratégias
criativas de ensino-aprendizagem de escalas
e arpejos no ensino de piano**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Pipa

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças à ajuda e apoio de várias pessoas que, a diferentes níveis e em diferentes fases, tornaram a concretização do projeto possível.

Ao Professor Luís Pipa, pela disponibilidade sempre demonstrada e pela valiosa orientação e troca de ideias, que contribuíram para a idealização e concretização do projeto.

Aos professores cooperantes, que me receberam como par e me ajudaram a ser melhor professor, graças às suas qualidades enquanto docentes e pessoas. À Escola de Música da Póvoa de Varzim, por permitir a realização deste projeto e por me ter recebido tão bem. Aos alunos, pela sua colaboração, interesse e empenho mostrado desde o início do projeto.

Aos meus amigos, que em diversas fases me ajudaram tanto mesmo sem saberem.

À minha mãe.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Do repertório para a escala – estratégias criativas de ensino-aprendizagem de escalas e arpejos no ensino de piano

Resumo

Este projeto foi desenvolvido no âmbito estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música, variante instrumento, da Universidade do Minho. Com este trabalho, “Do repertório para a escala – estratégias criativas de ensino-aprendizagem de escalas e arpejos no ensino de piano”, procurou-se estudar e desenvolver estratégias que facilitem, enriqueçam e potenciem o ensino-aprendizagem de escalas enquanto elemento musical e potenciador de compreensão e criação musical, contextualizando o seu estudo com o estudo do repertório.

A intervenção pedagógica do projeto foi desenvolvida com alunos de piano do ensino básico, de 10 a 12 anos de idade, da Escola de Música da Póvoa de Varzim. Foram realizadas três aulas individuais, com quatro alunos, e implementadas estratégias que, recorrendo a análise do repertório e a uma abordagem conceptual, procuravam contextualizar o estudo de escalas e contribuir também para uma compreensão mais profunda do repertório. Procurou-se também, através da improvisação, oferecer ferramentas de exploração criativa no estudo de escalas e arpejos. Os instrumentos de recolha de dados consistiram na observação das aulas e na realização de dois inquéritos (um antes e outro depois da intervenção).

Os resultados mostraram-se positivos, verificando-se uma boa aceitação das actividades por parte dos alunos, que mostraram uma evolução qualitativa positiva na sua capacidade de relacionar o estudo de escalas com o estudo do repertório.

Palavras-chave: Ensino de Música, Ensino de Piano, Escalas, Projeto de Intervenção

From the repertoire to the scale – creative strategies of teaching-learning of scales and arpeggios in piano teaching

Abstract

This project was developed within the scope of the professional internship of the Master of Music Education, instrument specialization at the University of Minho. With this project, “From the repertoire to the scale – creative strategies of teaching-learning of scales and arpeggios in piano teaching”, we sought to study and develop strategies that facilitate, enrich and enhance the teaching-learning of scales as a musical element and as an element that enhances understanding and musical creation, contextualizing its study with the study of repertoire.

The pedagogical intervention part of the project was conducted at *Escola de Música da Póvoa de Varzim*, with students aged 10 to 12 years old. Three individual lessons were held with four students, and strategies were implemented that, using repertoire analysis and a conceptual approach, sought to contextualize the study of scales and also contribute to a deeper understanding of the repertoire. Through improvisation, we also sought to offer tools for creative exploration in the study of scales and arpeggios. The data collection instruments consisted of observing the classes and conducting two surveys (one before and one after the intervention).

The results were positive, with a good acceptance of the activities by the students, who showed a positive qualitative evolution of their ability to relate the study of scales with the study of the repertoire.

Keywords: Music teaching, Piano teaching, Scales, Intervention project.

Índice

1. Introdução	1
2. Caracterização do contexto de intervenção	2
2.1 A Escola	2
2.2 Os alunos	4
2.2.1 Aluno A	5
2.2.2 Aluno B	5
2.2.3 Aluno C	6
2.2.4 Aluno D	6
3. Enquadramento teórico	7
3.1 A escala enquanto exercício	7
3.2 A prática de escalas e a leitura ao piano	14
3.3 O ensino de escalas e a aprendizagem conceptual	15
3.4 A improvisação enquanto ferramenta de aprendizagem	16
4. Plano geral da intervenção pedagógica	19
4.1 Problemática	19
4.2 Objectivos	20
4.3 Metodologia	21
4.4 Seleção dos intervenientes	21
4.5 Fases do processo de intervenção	22
4.5.1 Aula 1	23
4.5.2 Aula 2	24
4.5.3 Aula 3	25
5. Apresentação e análise dos resultados	26
5.1 Descrição das aulas realizadas	26
5.1.1 Aluno A	26
5.1.1.1 Descrição da Aula 1/Aluno A	26
5.1.1.2 Descrição da Aula 2/Aluno A	28
5.1.1.3 Descrição da Aula 3/Aluno A	29
5.1.2 Aluno B	29

5.1.2.1 Descrição da Aula 1/Aluno B	29
5.1.2.2 Descrição da Aula 2/Aluno B	31
5.1.2.3 Descrição da Aula 3/Aluno B	31
5.1.3 Aluno C	32
5.1.3.1 Descrição da Aula 1/Aluno C	32
5.1.3.2 Descrição da Aula 2/Aluno C	33
5.1.3.3 Descrição da Aula 3/Aluno C	34
5.1.4 Aluno D	34
5.1.4.1 Descrição da Aula 1/Aluno D	34
5.1.4.2 Descrição da Aula 2/Aluno D	36
5.1.4.3 Descrição da Aula 3/Aluno D	37
5.2 Inquérito 1	38
5.2.1 Guião	38
5.2.2 Análise de resultados do inquérito 1	40
5.3 Inquérito 2	45
5.3.1 Guião	45
5.3.2 Análise de resultados do inquérito 2	47
5.4 Discussão dos resultados	50
6. Conclusão	53
7. Referências bibliográficas	55
8. Anexos	58

Índice de figuras

Figura 1. Excerto de <i>Musette</i> (compassos 1 a 8), de J. S. Bach	27
Figura 2. Excerto de <i>Musette</i> (compassos 9 a 20), de J. S. Bach	28
Figura 3. Excerto de <i>Polonaise</i> (compassos 1 a 8), de J. S. Bach	30
Figura 4. Excerto de <i>Polonaise</i> (compassos 9 a 12), de J. S. Bach	31
Figura 5. Excerto de <i>Valsa Melancólica</i> (compassos 1 a 6), de E. T. Lima	32
Figura 6. Excerto de <i>Valsa Melancólica</i> (compassos 28 a 38), de E. T. Lima	33
Figura 7. Excerto de <i>Le petit âne blanc</i> (compassos 1 a 10), de J. Ibert	35
Figura 8. Excerto de <i>Le petit âne blanc</i> (compassos 25 a 29), de J. Ibert	36
Figura 9. Excerto de <i>Le petit âne blanc</i> (compassos 12-13), de J. Ibert	36

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito de um projeto de intervenção, realizado na Escola de Música da Póvoa de Varzim, com alunos do ensino básico de uma classe de piano daquela escola.

O foco principal deste projecto incide nas aulas individuais de instrumento, piano, e tem como principal objecto de estudo o ensino de escalas e arpejos. O ensino de escalas e arpejos é uma prática enraizada no ensino de piano, mas que não goza do mesmo interesse e dedicação por parte dos alunos como, por exemplo, as peças de repertório, sendo visto com enfado e até não compreensão do objectivo do seu estudo, que tende a ser descontextualizado musicalmente. Pretendeu-se com este projecto questionar a pertinência e objectivos do ensino de escalas e arpejos, e estudar e desenvolver estratégias que facilitem, enriqueçam e potenciem o ensino-aprendizagem de escalas enquanto elemento musical e enquanto elemento potenciador de compreensão e criação musical.

Durante o período de observação da classe de piano acompanhada ao longo do estágio, verificou-se que a realidade descrita anteriormente manifestava-se também nesta escola. Desta forma, considerou-se que seria uma problemática interessante para abordar, e foram estabelecidas e implementadas estratégias que pudessem ter impacto positivo neste contexto.

O projeto foi aplicado num número limitado de alunos, principalmente devido a constrangimentos temporais, pelo que as conclusões tiradas devem ter sempre em conta o contexto e as particularidades dos alunos. Foram seleccionados quatro alunos, e aplicadas três aulas base, perfazendo um total de doze aulas.

O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte é feita uma contextualização do meio de intervenção e apresentada a fundamentação teórica da intervenção. A contextualização do meio de intervenção aborda tanto a instituição como os alunos intervenientes no projeto.

Na segunda parte, é apresentado o plano geral de intervenção, com a definição da problemática, objectivos e metodologia da intervenção. É também apresentada a análise e discussão dos resultados e as conclusões finais do estudo.

2. Caracterização do contexto de intervenção

2.1 A Escola

A Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV), foi criada em 1988 pela Câmara Municipal daquele município, com o nome Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim (EMMPV). Estabelecimento de ensino vocacional, integrado na rede escolar nacional do ensino da Música (tutelado pelo Ministério da Educação), tinha como objectivos: (1) incentivar a formação de profissionais na área da música; (2) promover o acesso da população escolar concelhia ao seu enriquecimento cultural e a frequência curricular de cursos de Música (nível Básico ao Complementar), em regime articulado ou supletivo; (3) contribuir para a ocupação dos tempos livres, com possibilidade de frequência de Cursos Livres; (4) promover o desenvolvimento cultural da cidade e de todo o concelho da Póvoa de Varzim. (Projeto Educativo, 2017)

Em 1990, a EMMPV obteve autorização provisória de funcionamento do Ensino Básico, com paralelismo pedagógico. A autorização provisória de funcionamento para o Ensino Complementar (igualmente com paralelismo pedagógico) surgiu no ano letivo de 1991/92. No ano letivo de 1996/97 a EMMPV obteve autorização definitiva de funcionamento concedida pelo Ministério da Educação através do Departamento de Ensino Secundário.

Desde o ano letivo de 1995/96, a EMMPV regista um número médio de 250 matrículas, sendo que a frequência real ronda os 350 alunos por ano, número limitado pela capacidade das instalações e pela disponibilidade dos alunos após a frequência da carga horária do ensino regular.

A Escola deve, desde a sua formação, a sua manutenção ao subsídio anual do Ministério da Educação (actualmente, Contrato Patrocínio), às mensalidades dos alunos e à comparticipação da autarquia.

Em 2003 a escola adopta o nome atual, Escola de Música da Póvoa de Varzim. É criada, pela Câmara Municipal e pela Banda Musical da Póvoa de Varzim, a Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim, que passou a gerir a EMPV, o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim e a Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim (Orquestra Verazim).

A partir do ano letivo de 2009/10, foi estabelecido um protocolo entre a Escola de Música da Póvoa de Varzim e as Escola Básicas do 2º e 3º Ciclo Dr. Flávio Gonçalves e Cego do Maio (ao abrigo da portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, e da Declaração de Retificação nº 59/2009, de 7 de Agosto). Com este protocolo foi possível dar início à constituição de duas turmas do 5º ano

(1º grau) de Ensino Artístico Especializado de Música, em Regime Articulado (uma turma em cada escola). Aos alunos é permitida a frequência de cursos, em diferentes instrumentos, através da leccionação da componente de formação vocacional na Escola de Música da Póvoa de Varzim, garantindo àqueles que concluíam com aproveitamento todas as disciplinas dos respetivos planos de estudos do Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano, conforma Portaria nº 225/2012 de 30 de julho, que venham a obter uma dupla certificação: a da conclusão do Ensino Básico e o Diploma do Curso Básico de Música ou de Canto Gregoriano.

A EMPV tem também, atualmente, estabelecido um protocolo com Escola Secundária Eça de Queirós em regime de articulado, possibilitando aos alunos que assim o desejem, continuar os seus estudos no Ensino Secundário. O Curso Secundário de Música e o Curso Secundário de Canto em regime articulado está enquadrado legalmente pela portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, alterado pela portaria 419-B de 20 de dezembro de 2012, 59-a de 7 de março de 2014 e 165/A de 3 de junho de 2015. A EMPV tem também formalizado um protocolo com a Escola Secundária Rocha Peixoto, através do Curso Profissional de Instrumentista.

Na sua oferta formativa, a Escola tem autorização de funcionamento para os seguintes cursos oficiais: Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Canto Gregoriano, Fagote, Flauta de Bísul, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Técnica Vocal e Repertório, Trombone, Trompa, Trompete, Viola de Arco, Violino e Violoncelo. Funcionam também as disciplinas de Iniciação Musical, Formação Musical, História e Cultura das Artes, Análise e Técnicas de Composição, e ainda Classes de Conjunto instrumentais e vocais.

A Escola de Música da Póvoa de Varzim assegura também, desde o ano letivo 2006/07 e através de um protocolo com a autarquia, as aulas de Educação Musical de todos os agrupamentos do concelho (exceto o de Campo Aberto / Beiriz). Este ensino, realizado no contexto das atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tem pedagogicamente como objectivo o desenvolvimento da literacia musical, centrando-se na voz e no canto em interligação com o corpo e movimento.

Com o propósito de promover e divulgar as actividades musicais e artísticas na sociedade, a EMPV desenvolve ao longo do ano, em articulação com as AEC, alguns projectos, tais como digressões das orquestras de cordas, sopros e guitarras (alunos e professores da EMPV) pelas diversas escolas do concelho, no Dia Mundial da Música, audições de Carnaval, Dia do Pai e Dia da Mãe, com a participação dos alunos do 1º ciclo, aulas abertas na EMPV, com os professores

da escola, permitindo a experimentação de vários instrumentos, visitas de estudo à EMPV, demonstrações de instrumentos junto das diversas turmas do 1º ciclo.

Ainda no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular, a EMPV desenvolve, desde o ano letivo 2006/07, o “Projecto dos Violinos” em escolas do 1º ciclo básico localizadas em zonas carenciadas da cidade. Aos participantes é atribuído um violino, a título de empréstimo gratuito, durante um ano letivo. São objectivos deste projecto enriquecer culturalmente as diversas zonas geográficas, sensibilizar os alunos e encarregados de educação para a prática e aprendizagem de um instrumento musical, e fomentar o gosto e a frequência pelo estudo, pelas aulas e pela escola.

Com o objectivo de alargar a sua influência cultural ao concelho, foi criado em 1989 o Coral “Ensaio”, um coro formado por alunos, encarregados de educação mas também pessoas alheias à EMPV que desejam participar nesta atividade.

Apesar da sua pequena dimensão no panorama do ensino da música em Portugal, a Escola de Música da Póvoa de Varzim participa e organiza diversas atividades com influência a nível nacional, tais como o Concurso de Piano da Póvoa de Varzim, o Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim, o Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim, e o Quarteto Verazin.

Através de todas estas atividades, a Escola de Música da Póvoa de Varzim encontra-se envolvida num contexto musical e culturalmente rico, proporcionando amplas oportunidades de enriquecimento extra-curricular aos seus alunos, e também intervindo na sociedade de forma ativa e relevante, enriquecendo-a.

2.2 Os alunos

A classe de piano que foi acompanhada durante o estágio profissional incluía alunos de diferentes anos de escolaridade, desde o 1º ano (iniciação) até ao 12º ano (8º grau). No entanto, a maioria dos alunos frequentavam o 2º ou 3º ciclo (5º ao 9º ano), ou seja, o Curso Básico de Música, em regime articulado, sendo esta tendência uma realidade comum a todas as classes instrumentais.

Para a intervenção pedagógica, foram seleccionados quatro alunos. Os critérios de seleção são abordados no ponto 4.4 deste trabalho.

2.2.1 Aluno A

O aluno A iniciou os estudos de piano com cerca de 9 anos de idade, numa escola particular. Ingressou no presente ano letivo na Escola de Música da Póvoa de Varzim, frequentando 1º ano do Curso Básico de Música (5º ano do Ensino Genérico).

É um aluno muito extrovertido e comunicativo, que revela muito gosto pelo teatro e pela dança. O aluno é empenhado e estuda com regularidade, embora não de forma metódica, sendo frequentemente advertido pelo professor por isso. Apesar de mostrar algumas dificuldades, principalmente ao nível da coordenação das mãos, consegue obter bons resultados, ainda que com um repertório relativamente fácil para um 1º grau.

Em relação às escalas, o aluno não as estuda regularmente. Por ser o primeiro ano deste aluno na classe e por nunca ter tocado escalas, o professor procurou com mais frequência (relativamente aos outros alunos) trabalhar as escalas programadas na aula. No entanto, o aluno, a não ser que fosse avisado na aula anterior, não estudava a escala em casa. Mostrava por isso alguma dificuldade nas dedilhações e na passagem do polegar, e na coordenação entre as duas mãos.

2.2.2 Aluno B

O aluno B iniciou os estudos musicais e de piano na Escola de Música da Póvoa de Varzim, tendo frequentado o 3º e 4º ano do Curso de Iniciação Musical. Frequenta o 1º ano do Curso Básico de Música (5º ano do Ensino Genérico).

É um aluno que mostra alguma facilidade na aprendizagem do repertório, mostrando ter tido uma boa formação nos anos anteriores. No entanto, revelava pouca confiança nas suas capacidades, principalmente porque a sua irmã (1 ano mais velha) também estudava música (outro instrumento), sendo muito dedicada ao instrumento, tendo já decidido que queria ser instrumentista (e trabalhava bastante para isso). O professor tentou sempre mitigar essa comparação e incutir confiança ao aluno. Apesar disso, era geralmente aplicada e tinha bons resultados, conseguindo preparar satisfatoriamente o repertório que lhe era proposto.

O aluno não estudava escalas com regularidade, fazendo-o apenas quando o professor pedia ou em preparação para a prova de avaliação.

2.2.3 Aluno C

O aluno C iniciou os estudos de piano na Escola de Música da Póvoa de Varzim, tendo frequentado o Curso de Iniciação no 3º e 4º ano de escolaridade. No presente ano letivo frequenta o 2º ano do Curso Básico de Música (6º ano do Ensino Genérico). O aluno não mostrava muito interesse pelo piano, nem estudava com regularidade, o que influenciava a sua postura nas aulas, mostrando-se um pouco distante e tímido, e por vezes pouco interessado em seguir as instruções/recomendações do professor. Mantinha, no entanto, uma boa relação com o professor, que mostrava sempre interesse nas atividades extracurriculares do aluno, como a dança e o teatro, como forma de estabelecer um bom relacionamento com o aluno.

O aluno não estudava escalas regularmente, fazendo-o apenas para as provas de avaliação. Mostrava, por isso, dificuldades em realizar a escala com as notas e dedilhações apropriadas.

2.2.4 Aluno D

O aluno D iniciou os seus estudos musicais na Escola de Música da Póvoa de Varzim, tendo frequentado o Curso de Iniciação Musical. No presente ano letivo frequenta o 2º ano do Curso Básico de Música (6º ano do Ensino Genérico). Era um aluno com bastante facilidade a preparar o repertório, “musical” e com muito gosto e interesse pelo piano e por tocar piano. Mostrava-se muito comunicativo e participativo no diálogo com o professor. Estudava regularmente e mostrava-se muito seguro e confiante em palco, conseguindo muito bons resultados. Interessava-se também por vários outros assuntos, como história e ciências, o que dava aso a conversas várias com o professor, que tentava relacionar sempre com música, em geral, e o repertório do aluno, em particular.

Tal como fazia com o repertório, o aluno estudava escalas e arpejos com regularidade, não sendo, geralmente, preciso que o professor o advertisse para o fazer.

3. Enquadramento teórico

3.1 A escala enquanto exercício

O piano adquiriu a sua máxima importância durante o séc. XIX, sendo o principal meio de disseminação de cultura e de aprendizagem musical, quer para os músicos amadores, quer para os profissionais. Assim, multiplicaram-se em grande número métodos, livros de exercícios e estudos (cuja distinção nem sempre é muito clara), ainda hoje adoptados e referidos nos programas de piano dos conservatórios de música (que seguem o Programa do Curso de Piano do Conservatório Nacional de Música 1973/74), como, por exemplo, Czerny, Pischna, Hanon, entre outros.

No entanto, a inexistência de unanimidade entre os pianistas e pedagogos em relação ao ensino do piano e ao processo de aprendizagem da técnica pianística foi desde sempre um ponto sensível no universo do piano (Leite, 2012). Por um lado, há quem defenda que o desenvolvimento da técnica deve ser feito à parte do repertório, através dos exercícios técnicos e até de ginástica, por outro, defende-se o desenvolvimento técnico dentro de um contexto musical, através de obras que ofereçam e necessitem de cumprir os objectivos técnicos desejados.

Para analisar a pertinência do estudo de escalas e arpejos à parte do repertório, deve também ser analisada a pertinência da prática de exercícios, já que as escalas são apresentadas e praticadas como se de exercícios se tratassem.

Josef Lhévinne, citado por Cooke (1913a) refere que

(...) os pianistas russos ganharam fama pela sua qualidade técnica porque lhe dedicam o estudo adequado. (...) No conservatório, os alunos são avaliados primeiramente ao nível técnico. Se for reprovado na prova técnica, nem sequer lhe é dada oportunidade de tocar as suas peças de repertório. (...) Atenção particular é dada ao aspecto mecânico da técnica, os exercícios, as escalas e os arpejos. (Cooke, 1913a, p. 176)¹

Brée (1997), explicando o método do pedagogo Leschetizky, refere que o estudo de piano deve contemplar tanto o treino físico como mental. Os exercícios devem ser executados com a

¹ Citação original: "The Russian pianists have earned fame for their technical grasp because they give adequate study to the matter. (...) In the conservatory examinations the student is examined first upon technic. If he fails to pass the technical examination he is not even asked to perform his pieces. (...) Particular interest is given to the mechanical aspect of technic, exercises, scales and arpeggios." (Cooke, 1913a, p. 176)

máxima concentração. Neste método, é primeiramente dada primazia à realização de exercícios técnicos de articulação dos dedos, escalas e arpejos. Quando estes aspectos técnicos estão dominados dever-se-á passar para os Estudos, como a *Escola de Velocidade*, op. 299 de C. Czerny, seguido de algumas peças pequenas e fáceis. Estas peças devem ser, numa primeira fase tratadas como exercícios.

Assim que o aluno se mostre proficiente em exercícios de dedos, escalas e arpejos, estes exercícios podem ser mostrados na prática através do estudo de *Études* [estudos]. Deverá começar-se pela Escola de Velocidade de Czerny, seguidos de pequenas peças. Estas devem ser tratadas como exercícios, numa primeira instância (...) (Brée, 1997, p. 57)²

Ou seja, primeiro introduz-se o estudo de escalas, arpejos e outros exercícios e só depois se procura a sua aplicabilidade prática no repertório, primeiramente em estudos (Czerny) e depois em peças.

Cortot (1986), no seu método *Princípios Racionais da Técnica Pianística*, elabora um conjunto de exercícios que pretendem reduzir os principais problemas técnicos à sua forma mais irreduzível, para facilitar a sua resolução. Segundo o autor, deverá ser reservada uma hora diária para a prática destes exercícios (Cortot, 1986, p. 2). Também Hanon propõe um conjunto de exercícios que, depois de assimilados, requerem uma hora diária para a sua execução e que serão a “chave para a resolução de todos os problemas mecânicos” (Hanon, 1993). No entanto, se Cortot parece ter uma abordagem sistemática de simplificação e racionalização dos problemas técnicos que sugere, a abordagem de Hanon parece ser mais intuitiva.

J. Hofmann, citado por Cooke (1913b), refere que considera o estudo de escalas importante, não só para os dedos, mas também para disciplinar o ouvido no que concerne ao sentido de tonalidade, noção intervalar e da total extensão do piano. Num conjunto de citações, de diversos pianistas e pedagogos, reunidas por Cooke (1913b), é possível encontrar posições favoráveis à prática de escalas, mas que realçam aspectos positivos distintos:

(i) E. M. Bowman refere que ser proficiente na prática de escalas e arpejos é útil para a leitura de repertório e para a escolha de dedilhações;

(ii) S. Stojowski fala da beleza intrínseca de uma escala tocada na perfeição;

² Citação original: “As soon as the student has become proficient in the finger-exercises, scales, and arpeggios, they may be practically illustrated by the study of *Études*. Czerny’s *School of Velocity* should come first, followed by fairly short and easy pieces. The latter may be treated like exercises at first (...)” (Brée, 1997, p. 57)

(iii) C. Czerny refere que para saber se alguém será bom pianista, basta saber se pratica escalas diligentemente;

(iv) J. Paderewski refere que a prática de escalas e arpejos é indispensável para o estudo da passagem do polegar por baixo da mão (e da passagem da mão por cima do polegar).

Spanswick (2014), considera que as escalas e arpejos são a base para uma boa prática pianística, mas que poucos alunos querem ou gostam de as estudar. Considera também que as escalas e arpejos são uma excelente maneira para criar uma técnica pianística confiável, e até de cultivar e trabalhar o som, embora conceda que é também aconselhável utilizar outros tipos de métodos e material musical para o desenvolvimento técnico. Enumera algumas vantagens de aprender e praticar escalas e arpejos, tais como:

- (i) permitir e facilitar a familiarização com todas as 24 tonalidades maiores e menores;
- (ii) proporcionar uma maior consciencialização da geografia do teclado;
- (iii) fortalecer os dedos;
- (iv) encorajar a tocar bem *legato*;
- (v) ensinar igualdade do toque;
- (vi) treinar resistência;
- (vii) treinar o ouvido;
- (viii) controlo de movimento de articulações dos dedos e pulso e outros movimentos;
- (ix) ajudar na técnica de passagem do polegar;
- (x) dotar o aluno de dedilhações padrão;
- (xi) facilitar na leitura à primeira vista.

Ainda segundo Spanswick, é benéfico ter em conta considerações musicais, assim como os aspectos técnicos associados às escalas.

Cada escala deve ser imbuída de delicadeza, calor, um bom som, forma musical, graciosidade e brilho. Só então podem realmente ser consideradas eficazes e precisas. Assim como acontece com muitas facetas do piano, apenas tocar as notas torna-se um exercício sem sentido, seja uma escala ou uma sonata de Mozart. Os alunos geralmente ignoram esse elemento importante por sua conta e risco, precipitando o tédio tão frequentemente associado à prática de escala. (Spanswick, 2014, p. 15)³

³ Citação original: "Every scale must be imbued with delicacy, warmth, a good sound, musical shape, grace and brilliance. Only then can they truly be regarded as effective and accurate. As with many facets of piano playing, merely playing the notes becomes a meaningless exercise, whether it's a scale or a Mozart sonata. Students often ignore this important element at their peril, precipitating the boredom so often associated with scale practice."

A autora recomenda a prática de escalas tanto com as duas mãos juntas como cada mão individualmente, e não só às distâncias tradicionais de oitava, sexta e décima mas também aumentando uma oitava a estas distâncias (15^a, 13^a e 17^a), o que permite uma melhor distinção auditiva entre as duas mãos. Recomenda também o uso de diferentes articulações e padrões rítmicos com acentuações.

Há, no entanto, posições não favoráveis à prática de exercícios e escalas à parte do repertório. Sándor (1981) afirma que os músicos, contrariamente aos atletas, que para além da coordenação das suas habilidades precisam de treinar também a resistência e força muscular, apenas precisam de desenvolver a sua coordenação. Isto é, em vez de formar músculos fortes, o músico deve aprender a ativar aqueles que já o são e usá-los em colaboração com os mais fracos a fim de os ajudar, pois música e estudo (do instrumento) não devem ser vistos como uma atividade desportiva. Ainda segundo Sándor, a realização de exercícios que visam a independência de dedos, de uma forma geral, abusa dos músculos do antebraço. Estes exercícios foram concebidos com a convicção de que os músculos ficam cansados porque são fracos, daí a necessidade de os desenvolver através dos exercícios. Na realidade, eles ficam cansados porque se exacerba o seu uso. Esta visão é corroborada por Chang (2009), que considera que a maioria dos exercícios requerem repetição de um determinado padrão para adquirir resistência, mas que mais importante do que resistência física é resistência mental para executar uma peça. Considera que a prática de exercícios repetitivos e mecânicos não contribui para o desenvolvimento da resistência mental, pelo contrário, “adormece” o cérebro. Para Chang, a maioria dos exercícios mecânicos são inúteis, sendo da opinião que se o objectivo é adquirir técnica para executar uma peça com determinada dificuldade, o melhor será praticar as dificuldades técnicas a partir da própria peça.

Ainda segundo Sándor (1981), a maioria dos iniciantes ao piano começam com uma posição normal e natural. Geralmente, quando as crianças começam a aprender piano usam os movimentos dos braços e do corpo para as ajudar na “força dos dedos”, mas depressa são levadas a realizarem exercícios para aumentarem a força dos músculos, especialmente para o quarto e quinto dedos através do uso de notas presas. Este tipo de prática vai contra a anatomia e coordenação do pianista, advindo daí a necessidade de se fazerem estes exercícios com regularidade.

Whiteside (1997) mostra ser veementemente contra a realização de exercícios tais como os de Hanon e Czerny, pelo simples facto de estes não serem estimulantes musicalmente: “Czerny

tem sido responsável por provocar tédio incalculável, e é por isso que os seus exercícios devem ser rejeitados.” (Whiteside, 1997, p. 50)⁴ Considera ainda que não se deve perder tempo com literatura desinteressante, que a motivação correta para o desenvolvimento técnico vem do entusiasmo de praticar peças interessantes do repertório pianístico. Estudar (“practise”) nunca deverá estar dissociado da alegria e divertimento de tocar, o estudo ao piano deve ser estimulante, procurando a beleza e a criação, e não o aborrecimento. Whiteside diz-nos que exercícios como os de Hanon, que foram criados com o propósito da igualdade dos dedos, não fazem qualquer sentido. Refere que os dedos podem ganhar mais força mas, mesmo assim, vão continuar desiguais. A principal função dos dedos é transmitir a energia e a força proveniente do braço. Se forem compreendidos desta maneira, tocar piano fica mais fácil e deixa de ser necessária a prática mecânica:

Não há tempo a perder com literatura monótona, pois o mecanismo pode ser coordenado habilmente somente quando há entusiasmo e intensidade de desejo de realização no período de prática. "Prática" nunca deve significar trabalhar sem a diversão associada a tocar. Certamente, Hanon e Czerny não são divertidos, e por isso devem ser permanentemente arquivados. (Whiteside, 1997, p. 51)⁵

Em concordância com Whiteside, Sándor (1981) não acredita que o estudo de teor mecânico é benéfico, recomendando a eliminação de exercícios como os de Czerny, Pischna e Hanon. Considera insensato perder tempo com literatura inferior quando se podem trabalhar os mesmos movimentos técnicos em obras de arte.

Como não acreditamos no estudo mecânico, recomendamos a eliminação da maioria dos estudos que se focam em técnica e não em música (Hanon, Pischna, Czerny). Exercícios e estudos técnicos que empregam certos padrões técnicos repetidamente tendem a levar-nos ao estudo mecânico. É muito mais produtivo assimilar uma fórmula técnica na forma mais pura e, quando aprendida corretamente, empregá-la imediatamente numa composição musical, adaptando-a aos requisitos específicos da peça. O repertório de piano é tão imenso - há muito o que aprender - que é um disparate passar tempo com música inferior

⁴ Citação original: “Czerny has been responsible for untold boredom, and that is exactly why his exercises should be discarded” (Whiteside, 1997, p. 50)

⁵ Citação original: “There is no time to waste on dull literature, for the mechanism can be coordinated expertly only when there is excitement and intensity of desire for accomplishment in the practice period. "Practice" should never mean working without any of the fun that is attached to playing. Certainly Hanon and Czerny are no fun, and they deserve to be permanently shelved on that basis.” (Whiteside, 1997, p. 51)

quando o mesmo desenvolvimento técnico pode ser alcançado trabalhando com boa música.

(Sándor, 1981, p. 52) ⁶

Quanto às escalas, Whiteside (1997) coloca muitas reticências no que diz respeito à sua prática diária. Na fase inicial da aprendizagem, a autora considera que podem até ser prejudiciais para os alunos, porque muito facilmente estas podem ser interpretadas como exercícios para os dedos quando, na verdade, são constituídas por pequenas subtilezas da motricidade pianística, ou seja, o equilíbrio entre a força, o balanço (do corpo e do ritmo) e a distância (que compreende os ajustes constantes).

A grande beleza de uma escala enquanto padrão musical não deve ser diminuída para um iniciante, tornando-a monótona, usando-a sem seu valor musical. Essa é a primeira razão. A segunda razão é que a escala está cheia de dificuldades subtis que não podem ser realizadas até que o mecanismo tenha sido bastante refinado. Uma escala bela é o resultado de um uso equilibrado de força e distância, e não é de forma alguma uma ferramenta eficiente para alcançar equilíbrio na combinação desses factores.⁷ (Whiteside, 1997, p. 50)

Ainda segundo Whiteside, se as escalas forem feitas unicamente pela articulação dos dedos, nos movimentos paralelos, tocam em simultâneo dedos fortes com dedos fracos, impossibilitando qualquer coordenação, e a utilização de dedos diferentes implica, por si só, sons diferentes. Se a força para a produção do som, tal como os ajustes das distâncias, partirem do torso e do ombro, promove-se a coordenação e a igualdade sonora (os músculos fortes estão ligados aos fracos – o oposto ao trabalho de dedos em que apenas trabalham os músculos mais fracos). Assim sendo, as escalas devem ser ensinadas apenas quando o estudante já compreende e domina a sua mecânica como um todo.

Musafia (1971) define escala como uma escada de notas, derivada das notas principais de uma composição musical e ordenados de forma ascendente e descendente, concluindo assim que a escala é uma abstracção analítica, não música. O autor considera que o exercício de estudar

⁶ Citação original: "Since we do not believe in mechanical practicing, we recommend eliminating most studies that feature technique and not music (Hanon, Pischna, Czerny). Exercises and technical studies that employ certain technical patterns repetitiously tend to lead us to mechanical practicing. It is much more productive to assimilate a technical formula in its purest form and, when it is learned correctly, to employ it at once in a musical composition by adapting it to the specific demands of the piece. The piano repertoire is so immense – there is so much to learn – that it is foolish to spend time with inferior music when the same technical development can be achieved by working on great music." (Sándor, 1981, p. 52)

⁷ Citação original: "The great beauty of a scale as a musical pattern should not be dimmed for a beginner by making it dull that is, using it without its musical value. That is reason one. Reason two is that the scale is full of subtle difficulties which cannot possibly be realized until the mechanism has been greatly refined. A beautiful scale is the result of a beautifully balanced use of power and distance, and it is in no way an efficient tool for achieving that blend in balanced activity." (Whiteside, 1997, p. 50)

escalas, “para cima e para baixo, sem métrica, dinâmicas, inferências musicais ou propósito comunicacional” (Musafia, 1971, p. 5)⁸, é um exercício inútil, dado que não envolve nem lida com uma realidade musical. Assim, todos os métodos e manuais que indicam uma dedilhação para a realização de uma escala têm um valor discutível. Qualquer sequência de notas numa peça musical deve ter um significado para ter validade, e a dedilhação utilizada deverá ser pensada de acordo com o conteúdo musical. No entanto, propõe a dedilhação convencional como base – sequência dos dedos 1-2-3, 1-2-3-4.

Chang (2009) refere que os exercícios do tipo Hanon ganharam muita fama e aceitação devido a algumas ideias pouco fundadas:

- (i) a técnica pode ser adquirida realizando um número limitado de exercícios;
- (ii) música e técnica podem ser aprendidos separadamente;
- (iii), a técnica requer fortalecimento físico mas não requer fortalecimento mental;
- (iv), técnica requer força de dedos.

De acordo com Chang, desde 1900 que os exercícios de Hanon têm sido utilizados por numerosos pianistas na esperança de desenvolverem a sua técnica. Chang declara-se claramente anti-Hanon e afirma também que da prática dos exercícios de Czerny não advêm grandes vantagens. Considera a coletânea de exercícios de Hanon como um dos métodos intuitivos menos úteis, e até perigosos. No entanto, em relação às escalas, Chang considera importante o seu estudo regular para familiarização das suas dedilhações e para ajudar na leitura em geral, e na leitura à primeira vista, em particular.

Repetir escalas e arpejos sem consciência é desencorajado neste livro. No entanto, é extremamente importante desenvolver a capacidade de tocar escalas e arpejos de forma aprimorada, a fim de adquirir algumas técnicas básicas e dedilhações padrão para o repertório e leitura à primeira vista. Escalas e arpejos em todas as tonalidades maiores e menores devem ser praticados até que se esteja familiarizado com as dedilhações. Elas devem soar nítidas e autoritárias, não barulhentas mas confiantes; apenas ouvir uma escala deve elevar o nosso espírito. O objetivo mais importante a ser alcançado é praticar até que a dedilhações de cada escala se tornem automáticas. (Chang, 2009, p.96)⁹

⁸ Citação original: “up and down the keyboard, without meter, dynamics, musical inference or communicative purpose” (Musafia, 1971, p. 5)

⁹ Citação original: “Repeating scales and exercises mindlessly is discouraged in this book. However, it is critically important to develop the skill to play exquisite scales and arpeggios, in order to acquire some basic techniques and standard fingerings for routine playing and sight reading. Scales and arpeggios in all the major and minor keys should be practiced until you are familiar with their fingerings. They should sound crisp and authoritative, not loud but confident; just listening to them should lift up one's spirits. The most important objective to achieve is to practice until the fingering of each scale becomes automatic.” (Chang, 2009, p.96)

3.2 A prática de escalas e a leitura ao piano

Como já foi referido anteriormente, a leitura do repertório, e em particular a leitura à primeira vista, é um dos aspectos da prática pianística que mais beneficia com o estudo de escalas e arpejos, pois facilita a identificação de padrões musicais, tornando a sua execução mais automática.

Segundo Mota (2015, p. 38),

O facto de uma melodia se desenvolver em movimento ascendente ou descendente determina a opção pelo uso, respectivamente, do 1º ou do 5º dedo para o início da sua execução. Por sua vez, escalas, arpejos e acordes constituem também padrões visuais e pianísticos familiares, aos quais estão associadas dedilhações próprias. O respeito pelas dedilhações tradicionais é da máxima conveniência e funciona como uma regra elementar e instintiva. Permite tocar determinados fragmentos musicais, dispensando deles o sentido da visão para o concentrar prioritariamente na leitura do compasso seguinte ou de elementos distintos que se sucedam na partitura (Mota, 2015, p. 38)

Corroborando esta ideia, também Harris (1993) valoriza a prática de escalas e arpejos como ferramenta essencial à leitura à primeira vista, afirmando que este tipo de leitura depende do reconhecimento de padrões e formas melódicas ao primeiro olhar, padrões esses que estão relacionados com uma tonalidade. Spanswick (2014) também considera a prática de escalas e arpejos e suas dedilhações um aspecto essencial para a leitura, ajudando a decifrar e executar o texto musical sem quebras na execução:

Um outro benefício (muitas vezes esquecido) é o papel que [as escalas e arpejos] desempenham na melhoria da leitura à vista; se um aluno é exposto de forma rotineira a escalas, arpejos, acordes e dedilhações apropriadas, fica muito mais fácil de os decifrar durante a leitura a tempo. De facto, o conhecimento profundo de padrões e formas de escalas formam a base para um conhecimento musical seguro. (Spanswick, 2014, p.14-15)¹⁰

¹⁰ Citação original: "One other (often forgotten) benefit is the role they play in improving sight-reading; if a student is routinely exposed to scales, arpeggios, chord shapes and their appropriate fingerings, then they become much easier to decipher when reading music at speed. Indeed, thorough knowledge of scale patterns and shapes forms the bedrock of secure musical foundations." (Spanswick, 2014, p.14-15)

3.3 O ensino de escalas e a aprendizagem conceptual

Na arte musical, e particularmente na prática de certos instrumentos, a técnica desempenha um grande papel. Ela é o meio material que permite ao ser humano exprimir-se. E, em relação à vida, que ela deve servir, ela é um meio necessário, indispensável; ela é o intermediário imediato entre a música e o instrumento, como a música o é entre a arte e a técnica, e a arte entre a música e o homem. Tem muito interesse, do ponto de vista pedagógico, estabelecer esta hierarquia, que permite ver as coisas à sua verdadeira luz. (Willems, E. 1970, p. 164)

A técnica deve ser vista como um meio, e não como um fim. Coats (2006) considera que, para além da prática técnica das escalas, é fundamental que seja transmitido aos alunos que todas as peças musicais estão construídas com uma escala na sua base, e que adquiram uma compreensão de tonalidade e de centro tonal.

Enquanto os alunos desenvolvem as suas capacidades técnicas praticando escalas maiores e menores, os professores também podem ajudá-los a entender que todas as composições são baseadas numa escala. Ao identificar a tonalidade principal e o centro tonal, os alunos limitam as suas opções de notas às sete notas na escala maior ou menor, em vez de todas as doze notas na oitava. Assim, é mais provável que o aluno toque corretamente na primeira vez. (Coats, 2006, p. 37)¹¹

Segundo Bruner (1977), ensinar um tópico específico sem clarificar o seu enquadramento no contexto do campo de estudo não é a forma mais económica e eficaz de o fazer. Em primeiro lugar, porque torna mais difícil para o aluno generalizar o que aprendeu e reutilizar esse conhecimento numa situação diferente no futuro e, em segundo lugar, porque conhecimento que não tenha ligação com o conhecimento geral de uma área não promove “entusiasmo intelectual”.

A melhor maneira de suscitar interesse num assunto é criar valor no conhecimento desse assunto, o que significa tornar esse saber adquirido utilizável para além da situação em que foi aprendido. (...) O conhecimento que se adquiriu sem estrutura suficiente para uni-lo é um conhecimento que provavelmente será esquecido. (...) Organizar factos em termos de

¹¹ While students develop their technical facility by practicing major and minor scales, teachers also can help them understand that every composition is based on a scale. By identifying the key signature and tonal center, students limit their note choices to the seven notes in the major or minor scale, instead of all twelve notes in the octave. Thus, the odds are better that the student plays correctly the first time. (Coats, 2006, p. 37)

princípios e ideias a partir dos quais eles podem ser inferidos é a única maneira conhecida de reduzir a rápida taxa de perda de memória humana. (Bruner, 1977, p. 31-32)¹²

As raízes da aprendizagem conceptual têm a sua origem nos escritos de John Dewey e Jerome Bruner, e envolve três aspectos principais: (i) criar consciência do conceito, (ii) facilitar a compreensão do conceito e (iii) promover a transferência de conhecimentos, para que os alunos possam aplicar os conceitos aprendidos em novas situações (Tan, 2016). Ensinar conceitos musicais e as suas relações expressivas, ao invés de ensinar factos para memorização, dá aos alunos a capacidade de ver mais semelhanças do que diferenças entre composições. Os conceitos que os alunos aprendem e assimilam deverão poder ser utilizados no repertório que aprenderão no futuro (Coats, 2006, Fisher, 2010).

Para Fisher (2010), uma aula baseada em aprendizagem conceptual deverá estar organizada em torno de um conceito central e incluir actividades que reforcem a compreensão desse conceito, através da transferência do conhecimento para diferentes actividades. Técnica, leitura e outros aspectos de uma aula de instrumento deixam de ser unidades independentes e passam a estar ligados em torno de um conceito principal.

No final, a abordagem conceptual maximiza a eficiência do ensino, fornecendo aos alunos experiências concretas e práticas de aprendizagem, nas quais a informação é fundida com o conhecimento anterior e prontamente aplicadas em novas situações de aprendizagem. De facto, a aprendizagem conceptual serve o futuro, desenvolvendo aprendizes independentes e construtores de conhecimento (Fisher, 2010, p. 44).¹³

3.4 A improvisação enquanto ferramenta de aprendizagem

A improvisação sempre foi uma parte integral das competências do instrumentista de teclas, desde o início da música para estes instrumentos até ao final do século XIX. Nettl (2001) define improvisação como “a criação de uma obra musical ou da versão final de uma obra musical,

¹² Citação original: The best way to create interest in a subject is to render it worth knowing, which means to make the knowledge gained usable in one's thinking beyond the situation in which the learning has occurred. (...) knowledge one has acquired without sufficient structure to tie it together is knowledge that is likely to be forgotten. (...) Organizing facts in terms of principles and ideas from which they may be inferred is the only known way of reducing the quick rate of loss of human memory. (Bruner, 1977, p. 31-32)

¹³ Citação original: In the end, the conceptual approach maximizes learning efficiency by providing students with concrete, practical learning experiences in which information is merged with previous knowledge and readily applied in new learning situations. Indeed, conceptual learning serves the future by developing independent learners and constructors of knowledge. (Fisher, 2010, p. 44)

enquanto está a ser tocada.” Fazendo uma síntese da prática de improvisação na música erudita europeia, Chyu (2004, p.1) refere que na música renascentista e barroca, era prática comum a improvisação de ornamentação melódica e até de adicionar uma ou mais vozes em contraponto a uma composição original; no período clássico, os compositores, sendo eles também os instrumentistas, improvisavam cadências para os seus próprios concertos e no século XIX, era comum praticar-se improvisação com árias de ópera populares da época. Segundo Chyu (2004), citando Gordon (2005), é apenas no século XX que os pianistas têm focado mais a sua atenção na correção estilística, no desenvolvimento de uma técnica virtuosa, em dominar um repertório abrangente e em explorar peças e compositores menos conhecidos, o que resultou no declínio da prática da improvisação no meio da música erudita, sendo esta realidade reflectida também no ensino de música.

Desde o século XIX que a arte de tocar um instrumento transformou-se cada vez mais na arte especializada da interpretação musical de música escrita, centrando-se a atividade musical na performance (tocar o instrumento através da leitura de partitura) em detrimento das competências criativas (improvisar e compor) (Swanwick, 1988). No entanto, vários são os autores que defendem que a improvisação, assim como a composição, é uma prática que promove o desenvolvimento da aprendizagem musical, particularmente favorecendo estádios de aprendizagem mais elevados (Gordon, 2000; Swanwick, 1988).

Segundo Alencar e Fleith,

(...) a criatividade é um recurso fundamental para indivíduos, organizações e sociedades. (...) a mesma possibilita ao indivíduo tirar maior proveito das oportunidades e responder de forma adequada aos desafios e dificuldades presente na vida pessoal e profissional, além de contribuir para a sua adaptação e produtividade. A necessidade de criar é também uma parte saudável do ser humano, sendo a produção criativa usualmente acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos promotores do bem-estar emocional e saúde mental (Alencar e Fleith, 2010, p. 202).

Para Chyu (2004), a inclusão da improvisação no processo de ensino musical, e em particular, instrumental, traz consigo vários benefícios.

Em primeiro lugar, promove a inter-relação entre conhecimentos assimilados, que podem ser utilizados para criar música, ou seja, a improvisação alia a teoria à prática. Berkowitz (1975, p. xii), citado por Chyu (2004), afirma que a improvisação tende a clarificar conceitos teóricos. Bean (1981, p. 95) refere que os exercícios de improvisação proporcionam uma excelente

oportunidade para o aluno se apropriar de diferentes elementos musicais e explorá-los livremente, de forma orgânica e prática.

Em segundo lugar, a improvisação promove a concentração e a capacidade de pensar em vários elementos musicais ao mesmo tempo (ouvir, tocar, imaginar antes de tocar) (Pace, 2000, p. 5).

Em terceiro lugar, a improvisação pode contribuir para facilitar a leitura à primeira vista, já que promove a identificação de padrões, favorece o conhecimento táctil do teclado, promove a espontaneidade e a capacidade para tocar sem parar, que é essencial para a leitura à primeira vista (Chyu, 2004, p. 6). A improvisação oferece uma oportunidade para a auto-expressão e criação musical e promove a confiança e a satisfação de tocar um instrumento musical. Segundo Pace (1999, p. 2), improvisar aumenta a confiança e motivação porque os alunos passam a ver-se como compositores e a valorizar as suas ideias pessoais. Assim, pode também reduzir a ansiedade na performance e o medo de lapsos de memória.

Por último, a capacidade de improvisar pode ser uma forma de os alunos manterem contacto com o instrumento musical quando entrarem na vida adulta. Segundo Evans (1983), a maioria dos alunos não seguirão uma carreira musical, pelo que um dos principais objectivos da educação musical deveria ser o de dotar os alunos de ferramentas que estes possam utilizar para o seu enriquecimento e prazer. Uma formação instrumental completa permitirá que as capacidades desenvolvidas e os conhecimentos apreendidos não se percam para além da vida escolar do aluno (Grunow et. al., 2002, p.2).

4. Plano geral da intervenção pedagógica

4.1 Problemática

O ensino de escalas e arpejos é uma prática enraizada no ensino de piano, sendo uma componente obrigatória nas provas, tanto periódicas como globais, realizadas nos conservatórios nacionais e nas escolas do Ensino Artístico Especializado.

Durante o processo de observação da classe de piano na Escola de Música da Póvoa de Varzim, em que se procurou compreender e problematizar práticas de ensino-aprendizagem, verificou-se que o ensino de escalas e arpejos, apesar de obrigatório e uma componente da avaliação, era abordado principalmente nas primeiras aulas de cada período letivo, onde o professor decidia quais as escalas a serem estudadas, e nas aulas mais próximas do término do período (e da prova de avaliação). Com exceção dos alunos de primeiro ano, em que eram abordadas e trabalhadas mais a fundo questões próprias das escalas e arpejos (notas, dedilhações, passagem do polegar, entre outros), era esperado que os alunos trabalhassem as escalas fora da aula, no seu tempo de estudo individual. Isto devia-se não a desinteresse por parte do professor, mas, principalmente, devido à curta duração da aula (45 minutos), sendo dada preferência ao estudo das peças e estudos do repertório.

Apesar de não ser objectivo deste projecto uma reflexão sobre o regime articulado de ensino, é uma realidade que requer alguma atenção, tendo em conta a natureza técnica e pedagógica do tema deste projecto. Tal como refere Ribeiro (2008), a procura pelo Ensino Artístico Especializado tem sido mais elevada e diversificada, mas também com objectivos bem diferentes daqueles a que este ensino está historicamente afeto. Por um lado, o papel destas escolas tradicionalmente sempre foi o de formar músicos, por outro, a crescente democratização do EAE parece ter orientado os objetivos destas escolas mais na direção de formar ouvintes (ou seja, encarando a Música como um complemento, válido e de grande utilidade, na formação global do indivíduo, mas não numa linha profissionalizante (Fernandes, referido por Moreira (2017, p.93). Ribeiro (2008) constata também que o “ensino da música em regime articulado cumpre várias funções: a função genérica (maioritariamente), a função vocacional (apenas para alguns alunos), e a até a função recreativa.” É imperativo, portanto, questionar as motivações e objectivos, se não do próprio sistema de frequência, dos alunos que o frequentam.

Relacionando com o tema que motiva este projecto: que tipo de disponibilidade e interesse terá um aluno, em regime articulado, para o estudo regular e mecânico de escalas (e arpejos)? Será essa a melhor abordagem a tomar? Deve-se então, questionar qual o papel da técnica instrumental e estratégias pedagógicas para o seu desenvolvimento.

4.2 Objectivos

O principal propósito deste projecto centrava-se na intenção de aproximar e relacionar o estudo de escalas com o estudo do repertório, permitindo assim uma melhor contextualização e compreensão das escalas (e, por inerência, do conceito de tonalidade), e promovendo a motivação dos alunos para o seu estudo.

Para responder a este objectivo, procurou-se investigar, com fundamento na literatura existente, quais as correntes de opinião sobre as vantagens e desvantagens do estudo de técnica pianística (e do estudo de escalas em particular) através do repertório ou sem ligação ao repertório (através de exercícios e estudos). Por outro lado, este projecto também procurou avaliar o impacto das estratégias aplicadas com os alunos participantes na intervenção pedagógica. O trabalho foi desenvolvido com vista a atingir os seguintes objectivos específicos:

1. Averiguar qual a visão dos alunos em relação às escalas e arpejos, tanto ao nível do objectivo do estudo de escalas, dos benefícios do estudo de escalas e da motivação para o seu estudo.
2. Desenvolver estratégias que promovam a contextualização musical da escala (e arpejo) e mais e melhor compreensão e motivação do seu estudo.
3. Introduzir elementos de expressividade musical no estudo de escalas.
4. Promover o reconhecimento de padrões no repertório de forma a melhorar a compreensão do repertório e melhorar o relação entre o aluno, o repertório e o estudo das escalas.
5. Avaliar o impacto das estratégias implementadas.

4.3 Metodologia

Segundo Coutinho et al (2009, p. 360), a investigação-acção “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão)”, num processo cíclico, em que a acção e investigação se aperfeiçoam e complementam mutuamente. Segue dizendo que “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática”. Assim, a intervenção deste projecto decorreu baseando a sua metodologia na investigação-ação, que, para Coutinho (2011, p. 371), é, “indubitavelmente, o processo mais valioso” quando se pretende “proceder a mudanças num currículo” ou “avaliar um programa em curso”. Assumiu-se uma metodologia de investigação indutiva, uma vez que não se criaram concepções prévias ao estudo e se procurou, na avaliação dos resultados, ter em conta que o significado dos mesmos tinha valor quando inserido num determinado contexto (Pacheco, 1993).

A intervenção caracterizou-se por uma abordagem baseada no paradigma de investigação qualitativa. Segundo Carmo e Ferreira (2008), o paradigma quantitativo assenta na objectividade, visto surgir independente do sujeito. A validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação, isto é, diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões, garantindo desta forma a objectividade. O paradigma qualitativo assume uma posição relativista e subjectiva que valoriza o papel do investigador, considerando como um construtor do conhecimento. O paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos (Coutinho, 2011; Carmo e Ferreira, 2008).

Os principais instrumentos de recolha de dados foram inquéritos, realizados antes e depois da intervenção pedagógica e um diário de bordo, onde foi feito um registo de observações ao longo das actividades, que decorreram em aulas individuais.

4.4 Seleção dos intervenientes

A classe de piano que foi acompanhada durante o estágio profissional incluía alunos de diferentes anos de escolaridade, desde o 1º ano (iniciação) até ao 12º ano (8º grau). No entanto, a maioria dos alunos frequentavam o 2º ou 3º ciclo (5º ao 9º ano), ou seja, o Curso Básico de

Música, em regime articulado, sendo esta tendência uma realidade comum a todas as classes instrumentais.

A seleção dos intervenientes teve por base os seguintes critérios:

- Frequentarem o Curso Básico de Música;
- Estarem numa fase do ensino em que ainda não tiveram muito contacto com a prática de escalas, ou contacto a nível básico;
- Frequentarem aproximadamente o mesmo nível de ensino.

Assim, foram seleccionados quatro alunos do 2º ciclo, dois alunos do 5º ano e dois do 6º ano. Três dos alunos eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Apesar de frequentarem aproximadamente o mesmo nível de ensino, eram quatro alunos bastante heterogéneos ao nível do desempenho e motivação. O aluno A frequentava o 5º ano e apenas tinha tido começado o estudo de piano durante o 4º ano de escolaridade. O aluno B tinha já frequentado aulas de piano com o mesmo professor no 3º e 4º ano. O aluno C frequentava o 6º ano e tinha já tido aulas de piano desde o 3º ano. O aluno D, também do 6º ano, tinha frequentado o Curso de Iniciação desde o 1º ano.

Apesar de percursos díspares, considerou-se que este grupo de alunos constituíam quatro casos adequados para a realização da intervenção pedagógica.

4.5 Fases do processo de intervenção

O processo de intervenção decorreu em duas fases. Na primeira fase, decorreu o período de observação, onde foi analisado o funcionamento geral da escola e da classe de piano em observação, para daí se identificar as principais competências e dificuldades dos alunos, e constituir um projecto de intervenção com aplicabilidade e valor. Procedeu-se também à pesquisa bibliográfica, para fundamentar as estratégias a utilizar no projecto de intervenção.

Na segunda fase, foi implementado o projecto de intervenção.

Com vista à consecução dos objectivos a que este projecto de intervenção se propôs, já enumerados no ponto 4.2, foram planeadas três aulas base, individuais, a ser implementadas com cada um dos quatro alunos seleccionados, perfazendo um total de doze aulas. Apesar de

seguirem uma estrutura lógica, procurou-se fazer uma adaptação do teor e aprofundamento de cada aula consoante as capacidades e a resposta de cada aluno às atividades propostas.

Em cada aula, procurou-se interligar o estudo do repertório com o estudo das escalas, para que um contribuísse para a compreensão e conhecimento do outro.

4.5.1 Aula 1

A Aula 1 tinha como objectivo principal introduzir a ideia da escala enquanto elemento base da peça, ou seja, que todas as notas de uma peça podem ser organizadas numa escala. Podem surgir excepções ao disposto anteriormente, por exemplo:

- notas ornamentais, tais como *appoggiaturas* ou *acciaccaturas*, que usam notas que não pertencem à escala presente (ex: em Dó Maior, surgir um ré suspenso que resolve para mi natural).
- Modulações: pode suceder que a peça não esteja sempre na mesma tonalidade, existindo portanto uma modulação, ou seja, a nova secção estará a usar uma nova escala.
- Utilização de diferentes modos da mesma escala, na mesma secção da peça, como por exemplo, a escala menor harmónica e a escala menor melódica.

A aula divide-se em três fases: inicial, fundamental e final.

Na parte inicial, o aluno começa por tocar uma peça do seu repertório, que esteja ainda em fase de preparação. O professor prossegue com a aula como faria normalmente, dando indicações ou sugestões ao aluno, fazendo correcções, etc.

Na parte fundamental da aula, é introduzida a ideia principal – a de que a peça, ou secção da peça, está escrita tendo por base uma escala. É então pedido ao aluno que identifique as notas da escala, a partir de uma secção da peça. A escolha da secção, feita pelo professor, deve ser feita de forma inteligente, de forma a facilitar a identificação da escala subjacente. O professor pode ajudar, por exemplo, indicando a Tónica ou sugerindo estratégias que ajudem o aluno a identificá-la (ex: a tónica é a nota de repouso natural de uma escala, embora possa não ser tão óbvio em todas as situações, tal como escalas modais; a tónica costuma ser a última nota da frase/peça).

Depois de identificada a escala e suas notas, e definida a dedilhação apropriada, toca-se a escala, primeiramente mãos separadas, e depois mãos juntas, tanto em movimento paralelo como contrário. A extensão deve ser inicialmente de uma oitava, podendo passar-se para duas oitavas se se considerar apropriado. O tempo de execução não deve ser rápido, dando-se mais importância à qualidade sonora e ao uso da dedilhação correcta.

Na parte final da aula, é feita uma recapitulação da relação entre a escala e a peça. É ainda dado tempo para rever uma outra peça que o aluno esteja a estudar.

4.5.2 Aula 2

A aula 2 tinha como objectivo principal consolidar as ideias trabalhadas na aula 1, e ainda introduzir uma ideia nova, que é a de relação entre diferentes escalas/modos, e por conseguinte, diferentes tonalidades presentes em diferentes secções da peça. Devido ao facto de cada aluno estar a realizar as actividades propostas a partir do seu repertório, foi possível, e necessário, explorar diferentes tipos de relação entre escalas, tais como:

- Escalas/tonalidades vizinhas: Escalas que apenas diferem uma alteração (ex: Ré Maior, Lá Maior); Escalas relativas.
- Diferentes modos da mesma escala, por exemplo, a escala menor harmónica e menor melódica.

A aula divide-se em três fases: inicial, fundamental e final.

Na parte inicial da aula, é feita uma revisão das actividades realizadas na aula 1.

Na parte fundamental da aula, é abordada uma outra secção da peça, que deverá estar construída sobre uma outra escala (ou tonalidade), procurando-se que haja uma relação com a escala anteriormente estudada. Essa relação deve ser tornada evidente para o aluno. O professor procura que o aluno descubra essa relação (através de questões ou sugestões), ou por indicação direta do professor. Seguidamente, a escala deve ser praticada tal como indicado na aula 1.

Na parte final da aula, é feita uma recapitulação da relação entre a escala e a peça. É ainda dado tempo para rever uma outra peça que o aluno esteja a estudar.

4.5.3 Aula 3

A aula 3 tinha como objectivo principal consolidar as ideias apresentadas nas aulas 1 e 2, e ainda introduzir a improvisação enquanto ferramenta para a prática de escalas.

Para esta nova actividade, o aluno improvisa – com a mão direita ou esquerda separadamente – utilizando as notas da escala a ser trabalhada. O professor realiza um acompanhamento harmónico, em *ostinato*, como, por exemplo, uma sequência I - VI - ii - V. Numa primeira fase, as opções rítmicas do aluno devem ser limitadas, pedindo para apenas tocar notas longas, por exemplo, ou definindo um padrão rítmico simples, como longa-longa, ou longa-curta-curta. À medida que a actividade vai decorrendo, pode ser dada mais liberdade nas escolhas do aluno. Também se pode limitar, inicialmente, a extensão da escala a ser usada, de forma lógica e de acordo com a posição da mão. Para começar, escolher uma sequência de notas que evite a passagem do polegar, e depois a extensão de uma oitava.

A aula divide-se em três fases: inicial, fundamental e final.

Na fase inicial da aula, é feita uma revisão geral das actividades desenvolvidas nas aulas 1 e 2, tocando a peça e as escalas presentes nas diferentes partes da peça.

Na fase fundamental da aula, é realizada a actividade de improvisação, tal como descrita anteriormente.

Na fase final da aula, é feita uma revisão geral dos conceitos trabalhados ao longo das três aulas.

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1 Descrição das aulas realizadas

Dada a natureza do projeto e das atividades propostas, justifica-se uma descrição individual de cada aula realizada com cada aluno, tendo em conta que o repertório individual de cada aluno influencia o progresso das atividades e as temáticas abordadas.

5.1.1 Aluno A

5.1.1.1 Descrição da Aula 1/Aluno A

A aula iniciou-se com uma breve apresentação e contextualização do projeto.

Seguiu-se para a primeira parte da aula, onde foi tocada a peça *Musette*, em Ré maior, do *Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach*, de J. S. Bach, e trabalhados alguns aspectos da mesma, principalmente questões de junção entre mãos esquerda e direita, passou-se para a fase fundamental da aula.

Foi explicado ao aluno que todas as peças musicais são escritas com base numa escala, e que se pretendia descobrir qual a escala presente na primeira parte da peça (compassos 1 a 8). Foi pedido ao aluno para identificar as notas presentes, que o aluno fez sem dificuldade, e referiu, espontaneamente, que eram as notas do motivo inicial da peça (Lá-Sol-Fá#-Mi-Ré).



Figura 1. Excerto de *Musette* (compassos 1 a 8), de J. S. Bach. (Bach, 2012, p. 16).

Questionada sobre qual a nota “principal” da peça, o aluno respondeu que era a nota Lá, por ser a primeira nota da melodia. Foi pedido ao aluno para tocar novamente a parte da mão direita, e para procurar onde havia um repouso na música, uma sensação de conclusão. O aluno concluiu que era na nota Ré. Foi então identificada a nota Ré como a Tónica, e que seria a escala de Ré que estávamos a “construir”. O aluno tocou a sequência Ré-Mi-Fá#-Sol-Lá, e, ainda que sem ser solicitada para isso, completou a escala com as notas Si e Dó natural. Seguidamente, foi pedido ao aluno que cantasse a escala de Dó maior e, enquanto isso, o professor tocava a escala de Ré maior. Chegando ao 7º grau das escalas, o aluno reparou que havia uma discordância entre o “Si” de Dó maior e o “Dó natural” de Ré maior. Foi então indicado ao aluno que o 7º grau na escala de Ré maior é Dó #, não Dó natural, e que todas as escalas maiores tem uma são semelhantes na sonoridade, ou seja, nas relações intervalares entre cada nota.

Tendo-se completado a escala de Ré Maior, foi então pedido ao aluno que tocasse, em mãos separadas, a escala, com as dedilhações correctas, utilizando o padrão 1-2-3, 1-2-3-4. Como o aluno estava a mostrar dificuldades em praticar a dedilhação correcta, foi utilizado um autocolante colorido para indicar onde o primeiro dedo devia tocar, evidenciando a mudança de posição da mão. Este processo mostrou-se útil, mas pouco prático, por serem posições diferentes para a mão esquerda e direita. No entanto, o próprio processo de alteração da localização dos autocolantes mostrou-se um motivo de interesse por parte do aluno, proporcionando um momento de reflexão e aprendizagem.

5.1.1.2 Descrição da Aula 2/Aluno A

Tal como na primeira aula, esta aula iniciou-se pela peça *Musette*, de J. S. Bach. Na parte fundamental da aula, começou-se por fazer uma revisão das actividades da aula anterior, relacionando a escala de Ré Maior com a primeira parte da peça. Seguidamente, tocou-se a escala de Ré Maior em mãos separadas e mãos juntas. O aluno tinha praticado a escala em casa, e todo o processo decorreu com bastante celeridade.

Seguidamente, foi pedido ao aluno para descobrir qual a escala utilizada na segunda parte da peça (compassos 9 a 20). Foi indicado que o Ré # deveria ser ignorado para este efeito.



Figura 2. Excerto de *Musette* (compassos 9 a 20), de J. S. Bach. (Bach, 2012, p. 16).

Todo o processo se desenrolou mais rapidamente que na primeira aula, tendo o aluno procurado identificar a nota Lá como a nota da escala, por ser a última nota desta secção, e a partir daí construiu a escala com bastante facilidade. O aluno constatou a falta da nota Fá, e foi indicado pelo professor que essa nota deveria ser Fá sustenido. O aluno tocou então a escala de Lá Maior, mãos separadas, com a dedilhação correcta, já que a dedilhação é igual à da escala de Ré Maior. Quando questionada sobre a diferença entre a escala de Ré maior e Lá maior, o aluno conseguiu indicar que apenas uma nota era diferente, a nota Sol, que é natural em Ré maior e sustenido em Lá maior. Introduziu-se então, de forma lúdica, o conceito de tonalidade próxima ou vizinha, ainda que apenas num caso particular: tonalidades que diferem apenas uma alteração na sua armação de clave.

5.1.1.3 Descrição da Aula 3/Aluno A

Na terceira e última aula, começou-se por se realizar uma revisão da peça *Musette* e das duas escalas trabalhadas a partir da peça, Ré Maior e Lá Maior. Tal como sucedeu da primeira para a segunda aula, o aluno tinha estudado, para além da peça, as duas escalas, pelo que o processo decorreu com facilidade. Passou-se então para a actividade de improvisação. Em primeiro lugar, explicou-se ao aluno o que significava improvisar, e que teria que o fazer com as notas de uma das escalas trabalhadas. A actividade decorreu de forma bastante positiva, seguindo as indicações já apontadas no ponto 5.1.3. A improvisação foi sempre realizada com o professor a tocar um *ostinato* harmónico I – vi – ii – V (com e sem sétimas), em métrica quaternária, mas com variações rítmicas.

Apesar de alguma inibição inicial, o aluno conseguiu utilizar a escala de forma criativa e musical. Para cada improvisação foi proposto um padrão rítmico diferente, mas salvaguardando que não era necessário cumprir sempre esse padrão, sendo apenas uma sugestão. Foi também pedido ao aluno que conservasse a dedilhação própria da escala utilizada, o que nem sempre foi possível porque o aluno queria realizar saltos melódicos e mudava a mão de posição.

No geral, a actividade foi recebida com entusiasmo pelo aluno.

5.1.2 Aluno B

5.1.2.1 Descrição da Aula 1/Aluno B

Iniciou-se a aula com uma breve apresentação e contextualização do projeto.

Seguiu-se para a primeira parte da aula, onde foi tocada a peça *Polonaise*, em Sol menor (S. Anh. 125), do *Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach*, cuja composição é atribuída a C. Ph. E. Bach, tendo sido trabalhados aspectos desta peça, tais como articulação e fraseado e, do domínio mais técnico, as passagens em terceiras presentes na mão direita.

Passando para a parte fundamental da aula, foi explicado ao aluno que todas as peças musicais têm como base uma ou mais escalas, e que seria o objectivo da aula encontrar algumas dessas escalas e praticá-las.

Foi então pedido à aluna que procurasse identificar todas as notas presentes nos compassos 1 a 8, até formar uma escala.



Figura 3. Excerto de *Polonaise* (compassos 1 a 8), de J. S. Bach. (Bach, 2012, p. 15).

Inicialmente, aluna achou a actividade um pouco confusa. A aluna foi então instruída tocar as notas da pauta superior (mão direita), apenas até ao compasso 4, mas a deixar as teclas em baixo (utilizando as duas mãos). Depois de o fazer, a aluna conseguiu identificar todas as notas, revelando alguma surpresa com o “espaço” deixado entre as notas mi bemol e fá sustenido. De notar que, nesta fase, a escala estava formada com ré como nota mais grave. Foi então pedido ao aluno que tocasse novamente a primeira parte da peça e tentasse identificar qual a nota principal, ou qual a nota que melhor dá uma sensação de repouso. A aluna respondeu de imediato a nota Sol, por ser a nota inicial e também nota final. Foi então explicado ao aluno que a escala subjacente seria a escala de Sol menor, e que o intervalo Mi bemol – Fá sustenido, significava que era a escala de sol menor harmónica. O aluno tocou então a escala de Sol menor harmónica, em mãos separadas, na extensão de uma oitava. Por se mostrar confortável com a realização do exercício, passou-se para mãos juntas, em movimento contrário, apenas na extensão de uma oitava. O aluno conseguiu realizar as actividades com sucesso.

O aluno foi depois questionado sobre o nota mi natural, presente no compasso quatro, e se poderia dar alguma explicação para essa nota. O aluno não foi capaz de o fazer. Foi então explicado ao aluno que, uma explicação possível é por que se trata de um movimento ascendente, tendo para isso o compositor utilizado a versão melódica da escala menor – escala menor melódica. Foi depois pedido ao aluno para tocar a escala menor melódica, frisando que a única diferença com a escala menor harmónica é no 6º grau – a nota mi. O aluno realizou a nova escala sem dificuldade, mostrando ter compreendido a diferença entre as duas escalas.

5.1.2.2 Descrição da Aula 2/Aluno B

A aula 2 iniciou com uma revisão da peça *Polonaise.*, de C. Ph. E. Bach.

Prosseguiu-se para a parte fundamental da aula, onde se começou por fazer uma revisão das actividades da aula anterior. O aluno tinha ainda presente que a escala de Sol menor harmónica era a escala presente na primeira parte da peça, com a pequena variação para Sol menor melódica, no compasso 4.

Foi então pedido ao aluno que identificasse qual a escala presente nos compassos 9 a 12. A primeira sugestão do aluno foi a correcta – Si bemol – tendo este justificado a resposta devido à semelhança do motivo do compasso 9 com o motivo no compasso 1: no compasso 1, a escala é a de Sol menor e a primeira nota é Sol. Passou-se então para a descoberta das notas da escala, tendo Si bemol como base.



Figura 4. Excerto de *Polonaise* (compassos 9 a 12), de J. S. Bach. (Bach, 2012, p. 15).

Depois de descobertas as notas da escala de Si bemol Maior, o aluno tocou a escala em mãos separadas, na extensão de uma oitava. Por ser a primeira que o aluno tocava uma escala que começava numa tecla preta, foram utilizados os autocolantes para identificar onde toca o primeiro dedo, procurando que o aluno compreendesse que se mantém o padrão 1-2-3 1-2-3-4.

Seguidamente, foi explicado ao aluno que Si bemol maior é a relativa maior de Sol menor. Durante todas as actividades, o aluno mostrou muita facilidade de compreensão.

5.1.2.3 Descrição da Aula 3/Aluno B

Na terceira e última aula, começou-se por se realizar uma revisão da peça *Polonaise* e das duas escalas trabalhadas a partir da peça, Sol menor (harmónica) e Si bemol Maior. Tal como sucedeu da primeira para a segunda aula, o aluno tinha estudado, para além da peça, as duas escalas, pelo que o processo decorreu com facilidade. Passou-se então para a actividade de improvisação. Em primeiro lugar, explicou-se ao aluno o que significava improvisar, e que teria

que o fazer com as notas de uma das escalas trabalhadas. A actividade decorreu de forma bastante positiva, seguindo as indicações já apontadas no ponto 5.1.3. A improvisação foi sempre realizada com o professor a tocar um *ostinato* harmónico i – VI – ii – V (com e sem sétimas) para a escala de Sol menor e I – vi – ii – V (com e sem sétimas) para a escala de Si bemol Maior, em métrica quaternária, mas com variações rítmicas. Inicialmente o aluno mostrou alguma hesitação, e mostrou sempre tendência a imitar o ritmo presente no acompanhamento. Foi pedido ao aluno para explorar mais intervalos para além do grau conjunto dentro da mesma posição da mão, e para fazer mais variações rítmicas. O aluno conseguiu responder positivamente aos desafios colocados. Foi também proposto ao aluno improvisar sem acompanhamento do professor, o que o aluno fez, mas no geral mostrou mais irregularidade métrica e menos à vontade. Para a escala de Si bemol maior, foram utilizados os autocolantes para marcar a posição do primeiro dedo. A actividade realizou-se sempre em mãos separadas.

5.1.3 Aluno C

5.1.3.1 Descrição da Aula 1/Aluno C

A aula iniciou-se com uma breve apresentação e contextualização do projeto, seguindo-se para a primeira parte da aula, onde foi tocada a peça “*Valsa Melancólica*”, de Eurico Thomaz de Lima, e trabalhados alguns aspectos da mesma, passando-se para a fase fundamental da aula.

Foi explicado à aluno que todas as peças musicais são escritas com base numa escala, e que se pretendia descobrir qual a escala presente na primeira parte da peça (compassos 1 a 24). Foi pedido ao aluno para identificar as notas presentes. Por se tratar de uma secção relativamente longa, o aluno mostrou alguma confusão na concretização da tarefa, pelo que foi pedido para se focar apenas nos primeiros 6 compassos.

Figura 5. Excerto de *Valsa Melancólica* (compassos 1 a 6), de E. T. Lima. (Lima, s.d., p. 38).

O aluno conseguiu então identificar sete notas distintas, ordenando-as desde a nota Lá a Sol. Foi então pedido ao aluno que tocasse a peça novamente, e identificasse qual a nota principal da peça, ou a nota que dava sensação de repouso. Ainda antes de tocar, o aluno respondeu a nota mi, por ser a última nota da peça. Assim, concluiu-se que a escala seria a escala de Mi, mais precisamente Mi menor natural. Seguidamente, o aluno tocou a escala, com as dedilhações apropriadas, primeiro em mãos separadas, e depois em mãos juntas.

Foi depois levantada a questão da nota Ré sustenido, presente no compasso 24. Esclareceu-se a diferença entre a escala mi menor natural (com ré natural) e mi menor harmónica (com ré sustenido). Foi pedido ao aluno que tocasse a escala de mi menor harmónica.

5.1.3.2 Descrição da Aula 2/Aluno C

A aula 2 iniciou-se com uma revisão geral da peça *Valsa Melancólica*, de E. T. de Lima. Seguidamente, abordou-se a secção entre os compassos 25 e 38 (secção central da peça), já que era uma passagem em que a aluna mostrava alguma dificuldade, devido à presença de alterações (acidentes) frequentes.

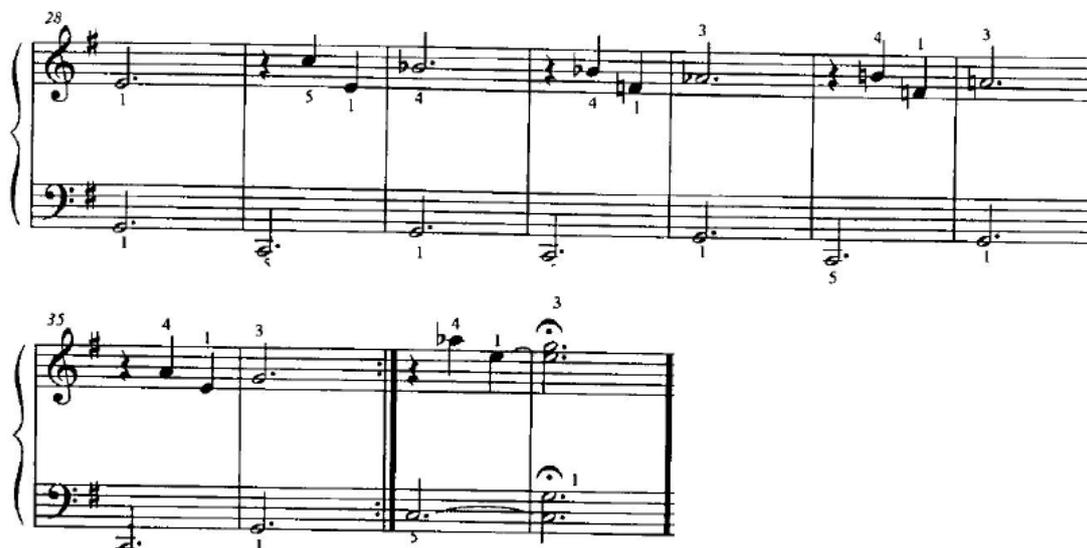
The image shows a musical score for a piano piece. It consists of two systems of staves. The first system covers measures 28 to 34, and the second system covers measures 35 to 38. The music is written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#). The notation includes various notes, rests, and fingerings (numbers 1-5). There are also some accidentals (sharps and flats) and a repeat sign in measure 37. The piece ends with a double bar line and a fermata in measure 38.

Figura 6. Excerto de *Valsa Melancólica* (compassos 28 a 38), de E. T. Lima. (Lima, s.d., p. 39).

Foi pedido ao aluno que descobrisse qual a escala presente nesta secção. O aluno respondeu que parecia ser a escala de Dó Maior (com a qual o aluno já estava familiarizada), mas que também tinha a nota si bemol e lá bemol presentes. Foi então explicado ao aluno o conceito

de escala mista, mais particularmente a escala maior mista secundária (escala maior com 6º e 7º graus baixos). O aluno tocou então, apenas com a mão direita, a escala de Dó maior mista secundária. Foi também assinalado na partitura quais as partes em que estava presente a escala maior e a escala mista, recorrendo a duas cores distintas. Isto pareceu ajudar o aluno a esclarecer esta passagem da peça.

5.1.3.3 Descrição da Aula 3/Aluno C

A aula 3 iniciou-se com uma revisão das actividades realizadas nas aulas anteriores. O aluno não revelou dificuldades em lembrar as escalas trabalhadas, mesmo admitindo que não as tinha praticado em casa.

Passou-se então para a actividade de improvisação. Em primeiro lugar, explicou-se ao aluno o que significava improvisar, e que teria que o fazer com as notas de uma das escalas trabalhadas. A actividade decorreu seguindo as indicações já apontadas no ponto 5.1.3. A improvisação foi sempre realizada com o professor a tocar um *ostinato* harmónico i – vi – iiº – v (com e sem sétimas) para a escala de mi menor natural e I – iv – ii – v (com e sem sétimas) para a escala de Dó maior mista secundária, em métrica quaternária, mas com variações rítmicas.

O aluno mostrou algumas dificuldades em realizar a actividade, não se mostrando muito confortável. Foi sugerido que tocasse notas longas, e o acompanhamento foi também simplificado. Apesar disso, o aluno conseguiu executar a actividade utilizando as escalas e as dedilhações correctamente, parecendo que o factor causador de dificuldade não eram as escalas, mas a inibição no ato de improvisar.

5.1.4 Aluno D

5.1.4.1 Descrição da Aula 1/Aluno D

A aula iniciou-se com uma breve apresentação e contextualização do projeto. Na primeira parte da aula, foi tocada a peça *Le petit âne blanc*, de Jacques Ibert, tendo sido trabalhados

aspectos desta peça, principalmente ao nível da articulação da mão esquerda e leitura da última página da peça.

Passando para a parte fundamental da aula, foi explicado ao aluno que todas as peças musicais têm como base uma ou mais escalas, e que seria o objectivo da aula encontrar algumas dessas escalas e praticá-las.

Foi então pedido ao aluno que identificasse a escala presente nos primeiros 10 compassos da peça.



Figura 7. Excerto de *Le petit âne blanc* (compassos 1 a 10), de J. Ibert. (Ibert, 1922. p. 5).

Inicialmente o aluno mostrou alguma dificuldade, pelo que pediu ao aluno que identificasse qual a nota principal (ou que dá sensação de repouso, de finalidade), no excerto. O aluno identificou a nota Fá sustenido, por ser a nota mais grave e sempre presente na mão esquerda, e por ser a última nota da melodia. A partir daí, o aluno sugeriu a escala de Fá sustenido maior, que é a escala presente. No entanto, advertiu-se o aluno que havia uma nota em falta no excerto, que o aluno, com alguma reflexão, conseguiu identificar – a nota mi, tendo o professor advertido que seria mi sustenido.

Prosseguiu-se então para a prática da escala de Fá sustenido maior, em mãos separadas. Para uma mais rápida interiorização da dedilhação e notas, foram colocados autocolantes nas notas si natural e mi sustenido, que, quer na mão esquerda quer na mão direita, são as teclas onde o primeiro dedo toca. O aluno conseguiu, com alguma facilidade, tocar a escala com a dedilhação e notas correctas.

Dado que o aluno, na parte inicial da aula, tinha mostrado alguma dificuldade nos compassos 25 a 29, foi dada alguma atenção a essa passagem, com especial atenção para o compasso 28. O aluno mostrava alguma dificuldade em discernir quais as notas presentes, confundindo com frequência mi sustenido com mi natural.

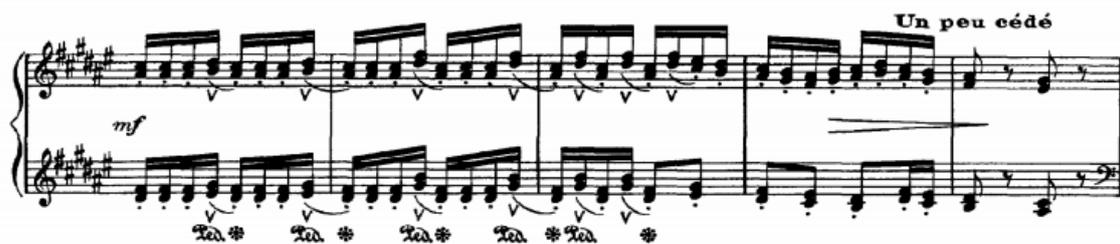


Figura 8. Excerto de *Le petit âne blanc* (compassos 25 a 29), de J. Ibert. (Ibert, 1922. p. 6).

Salientando-se que a escala presente era a de Fá sustenido maior, que se havia praticado anteriormente, o aluno pareceu conseguir, mais facilmente, corrigir a passagem, que tem especial dificuldade também por ser em terceiras em ambas as mãos.

5.1.4.2 Descrição da Aula 2/Aluno D

A aula 2 iniciou-se com uma revisão geral da peça *Le petit âne blanc*, de Ibert. Apesar de ter melhorado em alguns aspectos, a passagem do compasso 25 ainda requereu atenção especial, principalmente em mãos juntas. Depois de praticada um pouco a passagem, em tempo muito lento, foi proposto ao aluno praticar a escala de fá sustenido maior com ritmos diferentes nas duas mãos: duas notas contra uma. Não era uma actividade que estivesse prevista na planificação mas surgiu do ritmo presente na passagem que estava a ser estudada. Foi uma actividade que o aluno mostrou ter dificuldades inicialmente mas que conseguiu realizar, e achou ser engraçada.

Seguidamente, o aluno foi questionado qual seria a escala utilizada no motivo presente no compasso 12.



Figura 9. Excerto de *Le petit âne blanc* (compassos 12-13), de J. Ibert. (Ibert, 1922. p. 5).

O aluno não conseguiu identificar a escala mas observou que a única diferença com a escala de fá sustenido maior era que as notas Ré sustenido e Mi sustenido passaram a ser Ré natural e Mi natural. O professor tocou então ao aluno a escala de fá sustenido menor natural e

explicou que a escala presente no compasso 12 era uma escala mista (fá sustenido maior mista secundária), em que a primeira metade da escala (primeiro tetracorde) era da escala maior, e a segunda metade (segundo tetracorde) era da escala menor melódica. Foi então pedido ao aluno para tocar, em mãos separadas, a escala de fá sustenido maior, e depois a escala de fá sustenido menor melódica, utilizando a mesma dedilhação. O aluno mostrou compreender a diferença entre as duas escalas.

5.1.4.3 Descrição da Aula 3/Aluno D

Na terceira e última aula, começou-se por fazer uma revisão da peça *Le petit âne blanc*, de Ibert, e das duas escalas trabalhadas nas aulas anteriores: fá sustenido maior e fá sustenido maior mista secundária. O aluno tinha praticado em casa as duas escalas, pelo que a revisão foi feita com celeridade.

Passou-se então para a actividade de improvisação. Em primeiro lugar, explicou-se ao aluno o que significava improvisar, e que teria que o fazer com as notas de uma das escalas trabalhadas. A actividade decorreu seguindo as indicações já apontadas no ponto 5.1.3. A improvisação foi sempre realizada com o professor a tocar um *ostinato* harmónico I – vi – ii – V (com e sem sétimas) para a escala de fá sustenido maior e I – iv – I – ii° (com nota pedal em fá sustenido; com e sem sétimas) para a escala de fá sustenido maior mista secundária, em métrica quaternária, mas com variações rítmicas.

O aluno mostrou-se muito interessado desde o início da actividade, referindo que nunca tinha experimentado improvisar. Conseguiu realizar a actividade com relativa facilidade, e se a princípio apenas procurava acertar nas notas e utilizar dedilhações correctas, conseguiu depois criar fraseados e acompanhar o ritmo harmónico do acompanhamento. Mostrou mais dificuldade na escala mista, por confundir com alguma frequência a dedilhação a utilizar no segundo tetracorde da escala. No entanto, conseguia continuar a improvisar sem parar, corrigindo a posição de seguida.

5.2 Inquérito 1

O Inquérito 1 realizou-se antes da intervenção pedagógica. A amostra compreendia alunos de piano das várias classes da Escola de Música da Póvoa de Varzim.

5.2.1. Guião

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projecto de Intervenção Pedagógica “Do repertório para a escala – estratégias criativas no ensino de escalas e arpejos”, relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Destina-se a alunos de Piano (M17) da Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Objectivos:

- Avaliar a frequência do estudo de escalas/arpejos pelos alunos;
- Saber se os alunos gostam de estudar escalas/arpejos;
- Perceber qual a importância que os alunos dão ao estudo de escalas/arpejos, e quais consideram ser os principais benefícios/propósitos dessa prática;
- Averiguar se os alunos relacionam o estudo de escalas/arpejos com o estudo do repertório e se consideram haver relação entre ambos.

Inquérito 1:

Por favor, responde ao seguinte questionário. Obrigado!

Inquérito realizado no âmbito do Estágio de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, pelo mestrando Nuno Areia.

1. Idade: _____
2. Ano de escolaridade atual: _____
3. Ano de escolaridade em que começaste a estudar piano na EMPV: _____
4. Sobre estudar escalas e arpejos...
 - Gosto muito.
 - Gosto.
 - Não gosto nem desgosto.
 - Desgosto.
 - Desgosto muito.

5. É importante estudar escalas/arpejos.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo.
- Discordo muito.

6. Relativamente às sessões de estudo que realizas em casa, com que frequência estudas escalas/arpejos? (Podes escolher mais do que uma opção)

- Em todas as sessões de estudo.
- Esporadicamente (sem padrão regular).
- Quando o professor pede para a aula seguinte.
- Quando vou ter prova de avaliação.
- Nunca estudo escalas/arpejos.
- Outro: _____

7. Qual consideras ser o principal propósito de estudar escalas/arpejos?

8. Consideras que estudar escalas/arpejos ajuda na preparação/execução das peças de repertório?

- Sim
- Não
- Não sei / Não respondo

8.1. Porquê? _____

9. Procuras relacionar o estudo de escalas/arpejos com o estudo do repertório (e vice-versa)?

- Sim
- Não
- Não sei / Não respondo

10. Recorres à improvisação para praticar escalas/arpejos?

- Sim
- Não
- Não sei / Não respondo

5.2.2. Análise de resultados do inquérito 1

Questão/Resposta	Nº de respostas
	(Total: 14)
1. Idade. (resposta aberta)	
10	2
11	3
12	4
13	1
14	2
17	2
2. Ano de escolaridade atual. (resposta aberta)	
5º	2
6º	7
7º	1
8º	2
12º	2
3. Ano de início de estudo de piano na EMPV. (resposta aberta)	
1º	4
2º	1
3º	3
4º	2
5º	4
4. Sobre estudar escalas e arpejos...	
Gosto muito	2
Gosto	8
Não gosto nem desgosto	3
Desgosto	1
Desgosto muito	0
5. É importante estudar escalas e arpejos.	
Concordo muito	7
Concordo	7
Não concordo nem discordo	0
Discordo	0
Discordo muito	0
6. Relativamente às sessões de estudo que realizas em casa, com que frequência estudas escalas/arpejos? (possibilidade de resposta múltipla)	
Em todas as sessões de estudo	3

Esporadicamente (sem padrão regular)	7
Quando o professor pede para a aula seguinte	4
Quando vou ter prova de avaliação	0
Nunca estudo escalas/arpejos	0
Outro	
7. Qual consideras ser o principal propósito de estudar escalas/arpejos? (resposta aberta)	
“Treinar articulações da mão para executar peças que exigem maior articulação da mão”	1
“Praticar técnica”/“Melhorar a técnica”	3
“Se estudarmos ficamos melhores pianistas”	1
“Melhorar a técnica praticada nas peças”	1
“Mantém a técnica para o desenvolvimento do aluno”	1
“Treinar rapidez das mãos”	1
“Saber as notas”	4
“Ao decorar as notas podemos utilizá-las nas peças”	1
Sem resposta	1
8. Consideras que estudar escalas/arpejos ajuda na preparação/execução das peças de repertório?	
Sim	12
Não	0
Não sei / Não respondo	2
8.1. Porquê? (resposta aberta)	
“Pois treina as articulações e os dedos para peças que exigem maior treino”	1
“Treina as mudanças dos dedos”	1
“Auxilia a compreender a tonalidade das peças”	1
“Pois aparece em muitas das partituras”	1
“Contribui para uma maior fluidez na execução das peças”	1
“Porque ajuda na técnica”	1
“Pois tocamos as peças mais rápido”	1
“Ao decorar as notas podemos utilizá-las nas peças”	1
“Ajuda-nos a saber as notas”	1
Sem resposta	5
9. Procuras relacionar o estudo de escalas/arpejos com o estudo do repertório (e vice-versa)?	
Sim	13
Não	1
Não sei / Não respondo	0
10. Recorres à improvisação para praticar escalas/arpejos?	
Sim	8
Não	5
Não sei / Não respondo	1

Análise gráfica das perguntas de resposta fechada do inquérito 1:

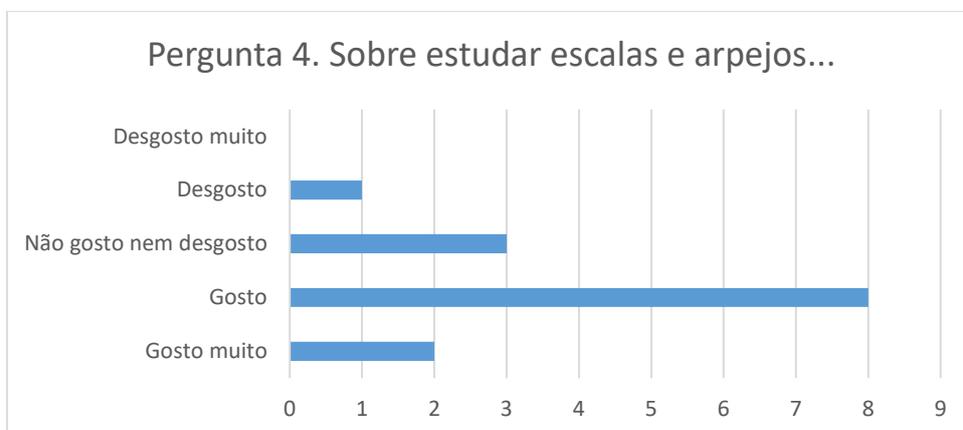


Gráfico 1. Análise gráfica das respostas à pergunta 4 do inquérito 1.

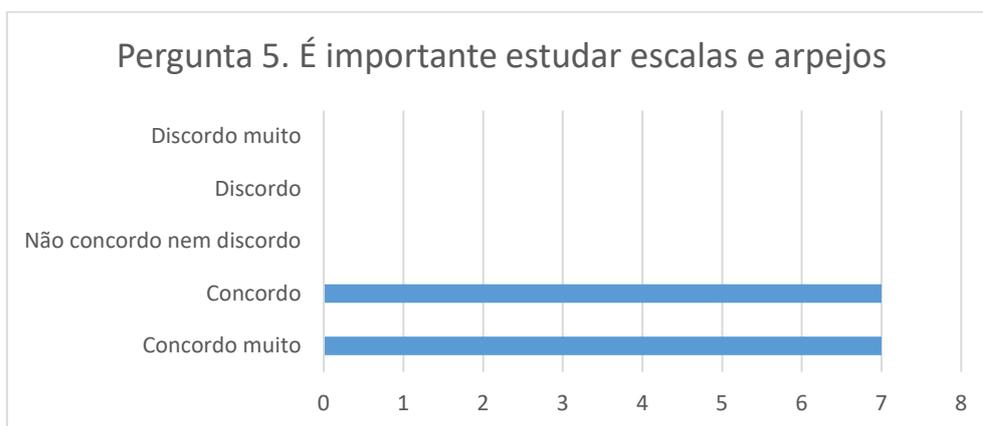


Gráfico 2. Análise gráfica das respostas à pergunta 5 do inquérito 1.

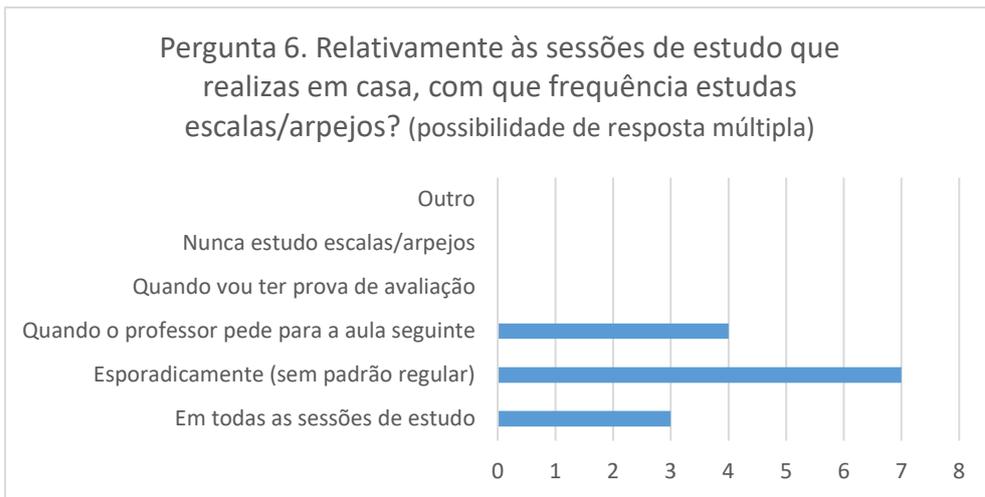


Gráfico 3. Análise gráfica das respostas à pergunta 6 do inquérito 1.

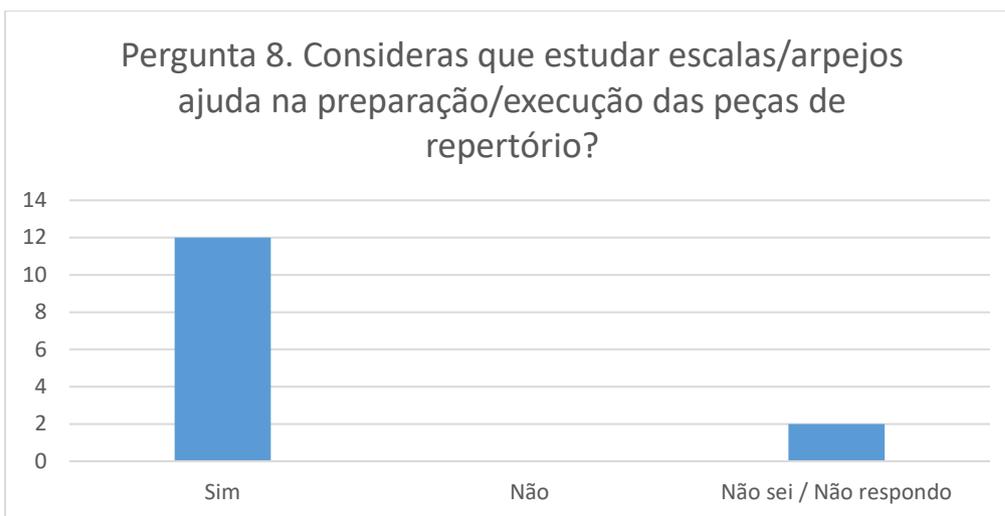


Gráfico 4. Análise gráfica das respostas à pergunta 8 do inquérito 1.

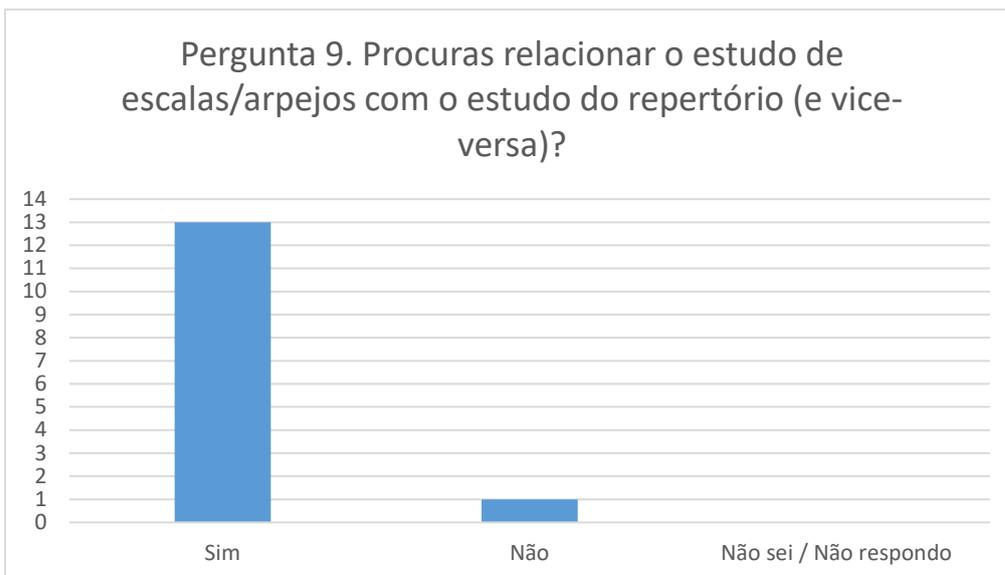


Gráfico 5. Análise gráfica das respostas à pergunta 9 do inquérito 1.

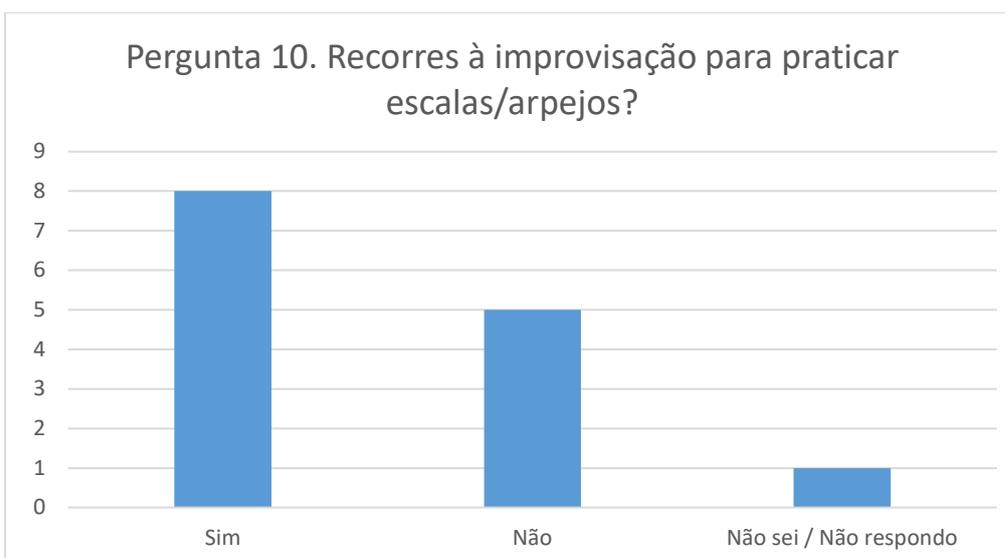


Gráfico 6. Análise gráfica das respostas à pergunta 10 do inquérito 1.

5.3 Inquérito 2

O Inquérito 2 realizou-se depois da intervenção pedagógica, e apenas com os alunos que foram alvo da intervenção, pretendendo avaliar-se a pertinência e resultados da mesma.

5.3.1 Guião

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projecto de Intervenção Pedagógica “Do repertório para a escala – estratégias criativas no ensino de escalas e arpejos”, relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Destina-se a alunos de Piano (M17) da Escola de Música da Póvoa de Varzim, que participaram nas aulas da intervenção pedagógica.

Objectivos:

- Averiguar se os alunos consideram que as actividades propostas contribuíram para um melhor conhecimento das escalas e do repertório.

- Perceber se os alunos consideram que estudar escalas pode ajudar no estudo do repertório.

- Avaliar se os alunos compreenderam o propósito das actividades e se considerarão utilizar estes conhecimentos no futuro.

Inquérito 2.

Por favor, responde ao seguinte questionário. Obrigado!

Inquérito realizado no âmbito do Estágio de Intervenção Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, pelo mestrando Nuno Areia. Assinala a opção que considerares reflectir melhor a tua opinião.

1. As actividades realizadas contribuíram para o melhor conhecimento do repertório e das escalas.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Indiferente.

- Discordo.
- Discordo muito.

2. As actividades realizadas contribuíram para contextualizar o estudo das escalas com o estudo do repertório.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo muito.

3. A análise e estudo das escalas presentes no repertório ajuda a preparar o repertório.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo muito.

4. O estudo das escalas quando feito a partir do repertório é mais apelativo.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo muito.

5. Considerarei utilizar estas actividades e estratégias para o meu estudo pessoal no futuro.

- Concordo muito.
- Concordo.
- Indiferente.
- Discordo.
- Discordo muito.

5.3.2 Análise de resultados do inquérito 2

Questão/Resposta	Nº de respostas
	Total: 4
1. As actividades realizadas contribuíram para o melhor conhecimento do repertório e das escalas.	
Concordo muito.	1
Concordo.	3
Indiferente.	0
Discordo.	0
Discordo muito.	0
2. As actividades realizadas contribuíram para contextualizar o estudo das escalas com o estudo do repertório.	
Concordo muito.	1
Concordo.	3
Indiferente.	0
Discordo.	0
Discordo muito.	0
3. A análise e estudo das escalas presentes no repertório ajuda a preparar o repertório.	
Concordo muito.	0
Concordo.	4
Indiferente.	0
Discordo.	0
Discordo muito.	0
4. O estudo das escalas quando feito a partir do repertório é mais apelativo.	
Concordo muito.	0
Concordo.	2
Indiferente.	2
Discordo.	0
Discordo muito.	0
5. Considerarei utilizar estas actividades e estratégias para o meu estudo pessoal no futuro.	
Concordo muito.	1
Concordo.	2
Indiferente.	1
Discordo.	0
Discordo muito.	0

Análise gráfica das respostas ao inquérito 2:

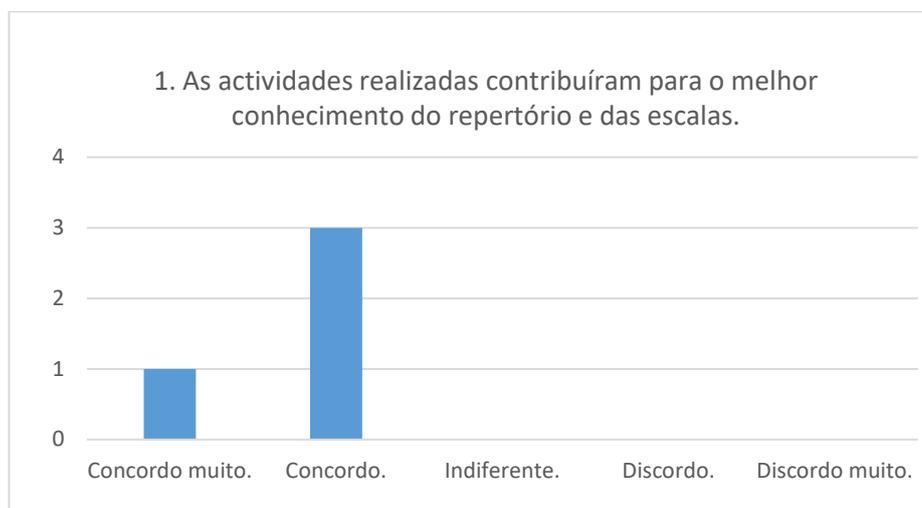


Gráfico 7. Análise gráfica das respostas à pergunta 1 do inquérito 2.

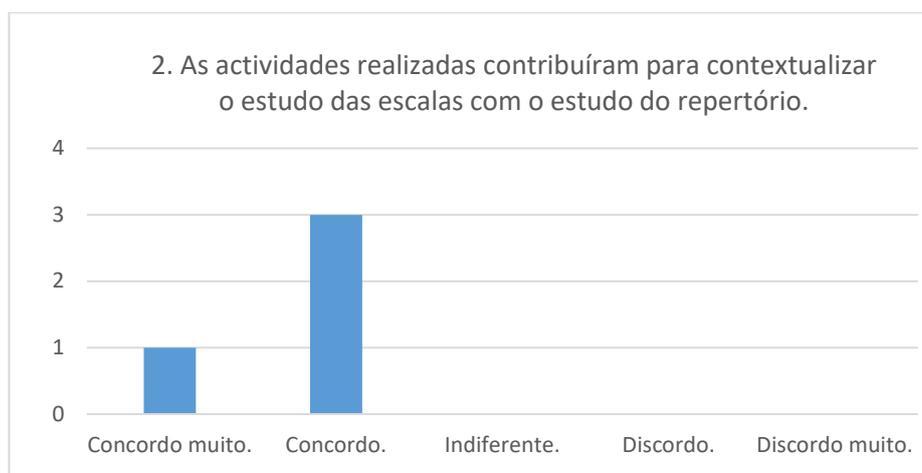


Gráfico 8. Análise gráfica das respostas à pergunta 2 do inquérito 2.

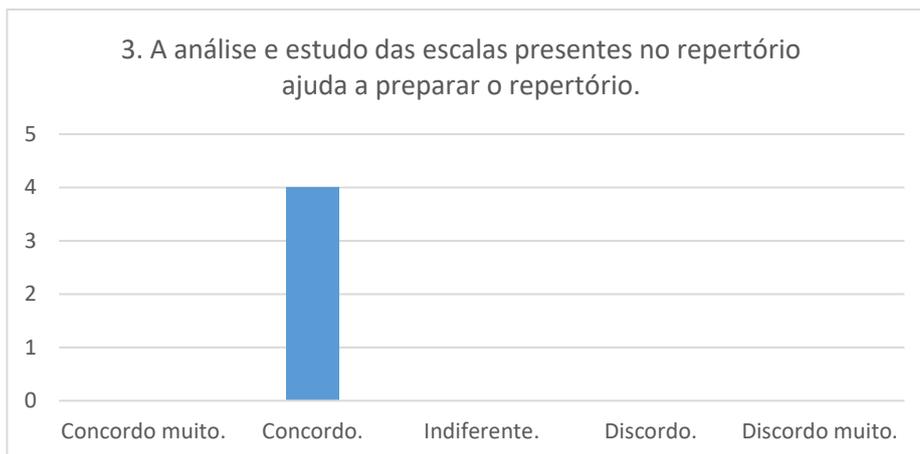


Gráfico 9. Análise gráfica das respostas à pergunta 3 do inquérito 2.

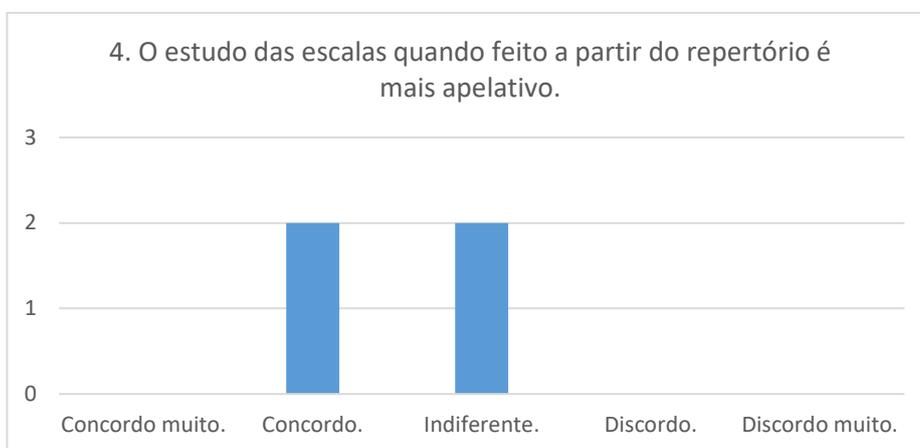


Gráfico 10. Análise gráfica das respostas à pergunta 4 do inquérito 2.

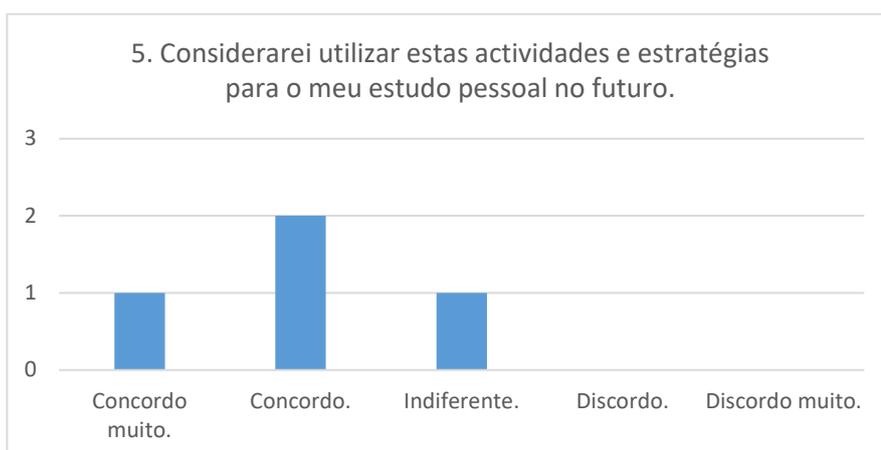


Gráfico 11. Análise gráfica das respostas à pergunta 5 do inquérito 2.

5.4 Discussão dos resultados

No geral, pode considerar-se que a intervenção pedagógica correu de forma bastante positiva, tendo os alunos conseguido concretizar as atividades propostas, com mais ou menos dificuldade, de forma satisfatória.

Todos os alunos conseguiram identificar as escalas presentes nos excertos propostos, ou pelo menos as notas que constituem essa escala, dado que nem sempre conseguiam identificar o nome ou qualidade da escala. De notar que a atividade revelava-se mais fácil quanto maior era a facilidade do aluno na leitura ou se já estava mais adiantado no estudo da peça, o que seria expectável. Assim, o aluno C mostrou sempre um pouco mais de dificuldade, já que era, porventura, o aluno menos aplicado dos quatro. A aplicação do autocolante para a identificação da posição do dedo 1 mostrou-se útil na maioria dos casos, mas pouco prática. No geral, os alunos conseguiam executar as escalas com as dedilhações corretas. Convém referir, no entanto, que a atividade proposta era de menor do que aquela que o programa da disciplina exige. Geralmente, as escalas foram sempre tocadas em mãos separadas, privilegiando-se a qualidade sonora e a experiência sonora e musical da escala.

Um aspeto importante foi o de serem abordadas diferentes escalas daquelas que normalmente são abordadas na disciplina de piano. Assim, se na disciplina de piano apenas são abordadas as escalas maiores e menores harmónicas, nas atividades propostas foram abordadas as escalas presentes no repertório, que incluíam diferentes escalas, tais como escalas maior, menor melódicas, harmónicas e naturais, e ainda escalas mistas. Assim, foi possível mostrar uma riqueza sonora que não está presente no estudo habitual das escalas em contexto de aula, corroborando a ideia de Coats (2006, p. 38), de que o estudo de escalas pode ser uma experiência enriquecedora sobre as diversas possibilidades de organização de escalas.

Observou-se também que, através da seleção cuidada dos excertos a serem analisados, os alunos tornaram-se mais conscientes tanto de aspetos formais da peça, como de relações tonais entre as diferentes partes. Através da identificação das diferentes escalas presentes, conseguiu-se mostrar e identificar uma aplicação prática das relações entre tonalidades próximas, tais como relativas maiores e menores, tal como sucedeu com os alunos B.

O estudo das escalas a partir do repertório revelou também ser útil na preparação e estudo do repertório. Numa passagem que tinha dificuldades, o aluno C mostrou uma maior facilidade em tocar as notas certas depois de se ter analisado e praticado as diferentes escalas presentes

(Dó maior e dó maior mista secundária). Também o aluno D, quando confrontado com uma passagem difícil, mostrou beneficiar da análise e estudo da escala presente naquela passagem, tornando-se mais fácil a identificação das notas presentes.

A improvisação foi a atividade que mais resistência teve por parte dos alunos, numa fase inicial. Todos disseram que nunca tinham improvisado, pelo que revelaram algum receio inicial. No entanto, neste contexto, a improvisação revelou ser uma atividade altamente motivadora e entusiasmante para os alunos. Se inicialmente apenas estavam preocupados com tocar as notas na escala certas, com os dedos certos, foi possível notar que progressivamente tentavam criar frases musicais e que seguissem a cadência harmónica e rítmica do acompanhamento feito pelo professor.

O Inquérito 1 foi realizado antes da intervenção pedagógica, e teve uma amostra de 14 alunos, pertencentes à classe de piano observada, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, e a frequentar o 5º, 6º, 7º, 8º e 12º ano, com especial participação de alunos do 6º ano de escolaridade (7 em 14).

Dos alunos inquiridos, 10 afirmaram “gostar” ou “gostar muito” de estudar escalas e arpejos, e todos concordaram que “é importante” estudar escalas e arpejos, no entanto, apenas 3 alunos afirmaram estudar escalas em todas as sessões de estudo. Dos restantes, 7 afirmam estudar esporadicamente ou sem uma rotina particular e 4 apenas quando o professor pede para a aula.

Quando questionados, em pergunta aberta, sobre qual consideram ser o propósito do estudo de escalas e arpejos, as respostas apresentadas tendem para salientar o desenvolvimento técnico:

- “Treinar as articulações da mão para executar peças que exigem maior articulação da mão.”
- “Praticar técnica.”
- “Melhorar a técnica.”
- “Se estudarmos ficamos melhores pianistas.”
- “Melhorar a técnica praticada nas peças.”
- “Mantém a técnica para o desenvolvimento do aluno.”
- “Treinar a rapidez das mãos.”
- “Saber as notas.”
- “Ao decorar as notas podemos utilizá-las nas peças.”

Quando inquiridos se consideram que estudar escalas e arpejos ajuda na preparação/execução das peças de repertório, 12 dos 14 alunos consideraram que sim (os restantes 2 não responderam ou não sabiam), Quando questionados porquê, mantêm-se alguma ênfase na técnica:

- “Pois treina as articulações e os dedos para peças que exigem maior treino.”
- “Treina as mudanças dos dedos.”
- “Porque ajuda na técnica.”
- “Contribui para uma maior fluidez na execução das peças”
- “Pois tocamos as peças mais rápido.”

No entanto, alguns alunos referem já conceitos de tonalidade e reconhecimento de padrões:

- “Auxilia a compreender a tonalidade das peças.”
- “Pois aparece em muitas partituras.”
- “Ao decorar as notas podemos utilizá-las nas peças.”
- “Ajuda-nos a saber as notas.”

Com excepção de 1 aluno, todos afirmaram que procuravam relacionar o estudo de escalas e arpejos com o estudo do repertório, o que não parece ser coerente com os dados apontados nos parágrafos anteriores.

Para finalizar, 8 dos 12 alunos afirmaram recorrer à improvisação na prática de escalas e arpejos.

O Inquérito 2 foi realizado depois da aplicação do projecto de intervenção pedagógica, e foram inquiridos apenas os quatro alunos que participaram no projecto.

Os alunos consideraram que as actividades realizadas contribuíram para um melhor conhecimento do repertório e das escalas, e também para contextualizar o estudo das escalas com o estudo do repertório. Consideraram também que a análise e estudo das escalas presentes no repertório contribui para a preparação do repertório.

No entanto, apenas 2 dos alunos consideraram mais apelativo o estudo de escalas quando é feito a partir do repertório. Os outros 2 alunos, apesar de não discordarem, mostraram-se indiferentes.

No geral, as actividades pareceram cumprir os seus objectivos junto dos alunos, e 3 dos 4 alunos afirmaram que considerarão utilizar este tipo de estratégias no seu estudo pessoal no futuro.

6. Conclusão

O Relatório de Estágio aqui apresentado descreve o processo e analisa os resultados obtidos num estudo de caso, realizado com quatro alunos do ensino articulado da Escola de Música da Póvoa de Varzim, que pretendia questionar a pertinência e objectivos do ensino das escalas e arpejos, e estudar e desenvolver estratégias que facilitem, enriqueçam e potenciem o ensino-aprendizagem de escalas enquanto elemento musical e enquanto elemento potenciador de compreensão e criação musical.

As estratégias desenvolvidas, fundamentadas na literatura existente, e posteriormente, adaptadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno e ao seu repertório, revelaram resultados positivos nos quatro casos estudados. Os alunos mostraram, progressivamente, de aula para aula, um conhecimento mais aprofundado tanto das peças como das escalas em estudo, mostrando mais facilidade em analisar e compreender o repertório, conseguindo relacionar e contextualizar o estudo de escalas com o estudo do repertório. O facto de se estudar as escalas a partir do repertório permitiu que fossem abordadas outras escalas para além daquelas que fazem parte do programa da disciplina de piano (escala maior e menor harmónica), proporcionando maior riqueza e variedade no estudo de escalas. Através da seleção cuidada dos excertos a serem analisados, os alunos tornaram-se mais conscientes tanto de aspetos formais da peça, como de relações tonais entre as diferentes partes. Com a identificação das diferentes escalas presentes, conseguiu-se mostrar e identificar uma aplicação prática das relações entre tonalidades próximas, tais como relativas maiores e menores. A improvisação foi a atividade que mais resistência recebeu, inicialmente, por parte dos alunos, mas mostrou ser uma ferramenta extremamente útil, por proporcionar uma experiência de criação musical, ainda que com limitações, a que os alunos não estão acostumados, revelando-se um factor positivo de motivação e interesse no estudo de escalas e na prática instrumental.

Contudo, este estudo tem em si limitações naturais que devem ser tidas em conta, quando se procede à sua avaliação. Em primeiro lugar, encontramos-nos perante um estudo de caso, com uma amostra reduzida e oriunda de um determinado contexto social e educacional. Em segundo lugar, não se pretendeu focar o estudo na prática de escalas e arpejos enquanto elemento técnico mas antes enquanto elemento musical. Assim, a prática de escalas durante as atividades foi sempre realizada num patamar de dificuldade abaixo daquele exigido pelo programa escolar. Era,

no entanto, esse o objectivo do estudo, procurar enquadrar a escala enquanto elemento musical, antes de ser um elemento de virtuosismo técnico.

Os resultados desta investigação apontam vários caminhos que poderão ser explorados no futuro, nomeadamente o desenvolvimento de outros estudos que apliquem estas estratégias ou estratégias semelhantes noutros contextos, com um período de investigação mais longo, com uma amostra mais alargada, e ainda noutros contextos educacionais e com outras classes instrumentais. Poder-se-á também explorar a possibilidade de uma maior articulação da disciplina de formação musical com a disciplina de instrumento. Além disso, deve ser equacionado um novo paradigma de ensino que favoreça a criatividade e a criação musical no ensino instrumental, indo para além da tendência atual focada na leitura musical e no estudo do repertório canónico.

Em suma, o trabalho de estratégias de interligação de conceitos e de atividades musicais distintas – ler música, compor música, improvisar música – em contexto de sala de aula e do ensino instrumental poderá trazer benefícios tanto ao nível da compreensão e literacia musical e desenvolvimento de diferentes competências musicais, como ao nível da motivação para o estudo, proporcionando valências que poderão inclusivamente servir os alunos para além da vida escolar.

7. Referências bibliográficas

- Alencar, E. e Fleith, D. (2010). *Criatividade da educação superior: fatores inibidores*. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206
- Bach, J. S. (2012): *Noten-Büchlein vor Anna Magdalena Bach - 1725*. Montréal: Les Éditions Outremontaises.
- Bean, R. D. (1981). *Methods and Materials for Teaching Class Piano*. Dissertação de Doutorado. University of Mississippi.
- Berkowitz, S. (1975). *Improvisation Through Keyboard Harmony*. Englewood Cliffs, NJ: Printice Hall Inc.
- Brée, M. (1997). *The Leschetizky Method*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chang, C. (2009). *Fundamentals of Piano Practice*. Booksurge.
- Chyu, Y. E. (2004). *Teaching improvisation to piano students of elementary to intermediate levels*. Dissertação de Doutorado. Ohio State University
- Coats, S. (2006). *Thinking as you play*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2. p. 355-379.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cooke, J. F. (1913a). *Great Pianists on Piano Playing – Study Talks with Foremost Virtuosos*. Philadelphia, PA.: Theo Presser Co.
- Cooke, J. F. (1913b). *Mastering the scales and arpeggios*. King of Prussia, PA.: Theodore Presser Company.
- Evans, L. (1983). *Popular in Music Education*. Piano Quarterly, Summer 1983 p. 54-55
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. Oxford University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gordon, S. (2005). *Etudes for Piano Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Grunow, R., Gordon, E., Azzara, C. (2002), *Jump Right In: The Instrumental Series, Parent's Guide*. Chicago, Il.: GIA Publication, Inc.
- Harris, P. (1993). *Improve Your Sight-Reading! A Workbook for Examinations – Vol. 1-8*. Londres: Faber Music Ltd.
- Ibert, J. (1922). *Histoires*. Paris: Alphonse Leduc.
- Lima, E. T. de (s.d.). *Gradual – Para os pequenos pianistas*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Moreira, M. (2017). *Ensino artístico especializado da música: avaliação da pertinência de uma possível reestruturação*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo.
- Mota, J. (2015). *Piano – Notas de leitura e acompanhamento*. Porto: Fermata, editora.
- Musafia, J. (1971). *The Art of Fingering in Piano Playing*. MCA Music.
- Nettl, B. (2001). *Improvisation*. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London: Macmillan Publishers Ltd., Vol. 12, p. 94.
- Pace, R. (1999). *The Essentials of Keyboard Pedagogy: Improvisation and Creative Problem-Solving*. New York: Lee Roberts Music Publications, Inc.
- Pace, R. (2000). *The Essentials of Keyboard Pedagogy: Keyboard Technique and Effective Psycho-Motor Skills*. New York: Lee Roberts Music Publications, Inc.
- Pacheco, J.A. (1993). O pensamento e a acção do professor em formação. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Projecto Educativo (2017), Escola de Música da Póvoa de Varzim.
- Ribeiro, A. (2008). *O ensino da música em regime articulado no conservatório do vale do Sousa: função vocacional ou genérica?*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sándor, G. (1981). *On Piano Playing: Motion, Sound and Expression*. New York: Schirmer Books.
- Spanswick, M. (2014). *Scaling heights with happiness*. EPTA-UK Piano Professional n° 34 (p. 14-19).
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge
- Tan, L. (2016). *Conceptualizing Conceptual Teaching: Practical Strategies for Large Instrumental Ensembles*. Music Educators Journal, 102(4), (p. 50–55)

Whiteside, A. (1997). *On Piano Playing. Indispensables of Piano Playing, Mastering the Chopin Etudes and Other Essays*. Portland, Oregon: Amadeus Press.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-Música.

8. Anexos

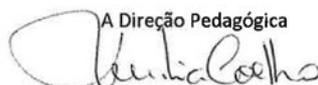
ANEXO I

Autorização de identificação de escola

DECLARAÇÃO

Nos termos previstos na Parte 1, nº 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário **Nuno André Ferreira Pinheiro Areia** está autorizado a identificar a Escola de Música da Póvoa de Varzim, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Póvoa de Varzim, 24 de outubro de 2019

A Direção Pedagógica

Maria Emília Coelho

ANEXO II

Partituras

Suggestion à l'orgue :
m. d. : Hautbois 8' ou Flûte 4'
m. g. : Basson 8'

Musette

Anonyme
(G. Ph. Telemann ?)

5

9

13

17

Fine

D.C. al Fine

Polonaise

Anonyme
(C. Ph. E. Bach ?)

The musical score for the Polonaise is presented in six systems, each consisting of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The piece begins with a treble clef and a key signature of two flats. The first system (measures 1-4) features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes in the treble, with a steady eighth-note accompaniment in the bass. The second system (measures 5-8) continues this pattern, ending with a repeat sign. The third system (measures 9-12) introduces a more complex treble line with some rests, while the bass remains consistent. The fourth system (measures 13-16) features a prominent sixteenth-note accompaniment in the bass, with the treble playing chords and moving lines. The fifth system (measures 17-20) returns to a more active treble line with eighth-note patterns. The sixth system (measures 21-24) concludes the piece with a final cadence, marked by a repeat sign.

Valsa Melancólica

Eurico Thomaz de Lima
[1908-1989]

Piano





28

33

42

48

II. Le Petit âne Blanc

Avec une tranquille bonne humeur *p Lointain*

Très léger *pp*

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. Each system has a treble and bass clef staff. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The first system includes the instruction 'Avec une tranquille bonne humeur' and 'p Lointain'. The second system includes 'Très léger' and 'pp'. The third and fourth systems include 'pp'. The fifth system includes 'Soutenu'. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a more melodic line in the treble, with various dynamics and articulations.

Un peu cédé

mf

♩ * ♩ * ♩ * ♩ * ♩ *

Soudain très gai

f

♩ * ♩ *

♩ *

p

♩ *

f ♩ *

En exagérant un peu les accents

f *mf* *p*

♩ * ♩ * ♩ *

Un peu ralenti *long*

Diminues *pp*

♩ * ♩ * ♩ * ♩

(Avec la même humeur paisible du début)

Très léger *ppp*

First system of a musical score in G major, 3/4 time. The right hand features a melodic line with a trill on the final note of the first measure. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment.

Second system of the musical score. The right hand continues the melodic line with various ornaments and grace notes. The left hand maintains the eighth-note accompaniment.

Third system of the musical score. The right hand has a long, flowing melodic line. The left hand continues the accompaniment. The system ends with the instruction *poco*.

Fourth system of the musical score. Both hands play a rhythmic pattern of eighth notes. The system concludes with the instruction **Retenez**.

Fifth system of the musical score. The right hand has a melodic line with a trill. The left hand has a bass line with a trill. The system includes the instruction *un peu* at the beginning, *Au Mouvt* in the middle, and *pp* below the left hand. There are also asterisks and a *poco sf* marking at the bottom.