



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*METODOLOGIA PARA A INICIAÇÃO AO ENSINO DO INSTRUMENTO
PIANO: REFLEXÃO E CONTRIBUTO DIDÁTICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Joana Magalhães Faria
ESCOLA DAS ARTES

Porto, julho de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*METODOLOGIA PARA A INICIAÇÃO AO ENSINO DO INSTRUMENTO
PIANO: REFLEXÃO E CONTRIBUTO DIDÁTICO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Por Joana Magalhães Faria

sob a orientação da *Professora Doutora Sofia Lourenço da Fonseca*

Porto, julho de 2016

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Sofia Lourenço, por todo o apoio que permitiu a criação, elaboração e concretização deste trabalho.

Agradeço a toda a minha família, ao meu namorado e aos meus amigos por todo a ajuda, apoio e carinho.

A toda a comunidade da Escola de Música da Póvoa de Varzim por toda a compreensão e colaboração.

Aos meus colegas do Mestrado em Ensino de Música, pela partilha e apoio.

Aos Professores das Unidades Curriculares que frequentei no âmbito do Mestrado em Ensino de Música e aos diferentes responsáveis de diversos serviços do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa.

A todos os professores de piano que participaram no inquérito e a todos aqueles que partilharam o questionário do inquérito.

Resumo

Os métodos de iniciação ao piano são ferramentas às quais a maioria dos professores de piano recorre nas suas práticas, sendo que a oferta atual de métodos é bastante alargada.

O propósito deste estudo consistiu na procura de referenciais para a elaboração de um novo método de iniciação ao piano, para alunos do Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa e com repertório tradicional do universo infantil, que possa dar um contributo para as necessidades atuais dos professores de piano a lecionar em escolas de Música do ensino especializado, em Portugal.

Do ponto de vista metodológico, pesquisei práticas apropriadas para a iniciação de piano patentes na literatura, e realizei um inquérito junto de professores de piano para descobrir características das suas práticas de lecionação, aspetos mais apreciados em métodos de piano e quais os métodos mais eficientes segundo as suas opiniões. Os resultados do inquérito foram objeto de um estudo de âmbito quantitativo, procedendo-se à respetiva análise e discussão dos resultados. Foi realizado igualmente um estudo comparativo dos métodos mais citados, sendo elaborada uma tabela detalhada segundo categorias e subcategorias / métodos.

As conclusões do estudo apontam para a possibilidade de estabelecer um conjunto de princípios orientadores para a criação de um novo método de iniciação de piano, com os requisitos acima citados.

Palavras-chave

Ensino de música, ensino de piano, iniciação ao piano de crianças do Curso de Iniciação Musical, métodos para iniciação ao piano

Abstract

Piano methods for beginners are devices which most of piano teachers use on their practices and the current availability of methods is very wide.

The aim of this study consisted on a research for guidelines to create a new piano method for initiation, to elementary school age students, in Portuguese and with traditional repertoire of children's universe, which meets the current needs of piano teachers who teach in Portuguese music schools.

Methodologically, I researched appropriate practices for piano initiation on literature, I performed a questionnaire with piano teachers in order to discover characteristics of their teaching practices, piano methods most appreciated aspects and the most efficient methods on their opinion. The questionnaire results were subject to a quantitative study, which lead to the respective analysis and discussion of results. A comparative study was also carried out with the most quoted methods, with the results being drawn up on a detailed table according to categories and sub-categories / methods.

The study's findings point to the possibility of establishing guidelines for a new piano initiation method formulation, with aforementioned requirements.

Keywords

Music teaching, piano teaching, piano initiation for children at elementary school age, piano beginner's methods

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Revisão da Literatura.....	3
1.1. Fundamentos para a elaboração de princípios orientadores para um novo método de iniciação de piano.....	3
1.2. O Curso de Iniciação Musical e o Primeiro Ano de aprendizagem de Piano durante este Curso.....	4
1.3. Caracterização do perfil das crianças do Curso de Iniciação Musical.....	6
1.4. Breve contextualização histórica.....	7
1.4.1. Primeiros métodos para tecla.....	7
1.4.2. Métodos do Século XVIII – O Nascimento do Pianoforte.....	8
1.4.3. Métodos do Século XIX – Expansão e popularidade.....	9
1.4.4. Métodos do Século XX.....	10
1.4.5. Testemunhos, Entrevistas e Vídeos.....	12
1.5. Métodos de Piano.....	13
1.6. O Envolvimento parental.....	17
1.7. As Competências.....	17
1.8. A abordagem inicial ao teclado.....	18
1.9. As abordagens de leitura: alturas e ritmos.....	18
1.9.1. A abordagem do Dó Central.....	19
1.9.2. A abordagem <i>multikey</i>	19
1.9.3. A abordagem intervalar.....	20
1.9.4. Combinações de abordagens.....	20
1.9.5. A abordagem do ritmo.....	21
1.9.6. A leitura harmónica.....	21
1.10. A técnica.....	21
1.11. A articulação.....	21
1.12. A passagem do polegar e as escalas.....	22
1.13. A improvisação.....	22
1.14. A tecnologia.....	22
1.15. O recurso a canções tradicionais e a melodias familiares.....	23
1.16. Composições Portuguesas de Cariz Didático.....	23
1.17. A completude e a abrangência de um método ao nível das atividades.....	24
1.18. Comparar métodos de piano para o nível da iniciação.....	24
1.18.1 <i>Design</i> e Formato.....	24

1.18.2. Leitura e Teoria.....	25
1.18.3. Técnica.....	25
1.18.4. Musicalidade, Criatividade e Materiais complementares	26
1.18.5. Ordem sequencial, Conteúdo Musical e Resultados.....	26
Capítulo 2 – Enquadramento metodológico	27
2.1. A metodologia adotada.....	27
2.2. A elaboração dos inquéritos e sua implementação.....	28
Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	31
3.1. Análise e Discussão dos resultados do inquérito.....	31
3.1.1. Dados pessoais e profissionais dos inquiridos.....	31
3.1.1.1. Questão 1: Sexo.....	31
3.1.1.2. Questão 2: Idade.....	32
3.1.1.3. Questão 3: Formação Académica.....	32
3.1.1.4. Questão 4: Experiência Profissional na lecionação de piano.....	33
3.1.1.5. Questão 5: Distrito onde leciona.....	34
3.1.2. A recorrência a métodos de Piano.....	35
3.1.2.1. Questão 6: Recorrência a métodos de piano.....	35
3.1.2.2. Questão 7: Métodos recorridos no exercício profissional.....	35
3.1.2.3. Questão 8: Métodos mais eficientes.....	39
3.1.2.4. Questão 9: Características gerais apreciadas num método.....	41
3.1.2.5. Questão 10: Importância do recurso a cores, imagens e desenhos.....	46
3.1.3. As competências e as atividades de aprendizagem no primeiro ano de piano .	47
3.1.3.1. Questão 11: Competências mais apropriadas a introduzir inicialmente....	47
3.1.3.2. Questão 12: Últimas competências a introduzir a um aluno de iniciação .	48
3.1.3.3. Questão 13: Primeira abordagem ao teclado.....	49
3.1.3.4. Questão 14: Notação sem pauta.....	51
3.1.3.5. Questão 15: Apresentação gradual da pauta musical.....	52
3.1.3.6. Questão 16: Leitura do ritmo.....	53
3.1.3.7: Questão 17: Inclusão de atividades para o treino da leitura.....	53
3.1.3.8. Questão 18: Inclusão de explicações de teoria.....	54
3.1.3.9. Questão 19: Inclusão de atividades de escrita.....	55
3.1.3.10. Questão 20: Inclusão de atividades de treino auditivo.....	55
3.1.3.11. Questão 21: Inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos.....	56
3.1.3.12. Questão 22: Inclusão de materiais multimédia.....	57
3.1.3.13. Questão 23: Atividades complementares de enriquecimento.....	57

3.1.3.14. Questão 24: Inclusão de canções tradicionais e melodias familiares	58
3.1.3.15. Questão 25: Inclusão de repertório de compositores portugueses.....	61
3.1.3.16. Questão 26: Inclusão de repertório para tocar em conjunto	61
3.1.3.17. Questão 27: Grau de interesse na inclusão de conselhos para pais	62
3.1.3.18. Questão 28: Contribuição possível de uma maior oferta de métodos em português	63
3.1.3.19. Questão 29: Pertinência da elaboração de um novo método	63
3.2. Estudo comparativo dos métodos considerados mais eficientes pelos inquiridos ..	65
3.2.1. As categorias e subcategorias selecionadas para o estudo comparativo.....	65
3.2.2. Os métodos selecionados para o estudo comparativo.....	66
3.2.4. Conteúdos	67
3.2.4.1. Exploração da extensão do teclado.....	67
3.2.4.2. Sugestões para exploração dos recursos sonoros do piano antes da leitura	67
3.2.4.3. Conceitos de postura e de posição da mão	68
3.2.4.4. Abordagem inicial do teclado.....	68
3.2.4.5. Abordagem inicial da leitura	69
3.2.4.6. Abordagem do ritmo.....	70
3.2.4.7. Noções básicas de teoria.....	71
3.2.4.8. Noção do peso do braço.....	71
3.2.4.9. Movimento do pulso	71
3.2.4.10. Diferentes articulações e acentos.....	72
3.2.4.11. Passagem do polegar	72
3.2.4.12. Aplicação de Pedal	72
3.2.4.13. Acordes.....	73
3.2.4.14. Notas dobradas	73
3.2.4.15. Noções de leitura da pauta.....	73
3.2.4.16. Indicações de <i>Tempo</i>	74
3.2.4.17. Escalas	74
3.2.4.18. Orientações para improvisação ou transposição.....	75
3.2.4.19. Variedade de figuras rítmicas e de sinais de compasso.....	76
3.2.4.20. Dinâmicas	76
3.2.4.21. Recorrência às duas mãos.....	77
3.2.4.22. Apelo à musicalidade.....	78
3.2.4.23. Recorrência às claves de sol e de fá	78
3.2.4.24. Inclusão de sinais de agógica, de repetição e de oitava.....	79

3.2.5. Repertório	79
3.2.5.1. Melodias para tocar de ouvido.....	79
3.2.5.2. Inclusão de repertório a 4 mãos e acompanhamentos	79
3.2.5.3. Diversidade de repertório	80
3.2.5.4. Inclusão de melodias populares ou conhecidas	80
3.2.5.5. Inclusão de exercícios e estudos técnicos.....	80
3.2.7. Apreciação Global	82
3.2.7.1. Completo e detalhado	82
3.2.7.2. De fácil compreensão e aplicação ao aluno.....	82
3.2.7.3. Conteúdos organizados.....	83
3.2.7.4. Materiais para ensino em grupo.....	83
3.2.7.5. Explicação dos conceitos novos	83
3.2.7.6. Parte da prática sonora para a escrita e teoria ou o contrário	84
3.2.7.7. Adequado à idade das crianças.....	85
3.2.7.8. Apelativo e motivador	85
3.2.7.9. Variedade e diversidade.....	85
3.2.7.10. Progressivo e gradual	86
3.2.7.11. Bem estruturado.....	86
3.2.7.12. Componente lúdica	86
3.2.7.13. Simplicidade e clareza.....	87
3.2.7.14. Objetividade	87
3.2.8. Atividades complementares	88
3.2.8.1. Atividades de escrita.....	88
3.2.8.2. Atividades de treino auditivo.....	88
3.2.8.3. Atividades para o treino da leitura.....	88
3.3. Os princípios orientadores para a elaboração de um método de iniciação.....	97
Conclusão	105
Bibliografia.....	107
Apêndice I – Questionário do Inquérito	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Sexo.....	31
Gráfico 2 - Idade.....	32
Gráfico 3 - Formação Acadêmica.....	33
Gráfico 4 - Experiência Profissional na lecionação de piano.....	33
Gráfico 5 - Distrito onde leciona.....	34
Gráfico 6 - Recorrência a métodos de piano.....	35
Gráfico 7 - Métodos citados nas respostas à questão 7.....	38
Gráfico 8 - Métodos citados nas respostas à questão 8.....	40
Gráfico 9 - Ocorrência das categorias nas respostas à questão 9.....	41
Gráfico 10 - Categoria da Adequação.....	42
Gráfico 11 - Categoria das Atividades.....	42
Gráfico 12 - Categoria dos Conteúdos.....	43
Gráfico 13 - Categoria dos Grafismos.....	44
Gráfico 14 - Linguagem utilizada.....	44
Gráfico 15 - Organização e Progressão.....	45
Gráfico 16 - Repertório escolhido.....	45
Gráfico 17 - Simplicidade, objetividade e completude.....	46
Gráfico 18 - Variedade e Dinâmica.....	46
Gráfico 19 - Importância do recurso a cores, imagens e desenhos.....	47
Gráfico 20 - Competências iniciais.....	48
Gráfico 21 - Competências finais.....	49
Gráfico 22 - Primeira abordagem ao teclado.....	51
Gráfico 23 - Notação sem pauta.....	52
Gráfico 24 - Apresentação gradual da pauta musical.....	52
Gráfico 25 - Leitura do ritmo.....	53
Gráfico 26 - Inclusão de atividades para o treino da leitura.....	54
Gráfico 27 - Inclusão de explicações de teoria.....	54
Gráfico 28 - Inclusão de atividades de escrita.....	55
Gráfico 29 - Inclusão de atividades de treino auditivo.....	56
Gráfico 30 - Inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos.....	56
Gráfico 31 - Inclusão de materiais multimédia.....	57
Gráfico 32 - Atividades complementares de enriquecimento.....	58

Gráfico 33 - Inclusão de canções tradicionais e melodias familiares.....	59
Gráfico 34 - Motivos da pertinência da inclusão de canções tradicionais.....	60
Gráfico 35 - Inclusão de repertório de compositores portugueses	61
Gráfico 36 - Inclusão de repertório para tocar em conjunto.....	62
Gráfico 37 - Grau de interesse na inclusão de conselhos para pais.....	62
Gráfico 38 - Contribuição possível de uma maior oferta de métodos em português	63
Gráfico 39 - Pertinência da elaboração de um novo método.....	64

Índice de tabelas

Tabela 1 – Estudo Comparativo de Métodos de Piano.....	96
--	----

Introdução

A presente dissertação centra-se na metodologia para a iniciação de piano, mais concretamente, a iniciação da aprendizagem deste instrumento, em alunos que frequentam o Curso de Iniciação Musical, do Ensino Especializado de Música.

A escolha deste tema prende-se com a minha experiência profissional. Sou professora da disciplina de Piano e leciono este instrumento a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a alunos que iniciam a sua aprendizagem musical.

Existe um número alargado de manuais de métodos de piano dedicados à iniciação deste instrumento presentes no mercado e, ainda que numa análise superficial, é possível verificar que estes apresentam diferentes características. Não será tarefa fácil apontar métodos de piano, em língua portuguesa, passíveis de responder às necessidades dos atuais alunos e professores do Curso de Iniciação Musical, além do *Manual de Piano*, de Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko, de 1994. Este método tem cerca de 22 anos de existência e poderemos questionar-nos se as características e as necessidades dos alunos e dos professores de piano de há mais de 20 anos serão iguais às dos alunos e professores atuais.

Assim sendo, coloquei a hipótese de averiguar a pertinência de um novo método de piano, em língua portuguesa, voltado para responder às necessidades dos alunos e professores de piano a lecionar em Portugal, realizando um inquérito junto desses mesmos professores, convidando-os, igualmente, a partilhar as suas opiniões, necessidades, linhas gerais das suas práticas ou abordagens de lecionação e características desejadas para um possível novo método, tendo em vista o sucesso do ensino e aprendizagem de piano nas Escolas de Música do Ensino Especializado.

Neste contexto, coloquei a minha questão de investigação – quais os princípios orientadores para a criação de um novo método de piano para o Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa e com repertório tradicional do universo infantil, que responda às atuais necessidades dos professores de piano a atuar em Portugal? – da qual parti para o desenvolvimento e concretização do presente trabalho.

A presente dissertação encontra-se estruturada em 3 capítulos:

No Capítulo 1, foi realizada uma revisão da literatura crítica disponível. Nesse capítulo estão patentes algumas considerações sobre o Ensino Artístico em Portugal, principalmente sobre o Curso de Iniciação Musical, a iniciação da aprendizagem de piano

e o perfil das crianças desse mesmo curso. Seguidamente realizo uma breve contextualização histórica, focando-me nos métodos para piano e a sua evolução, bem como as características, abordagens, conteúdos e aspetos relevantes desses mesmos métodos. Apresento, ainda neste primeiro capítulo, uma listagem de algumas composições portuguesas com características didáticas, voltadas para a aprendizagem de piano de crianças e jovens.

No Capítulo 2, exponho a metodologia adotada, explicitando os motivos que me levaram a optar pela aplicação de um questionário de inquérito junto dos docentes de piano e pela realização de estudo comparativo sobre diferentes métodos de iniciação deste instrumento. Igualmente, neste capítulo, especifico os passos da elaboração do questionário do inquérito e da análise das respostas obtidas.

No Capítulo 3, realizo a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através dos inquéritos e do estudo comparativo, culminando com a elaboração dos princípios orientadores para a criação de um novo método de piano para o Curso de Iniciação, em língua portuguesa e com repertório tradicional do universo infantil, que possa responder às atuais necessidades dos professores de piano a atuar em Portugal, aliando, então, os dados resultantes da análise dos inquéritos e do estudo comparativo à revisão da literatura, anteriormente realizada, e respondendo, assim, à questão de investigação inicialmente colocada.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1. Fundamentos para a elaboração de princípios orientadores para um novo método de iniciação de piano

No presente trabalho, pretendo desenvolver uma investigação que permita a elaboração de princípios orientadores para a futura criação de um novo método de piano para a iniciação neste instrumento, para alunos que frequentem o Curso de Iniciação Musical do Ensino Especializado da Música.

Em Portugal, não existem orientações, objetivos ou um programa oficial comum para todas as escolas do Ensino Especializado da Música. No Relatório do Ensino Artístico, de 2007, Fernandes dava conta de que as escolas de música implementavam os programas dos conservatórios, considerados antigos e desatualizados, fazendo-lhes sucessivos ajustes de forma a adequá-los aos alunos dessas mesmas escolas (Fernandes *et al*, 2007, p. 47).

A Portaria nº 59/2014, de 7 de março, dá a conhecer a atribuição de autonomia pedagógica às escolas de música do ensino particular e cooperativo, tendo estas, desta forma, o direito de decidir no domínio da gestão dos próprios currículos, dos programas e das atividades educativas. Sendo assim, estas escolas, que constituem a maioria das instituições do ensino artístico especializado de música, adquirem o direito de formular os programas, nomeadamente o da disciplina de Piano. Não havendo um programa oficial obrigatório, orientações gerais para a formulação dos programas ou objetivos mínimos nacionais específicos fornecidos pelo Ministério da Educação e Ciência, as escolas terão liberdade e poderão adequar os programas aos respetivos projetos educativos. O facto de não existirem orientações e objetivos precisos para a Disciplina de Piano permite-me que, no âmbito da presente investigação, eu tenha uma maior liberdade na formulação de princípios orientadores para um novo método de piano, passível de ser utilizado pelos professores de piano a atuar no Ensino Especializado da música em Portugal.

Com este trabalho, pretendo aliar metodologias preferidas e utilizadas pelos docentes, às recomendações para a instrução de piano presentes na literatura, a fim de elaborar referenciais para um novo método que se demonstre adequado para apoiar o ensino praticado e possivelmente para incrementá-lo. Com as sugestões decorrentes da

investigação poderá corresponder às necessidades dos atuais alunos, contribuindo para um maior sucesso desses mesmos alunos.

Pretendo que os principais pilares deste novo método sejam o uso da língua portuguesa, o recurso a repertório tradicional do universo infantil português e a maior proximidade possível para com as abordagens teóricas e práticas dos professores de piano, a atuar em Portugal. Creio que com estas características, o novo método revela-se muito pertinente. É de sublinhar que na investigação levada a cabo por Almeida, a maioria dos professores inquiridos na mesma revelou interesse num novo método em língua portuguesa que incluísse repertório tradicional português para a iniciação ao piano (Almeida, 2011).

1.2. O Curso de Iniciação Musical e o Primeiro Ano de aprendizagem de Piano durante este Curso

O Curso de Iniciação Musical consiste no Ensino Especializado da Música ministrado a alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na Portaria 225/2012, de 30 de julho, destinam as iniciações em música a alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma carga semanal de 135 minutos das aulas das disciplinas Classe de Conjunto, Formação Musical e Instrumento. Acerca da disciplina de Instrumento, define, ainda, que deverá ter um mínimo de 45 minutos em aulas individuais ou em grupos que poderão ir até aos 4 alunos. Para a elaboração de um novo método para a iniciação ao piano, a inclusão de materiais que respondam às necessidades do ensino em grupo poderá revelar-se bastante vantajosa para professores e alunos, próximos desta realidade.

A idade recomendada, comumente aceite, para iniciar o estudo de um instrumento musical terá sido, sensivelmente até a década de 60 do século XX, entre os sete e os nove anos. Justificava-se pelo facto de o sistema nervoso e o sentido cinestésico raramente estar desenvolvido, antes dos seis ou sete anos de idade. Porém, autores como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Orff (1895-1982) ou Suzuki (1898-1998) demonstraram que crianças de três anos ou mesmo mais novas têm muitas capacidades que podem e devem ser desenvolvidas, a fim de atingir o completo potencial educacional e preparar um estudo instrumental mais agradável e fácil, e estas novas teorias têm sido amplamente aceites (Agay, 2004).

Neste estudo, não tenciono concentrar-me sobre a iniciação a um instrumento antes dos 5 ou 6 anos de idade, apesar de valorizar a aprendizagem antes desta idade e de inclusivamente trabalhar com alunos em idade pré-escolar. Pretendo debruçar-me sobre a iniciação ao piano em alunos do Curso de Iniciação Musical, o equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

No Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, é focada a necessidade da iniciação à educação artística vocacional antes dos 10 anos de idade:

Nos ensinamentos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais (Artigo 5º, ponto b).

Também no *Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado* pode ler-se que “a aprendizagem pode, assim, iniciar-se a partir dos 6 anos”, sendo, inclusivamente apontado o piano, como um instrumento cujo início de aprendizagem ideal se situa neste começo da idade escolar: “É desejável que a aprendizagem de instrumentos, como violino ou piano, se inicie precocemente” (Ministério da Educação, 2003, p. 28).

No que concerne à recorrência a métodos, constata-se que esta é prática comum por parte dos professores, principalmente nos dois primeiros anos da iniciação de piano, já que estes facilitam o progresso dos alunos, pois propõem planos pré organizados para a aprendizagem (Chen, 2013).

Para a maioria dos professores de piano, o primeiro ou os primeiros anos de aprendizagem deste instrumento são considerados apenas como preparação para ensinar obras tais como peças do *Livro de Anna Magdalena Bach*, peças dos primeiros volumes do *Mikrokosmos* de Bartók, peças fáceis de Beethoven, Mozart, Haydn, Schubert, Schumann ou Kabalevsky ou sonatinas de Clementi (Uszler, Gordon e Smith, 2000).

No primeiro ano de aprendizagem de piano, os alunos têm de aprender e assimilar numerosos elementos, noções básicas de leitura, ritmo, técnica e de teoria. A terminologia recorrida deve ser facilmente compreendida pelas crianças e a apresentação dos novos elementos deve ser inteligente e deve levar o aluno a pensar, a raciocinar e a desenvolver bons hábitos (Bastien, 1973).

Todos estes elementos têm de estar presentes no momento da elaboração de um novo método para a iniciação de piano.

1.3. Caracterização do perfil das crianças do Curso de Iniciação Musical

A instrução de crianças requer preparação por parte do professor de piano. Este deverá estar familiarizado com os diferentes estágios de desenvolvimento, quer intelectual, quer físico; deverá procurar conhecer, como e quando evolui a capacidade das crianças de escutar, de compreender e apreender, de imitar ou recriar e deverá procurar saber quais as atividades musicais que estas são capazes de desenvolver, consoante a idade das mesmas.

A partir dos 5-6 anos, idade com a qual é possível ingressar no Curso de Iniciação Musical, as crianças são capazes de manter uma pulsação estável e levar a cabo atividades como caminhar, bater palmas, cantar, sendo possível combiná-las em simultâneo; reconhecer e classificar sons – agudo ou grave, *forte* ou *piano*, longo ou curto, rápido ou lento, se sobe ou se desce e se é grau conjunto, salto ou nota repetida e trabalhar com algum grau de destreza digital e coordenação muscular no contacto com o teclado (Agay, 2004).

Os alunos que frequentam o Curso de Iniciação Musical têm normalmente entre 5 a 10 anos de idade. Nesta idade, o crescimento é mais lento, a força e as capacidades desportivas, da memória e da linguagem aumentam. Principalmente a partir dos 7 anos de idade, as crianças conseguem resolver problemas, o seu pensamento é lógico, não abstrato, mas antes concreto, estando, portanto, limitado a situações do aqui e agora (Papalia, Olds e Feldman, 2010).

Conseguem considerar mais que um aspeto de uma situação, estabelecer relações causa-efeito, classificar objetos de acordo com categorias e raciocinar indutiva (baseado na observação de membros particulares de uma classe, retira uma conclusão geral) e dedutivamente (baseado em premissas gerais sobre uma classe, aplica a todos os seus membros), reconhecendo que as conclusões indutivas são menos seguras que as dedutivas. Revelam uma progressão gradual das capacidades de regular e manter a atenção, de processar e manter uma informação importante, de controlar os pensamentos e emoções e de planear ações de forma a atingir objetivos, sendo, no entanto, geralmente dependentes dos pais para o estabelecimento de horários: para dormir, para comer, para brincar ou para estudar, entre outros e para o estabelecimento de espaços: o local para brincar, estudar, etc. Nestas idades, as crianças valorizam especialmente a aceitação dos pares e a opinião de outras crianças afeta a sua autoestima (Papalia *et al*, 2010).

Estas características devem estar constantemente presentes para a elaboração de um novo método, quer no âmbito do desenvolvimento das atividades nele contidas, quer nos conhecimentos teóricos e sequências de apresentação dos mesmos, bem como na secção da regulação da aprendizagem, que deverá ter em conta o envolvimento parental, como explicitarei mais adiante.

1.4. Breve contextualização histórica

Uma leitura histórica deverá ter em conta que especificidades pedagógicas e performativas presentes em tratados, métodos para teclas e outras fontes são influenciadas pelo contexto histórico da sua época, mas também pelas características físicas de determinado instrumento – cravo, clavicórdio, órgão ou piano, considerando a evolução gradual destes desde as primeiras experiências até aos mais recentes exemplares.

1.4.1. Primeiros métodos para tecla

Os primeiros métodos para tecla têm em vista instrumentos como o cravo, o órgão ou o clavicórdio. Entretanto, o piano foi criado, desenvolvido e sofrendo inúmeras transformações até atingir as características do piano moderno, utilizado nos dias de hoje.

A obra *Fundamentum Organisandi*, de cerca de 1520, de Hans Buchner (1483-1538), discute o tema da dedilhação em instrumentos de tecla, explicando que dedos empregar consoante os intervalos melódicos ou harmónicos que se tencionam tocar (Chiantore, 2015).

A obra *Arte de tañer Fantasia*, de 1565, de Tomás de Santa Maria, com uma primeira parte teórica e uma segunda parte dedicada a diversos instrumentos harmónicos, descreve a posição das mãos em instrumentos de tecla, comparando-a com as mãos dos gatos, e aborda ainda temas como a firmeza do ataque ou a dedilhação (Chiantore, 2015).

O tratado *Il Transilvano – Dialogo sopra il vero modo di sonar organi, et istromenti di penna*, de duas partes, uma de 1593 e outra de 1609, da autoria de Girolamo Diruta (ca. 1554-1610) poderá ser considerado o primeiro método para tecla no sentido moderno (Chiantore, 2015). Neste tratado, sob a forma de um diálogo com um príncipe imaginário da Transilvânia, são distinguidas as formas de tocar cravo e órgão. É referido ainda que o braço e a mão deverão estar ao mesmo nível, sendo o braço o guia da mão, que os dedos deverão estar arqueados, que os dedos 2, 3 e 4 são considerados mais úteis que o polegar

ou o mindinho, verificando-se passagens do segundo dedo sobre o terceiro ou do terceiro sobre o quarto. No tratado são ainda apresentadas regras para a notação de melodias, contraponto, improvisação, transposição ou acompanhamento harmónico de corais (Uszler *et al*, 2000).

A obra *Traité de l'accord de l'Espinette*, de 1650, de Jean Denis, que, apesar do título – tratado sobre a afinação da espineta – inclui observações sobre a dedilhação, ornamentação e posição da mão (Chiantore, 2015).

1.4.2. Métodos do Século XVIII – O Nascimento do Pianoforte

O século XVIII fica marcado como o século do nascimento do *pianoforte* – instrumento capaz de realizar as dinâmicas de *piano* e de *forte*, inventado por Bartolomeo Cristofori, no início do século. Porém, não se encontram obras relevantes escritas para este novo instrumento até a segunda metade do século (Chiantore, 2015).

Em 1716, é publicado *L'Art de Toucher le Clavecin*, da autoria de François Couperin (1668-1733). Aqui, o uso dos polegares revela-se frequente, há indicações para a execução de ornamentos e um sistema de dedilhações. Couperin sugere igualmente que os cotovelos, os pulsos e as mãos deverão estar ao mesmo nível (Uszler *et al*, 2000). Ainda nesta obra, é sugerida a utilização de instrumentos muito ligeiros para a iniciação na procura da suavidade e da liberdade dos dedos (Chiantore, 2015).

Jean Philippe Rameau (1683-1764) escreve dois métodos: *Méthode pour la mécanique des doigts, où l'on enseigne les moyens de se procurer une parfaite exécution sur cet instrument*, incluído em *Pièces de Clavecin*, de 1724 e *Code de musique pratique*, de 1760. A importância da ação independente dos dedos e da regularidade dos mesmos é defendida por este compositor francês (Uszler *et al*, 2000).

Na década de 50 do século XVIII, surge o tratado *Die Kunst das Klavier zu spielen*, em dois volumes, um a 1750 e outro a 1751, e *Anleitung zum Klavierspielen*, a 1755, de Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795), que salienta a liberdade dos dedos, sendo necessário que os nervos não a prejudiquem (Uszler *et al*, 2000).

A obra *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, publicada em duas partes, uma em 1753 e outra em 1762, de Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), é um método de enorme influência até ao início do século XIX, que, como o anterior, salienta o relaxamento, a flexibilidade e a liberdade. Neste tratado, é conferida à mão esquerda a responsabilidade de manter a pulsação, além do apoio harmónico; é referido que a

ornamentação tem a função de ligar as notas, e é defendido que a música deve ser aprendida primeiro sem ornamentos, atendendo para o treino devagar; está ainda incluído um manual de teoria, composição, acompanhamento e improvisação (Uszler *et al*, 2000). Este ensaio é um dos mais antigos textos teóricos onde é mencionado o instrumento *pianoforte*, sendo que Carl Philipp Emanuel Bach refere-se a este como um instrumento novo, tendo este, no entanto, praticamente meio século de existência (Chiantore, 2015).

A 1789, é publicado *Klavierschule oder Anweisung zum Klavierspiel*, de Daniel Gottlob Türk (1756-1813) (Uszler *et al*, 2000). Este texto teórico pode ser considerado o mais importante da época de Mozart (1756-1791) (Chiantore, 2015).

1.4.3. Métodos do Século XIX – Expansão e popularidade

Ao longo do século XIX, o piano desenvolve-se gradualmente e começa a ganhar cada vez mais popularidade.

Deste século começo por salientar a obra *Elementos de Musica e Methodo de Forte Piano* do compositor, pianista e pedagogo João Domingos Bomtempo (1775-1842), publicada a 1816.

No século XIX, assistimos a uma proliferação de materiais didáticos, instruções para dedilhações, livros de métodos e cada vez mais exercícios técnicos e estudos para o piano, devido à grande expansão deste instrumento. Alguns dos exemplos mais sonantes serão: *Introduction to the Art of Playing the Pianoforte*, de 1803, e *Gradus ad Parnassum*, elaborada entre 1817 e 1827, de Muzio Clementi (1752-1832); os estudos de Johann Baptist Cramer (1771-1858); *Ausfürlich theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel: vom ersten Elementar-Unterrichte an bis zur vollkommensten Ausbildung*, de 1828, em três volumes, de Nepomuk Hummel (1778-1837), que recomenda o início do trilo com a nota principal, confina o uso de pedal a andamentos lentos e prefina a ornamentação excessiva; *Vollständige theoretisch-praktische Pianoforteschule von dem erste Anfange bis zur höchsten Ausbildung fortschreiten und mit allen nöthigen, zu diesem Zwecke eigends componirten zahlreichen Beispielen*, op. 500, de 1839, no qual o autor, Carl Czerny (1791-1857), adverte contra o uso dos polegares e mindinhos nas teclas pretas na execução das escalas, além de declarar que os dedos 2, 3, 4 e 5 jamais devem cruzar uns sobre os outros; *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule für den systematischen unterricht*, de 1858, de Sigmund Lebert (1822-1884) e de Ludwig Stark (1831-1884); exercícios, manuais de escalas e arpejos e regimes técnicos de autores como

Charles Hanon (1820-1900), Henri Herz (1803-1888), Louis Plaidy (1810-1874), Josef Pischna (1826-1896), Isidor Philipp (1863-1958), Ernst von Dohnanyi (1877-1960), Ignaz Moscheles (1794-1870), Henri Bertini (1798-1876), Johann Friederich Franz Burgmüller (1806-1874), Stephen Heller (1813-1888), Adolph von Henselt (1814-1889) e William Mason (1829-1908). Quase todos os métodos do século XIX tinham o objetivo de produzir virtuosos, e são quase todos exclusivamente livros de técnica com conselhos e comentários sobre esta questão. Prevalece a ênfase sobre a ação dos dedos, o desenvolvimento mecânico, a repetição múltipla para a construção de força muscular ou o treino em *forte*, nos estágios iniciais. Esta procura de regularidade digital e independência dos dedos não é novidade exclusiva do século XIX, e está patente em obras como nas anteriormente mencionadas de Jean Philippe Rameau. Porém, no século XIX, vemo-la aplicada ao piano e fortemente impulsionada pelos avanços técnicos deste instrumento. A importância de atingir força, vigor e independência nos dedos manteve-se, sendo defendida, no século XX, por nomes como Alfred Cortot (1877-1962), Isidor Philipp (1863-1958) ou Marguerite Long (1874-1966). No entanto, ainda em pleno século XIX, temos exemplos de obras que se afastam um pouco da tendência mecanicista da época, tais como: *Méthodes des Méthodes*, de 1837, de F. Fétis (1784-1871) e I. Moscheles (1794-1870), onde a abordagem sobre o piano é mais musical e mais sensível; e *Ästhetik des Klavierspiels*, de 1860, de Adolph Kullak (1823-1862), no qual é abordado o tema da qualidade na produção do som sob o ponto de vista do ataque dos dedos, salientando a flexibilidade do pulso (Uszler *et al*, 2000).

1.4.4. Métodos do Século XX

A partir da última década do século XIX, resultado de uma certa oposição a essa robustez digital, que resultava de um treino dispendioso que consumia muito tempo, e relutância a determinadas noções estéticas, pedagogos e escritores voltam-se para conhecimentos científicos – dos campos da anatomia, psicologia, física, entre outras – que aplicados à prática pianística, diminuem o tempo necessário à aquisição de mestria técnica e atendem especialmente ao relaxamento e noção do peso, nomeadamente do braço, para a produção de som com qualidade. Neste domínio poderá ser salientado Ludwig Deppe (1828-1890), considerado pioneiro neste novo conceito. Deppe foi aluno de Adolph Marx (1795-1866), assim como Kullak, acima referido, o fora. Surgem, então obras como *The Act of Touch*, publicada a 1903, e *Musical Interpretation*, de 1913, da

autoria de Tobias Matthay (1858-1945); *Die Natürliche Klaviertechnik*, publicada em três partes, uma a 1905, outra a 1907, e outra a 1912, de Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945); *Die physiologischen Fehler und Umgestaltung der Klaviertechnik*, de 1905, de Friedrich Adolf Steinhausen; *The Levinskaya System of Pianoforte Technique and Tone-Colour Through Mental and Muscular Control*, de 1930, de Maria Levinskaya. Outros autores afastam-se desta ênfase sobre o uso do peso do braço e da noção de uma diversificada paleta sonora no piano e restabelecem a importância da ação dos dedos e a necessidade de tensão, contração e pressão no processo de tocar piano, como se verifica em *The Physical Basis of Piano Touch and Tone*, de 1925, e *The Physiological Mechanics of Piano Technique*, de 1929, de Otto Rudolf Ortmann (1899-1979); *The Science of Pianoforte Technique*, de 1927, de Thomas Fielden (1883-1974); *The Pianist's Mechanism*, de 1929, *Indispensable of Piano Playing*, de 1955 e *Mastering the Chopin Etudes and Other Essays*, publicado a 1969, de Abby Whiteside (1881-1956); em *Piano Technique: Foundation Principles*, de 1934, de James Ching (1900-1961); *The Riddle of the Pianist's Finger*, de 1936, de Arnold Schultz (1903-1972); dois pequenos livros, da década de 1930, de Karl Leimer (1858-1944), consolidados e reeditados, a 1972, sob o título de *Piano Technique* e *The Pianist's Problems*, de 1956, de William S. Newman (1912-2000) (Uszler et al, 2000).

Outros autores publicam importantes obras onde refletem ideais sobre a estética, a pedagogia ou a técnica pianística, tais como: *New Pathways to Piano Technique*, de 1953, de Luigi Bonpensiere; *The Technique of Piano Playing*, de 1958, de Józef Gát (1913-1967); *Practicing the Piano*, de 1958, de Frank Merrick (1886-1981); *The Art of Piano Playing*, de 1967, de Heinrich Neuhaus (1884-1964); *The Art of Piano Playing*, de 1967, de George Kochevitsky (1902-1993); *Piano Study: Application and Technique*, de 1969, de Lillie H. Philipp; *Piano*, de 1976, de Louis Kentner (1905-1987); *The Pianist's Talent*, de 1979, de Harold Taylor (1925-2014); *Freedom in Piano Technique*, de 1980, de Joan Last; *On Piano Playing*, de 1981, de György Sándor (1912-2005); *Developing Piano Performance: A Teaching Philosophy*, de 1981, de Max W. Camp; *Principles of Piano Technique and Interpretation*, de 1981, de Kendall Taylor (1905-1999); *With Your Own Two Hands*, de 1981, e *Lessons in Keyboard Choreography*, de 1991, de Seymour Bernstein (n. 1927); *The Vengerova System of Piano Playing*, de 1982, de Robert D. Schick (1929-1997); *Mastering Piano Technique*, de 1993, de Seymour Fink; *The Art of Practicing the Piano*, de 1993, de Jeffrey Whitton; *Beloved Tyranna: The Legend and*

Legacy of Isabelle Vengerova, de 1995, de Joseph Rezits; *The Art of Practicing*, de 1997, de Madeline Bruser (Uszler *et al*, 2000).

1.4.5. Testemunhos, Entrevistas e Vídeos

Entrevistas realizadas a pedagogos ou a pianistas de renome são igualmente uma rica fonte de informação sobre a pedagogia pianística no século XX. Harriette Brower (1869-1928) compilou entrevistas da revista *Musical America*, numa publicação de dois volumes, de 1915 e 1917, intitulada *Piano Mastery, Talks with Master Pianists and Teacher*. Esta autora, em 1911, escrevera um conjunto de ensaios sobre tópicos como a posição das mãos, as escalas, a técnica do pedal ou a memorização, intitulado *The Art of the Pianist*. James Francis Cooke (1875-1970) compilou ensaios de famosos pianistas em *Great Pianists on Piano Playing*, de 1913. Outras obras contêm testemunhos e contribuições de diversos importantes pianistas, tais como: *Great Pianists Speak with Adele Marcus*, de 1979, de Adele Marcus (1906-1995); *Great Pianists Speak for Themselves*, dois volumes de 1980 e de 1988, de Elyse Mach; *Pianists at Play*, de 1982, de Dean Elder.

Desde a década de 1980, muito material de teor pedagógico, inclusivamente recomendações técnicas encontra-se em formato de vídeos. Exemplos dessa tendência serão: *Nelita True at Eastman: Technique Through Listening*, de 1991, por Nelita True ou *Piano Technique: Is There One Way?* de 1995, por Sona Haydon, *Freeing the Caged Bird*, de 1996, por Barbara Lister-Sink (Uszler *et al*, 2000). Mais recentemente, é possível aceder a vídeos disponíveis na internet sobre as mais diversas correntes pedagógicas e técnicas relativas ao piano.

Ao longo da história dos instrumentos de tecla, verificam-se diferentes tendências, quer devido às limitações físicas do instrumento disponível, quer a conceções estéticas defendidas por diferentes instrumentistas e pedagogos. Nas diversas obras enunciadas acima, a atenção à postura e à forma da mão, com dedos mais ou menos arqueados, é constantemente verificada ainda que com algumas variantes. Diruta e Couperin defendiam uma postura com as mãos ao mesmo nível dos pulsos, antebraços e cotovelos, porém, para Türk, Cramer ou Czerny, os cotovelos acima do nível das mãos seria o ideal, assim como para Liszt, que recomendava sentar-se alto ao piano. Quanto à proximidade dos dedos ao teclado, há autores, como Hummel, que defendem uma maior proximidade

e autores como Lebert, Stark e Hanon que preferem um maior afastamento, a fim de obter um maior vigor sonoro. A atenção às dedilhações é constante nos diversos escritos pianísticos. A importância dos dedos é constantemente lembrada, sendo que Türk e Hummel defendem a ação exclusiva dos dedos, mantendo a mão e os braços serenos, Marpurg adverte para o controlo e passividade dos nervos a fim de permitir a requerida liberdade digital. Outros autores, como Breithaupt consideram igualmente o relaxamento, mas também a flexibilidade e liberdade de movimentos. Algumas questões características e de grande importância para uma determinada época e que ocupam grande parte dos tratados passam a ter menor relevo e a preencher menos espaço em métodos mais recentes, como é exemplo a discussão sobre a ornamentação. Concetualizações que são consequência da evolução do piano, como a importância do virtuosismo técnico digital, e ideais que nascem da oposição para com os anteriores, como a preocupação com a produção de um som rico e consciência e uso do peso do braço, como com Kullak, Deppe ou Breithaupt, são comuns ao longo da história.

1.5. Métodos de Piano

Existem diferentes interpretações sobre o que significa um método. Segundo o Oxford Dictionaries, método refere-se a um procedimento particular para realizar ou alcançar algo e tem como sinónimos os conceitos de procedimento, técnica, fórmula, processo ou estratégia (Oxford Dictionaries, 2015).

Um método implica a realização de determinadas tarefas de uma maneira ordenada que conduzirão a uma produção de resultados específicos. Os métodos podem ser destinados a diferentes intenções. Segundo Merriam-Webster correspondem a planos sistemáticos que apresentam materiais para instrução (Bastien, 1973). Muitas vezes, no âmbito musical, referimo-nos a métodos como forma de tocar específica de uma individualidade ou de uma abordagem de uma nacionalidade específica, como o método russo, o método francês ou o método alemão (Uszler *et al*, 2000).

Neste trabalho, refiro-me a método como o livro destinado a apoiar a aprendizagem de um instrumento musical.

Um método pressupõe o cumprimento de objetivos planeados para uma progressão sistemática (Bastien, 1973).

Álvaro Teixeira Lopes, coautor do *Manual de Piano*, sublinha a proposta de gradualidade de introdução de conceitos nos métodos de iniciação de piano, mas alerta para desvantagens que decorrem da utilização de um só método de piano, seguindo todos os pontos contidos nesse mesmo método (Almeida, 2011).

A história do estudo do piano está repleta de livros e manuais em diferentes formatos – recomendações em jeito de ensaio, pergunta-resposta, exercícios sequenciais, listas de regras, análise de estilos, estudos, etc. Autores como Clementi, Cramer, Czerny, Dussek, Hummel, Kalkbrenner ou Moscheles responderam à necessidade de materiais de instrução para o piano, na primeira metade do século XIX, quando este instrumento se encontra numa enorme expansão de popularidade.

Atualmente, proliferam materiais didáticos para o apoio à aprendizagem de piano, métodos e obras de cariz didático. Estão disponíveis métodos para alunos de piano de diferentes idades, métodos para alunos em idade pré-escolar, para alunos do ensino primário, para os diferentes níveis de estudo, para iniciantes em idade adulta, métodos estes com diferentes características a fim de responder aos diferentes requisitos, consoante os indivíduos a quem se destinam.

A partir do início do século XX, os autores de métodos procuram apresentar a leitura das alturas e dos ritmos de forma sistemática, algo que não acontecia até então. Os métodos anteriores, do século XIX, por exemplo, incluíam, normalmente no início, tabelas, listas ou diagramas com as informações que consideravam básicas e que deveriam ser memorizadas, antes de o aluno aprender a tocar o instrumento. Hoje sabemos que os alunos aprendem melhor absorvendo pequenas quantidades de informação de cada vez, técnica lógica e testada no ensino (Uszler et al, 2000). A explicação do processo de leitura e até a inclusão de ilustrações do teclado, ligando as notas na pauta às respetivas teclas é comum em métodos de piano, principalmente a partir da década de 30 do século XX. Quanto ao ensino do ritmo, é muitas vezes sugerido o envolvimento corporal de forma a experienciar e expressar-se ritmicamente, em atividades como balançar os braços ou o corpo, marchar, dançar ou realizar jogos rítmicos. A inclusão de livros suplementares de apoio a um livro de método principal é muito frequente a partir do século XX. São comuns suplementos de técnica, de leitura e teoria musical, etc (Uszler et al, 2000).

Os métodos mais recentes são muito completos, mas, ainda assim muitos professores recorrem muitas vezes a uma combinação de 1 a 4 métodos, já que nenhum método de piano é perfeito ou verdadeiramente global, antes cada um tem a sua própria combinação de pontos forte e fracos.

Será importante que os professores mantenham a mente aberta em relação a novos e inovadores métodos. No entanto, isto não significa que se aceite um novo método pelo simples motivo de ser o publicado mais recentemente. As necessidades dos alunos mudam e os objetivos básicos carecem de reavaliações periódicas (Bastien, p. 104, 1973).

Um novo método de piano deverá ter em conta que o propósito de estudar piano para se tornar um músico profissional não é sempre verificado. Muitos alunos de música optam por este estudo porque pretendem enriquecer-se, ampliar os seus conhecimentos, vivenciar experiências musicais e expressar-se por meio da música.

Os métodos de piano fornecem apoio técnico sob a forma de exercícios, estudos ou comentários sobre a técnica, definem como as alturas e ritmos devem ser apresentados, como as escalas e os acordes devem ser introduzidos e encorajam o aluno a ouvir, experimentar e criar, além de influenciarem a música que o aluno tocará durante a formação (Uszler *et al*, 2000).

As músicas presentes nos métodos deverão ser executáveis, sem armadilhas que poderão desmotivar o aluno, reservando, muitas vezes uma surpresa perto do fim ou no final. A criação de peças para o nível da iniciação constitui um verdadeiro desafio para o compositor (Uszler *et al*, 2000).

No âmbito do seu mestrado, Almeida inquiriu, junto de professores de piano a atuar em Portugal, quais os métodos utilizados por estes nas suas aulas. As respostas foram: *Piano Divertido* de A. Coelho; *Piano Lessons* das edições Hal Leonard; *Piano Course* de M. Aaron; *Tuneful Graded Studies* de Bradley; *Piano Steps* de Edna Mae Burnam; *The Russian School of Piano Playing* de A. Nikolaev; *Método Europeu para piano* de F. Emonts; *Método Finlandês* de Eeva Sarmanto; *Meu Piano é Divertido* de Alice Botelho; *Methode de Piano* de Hervé e Pouillard; *Piano Method for beginners* de Lajos Papp; *Manual de Piano* de A. Teixeira Lopes e V. Dotsenko; *Piano Time* de Pauline Hall; *Klavierspielen mit der Maus* de Bettina Schwedhelm; *First Album for Piano* de Barbara Mason; *Método Russo* de O. Getalova e I. Virnaja; *101 First Studies* de Hervé e Pouillard e *Keyboard Adventures with the little Monster* das edições Breitkopf. Ainda nesse âmbito, Almeida analisou 10 métodos de iniciação ao piano – *Easiest Piano Course – Part One* (1955) de John Thompson, *Bastien Piano Basics: Primer Level* (1991) de James Bastien, *Piano Adventures, Primer Level* (1993) de Nancy e Randall Faber, *Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course – Book 1* (1994) de Palmer, Manus e Lethco e *Succeeding at the Piano, Lesson and Technique Book – Preparatory* (2010) de Helen Marlais, *The Suzuki Piano School – volume 1* (1970) de Schinichi Suzuki, *Music Pathways – Discovery*

1A, A Course for Piano Study (1972) de Olson, Bianchi e Blickenstaff, *The Music Tree – Time to Begin* (2000) de Clark, Goss e Holland, *Music Moves for Piano – Preparatory* (2004) de Marilyn Lowe e *Playing with Colour – Book 1 – A Step-by-step introduction to the Piano* (2006) de Sharon Goodey (Almeida, 2011). Este trabalho foi voltado para o ensino pré-escolar, no entanto, muitos dos métodos mencionados são suscetíveis de ser utilizados na iniciação de alunos do Curso de Iniciação Musical.

Muitos autores se têm debruçado sobre a elaboração de métodos para o ensino de piano, e James Bastien, no livro *How to teach piano successfully*, apresenta uma lista de alguns desse nomes: Michael Aaron, Jane Bastien com James Bastien, Lora Benner, Dorothy Gaynor Blake, John Brimhall, Edna Mae Burnam, Raymond Burrows com Ella Mason Ahearn, Frances Clark, Alfred d’Auberge, Jean Davis com Cameron MacGraw, Diller-Quaile, Guy Duckworth, Maxwell Eckstein, Leila Fletcher, Fay Frisch, Bernice Frost, William Gillock, Florence Giralmo, David Carr Glover, David Hirschberg, Marvin Kahn, Howard Kasschau, Hilda Kreutzer, Ian Lake, Henry Levine, James Lyke com Maryland Blatter, William Mathews, Irving Mopper, Harry Nelson com Allison Neal, Mark Nevin, Robert Pace, Willard Palmer com Amanda Lethco, Bobbie Quist com Ruth Perdew e com Anne Demarest, Marguerite Remark, Ada Richter, Irene Rodgers, John Schaum, Melvin Stecher com Norman Horowitz e com Clair Gordon, Eric Steiner, John Thompson, Bernard Wagness, Werder-Paul, John Westmoreland com Marvin Kahn, June Weybright, John Williams e Arthur Zepp (Bastien, 1973, p. 70).

No livro *The Well-Tempered Keyboard Teacher* são referidos métodos americanos para estudantes do nível elementar: *Standard Graded Course of Studies* de W. S. B. Mathew; *First Year at the Piano* de John M. Williams; *Melody Book, Keyboard Secrets, First Steps in the use of the pedal* e *Diller-Quaile First Solo Book* de Dorothy Gaynor Blake; *Teaching Musical Notation with Picture Symbols, Technic Tales* (livros 1 e 2) e *Keyboard Town* de Louise Robyn; *Oxford Piano Course* de Schelling, McConathy, Charles Haake e Gail Haake; *The Young Explorer at the Piano* e *Young America at the Piano* de Burrows e Ella Ahearn; *Little Fingers to Play, Keyboard Attacks, Modern Graded Piano Course* e *First Grade Etudes* de John Thompson; *Time to begin* e *Look and Listen* de Frances Clark; *Touch and Technic* de William Mason; *Hanon-Schaum* e *Technic Tricks* de Schaum; *Technic is fun* de David Hirschberg; *Technic for Pianist* de June Weybright; *Dozen a Day* de Edna Mae Burnam e *Thinking Fingers* de Maier e Bradshaw (Uszler et al, 2000, pp. 343-348).

Há, portanto, uma vasta oferta de métodos para o ensino de piano que podem apoiar a instrução pianística, porém, o número de métodos em língua portuguesa é reduzido e creio que o aumento desse número poderia auxiliar o trabalho dos professores e ajudar a aprendizagem dos alunos, contribuindo para um maior sucesso na construção de bases pianísticas.

1.6. O Envolvimento parental

Como foi descrito anteriormente, as crianças na idade da frequência do Curso de Iniciação Musical são dependentes dos seus pais para questões como o estabelecimento de horários e de espaços. Estes dois aspetos são muito importantes na aprendizagem de um instrumento musical, já que este exige um local e um horário determinados para praticar, preferencialmente com uma regularidade diária.

A cooperação parental e a supervisão periódica são extremamente importantes na aprendizagem do piano, bem como uma comunicação saudável entre todas as partes interessadas – o aluno, os seus pais e o seu professor de piano. Existe literatura especializada no acompanhamento parental e que pode ser aconselhada para que os pais se informem e realizem um acompanhamento saudável na aprendizagem dos seus filhos (Bastien, 1973).

Num novo método, poderia ser benéfica a inclusão de estratégias, sugestões e conselhos para orientar os pais interessados em ajudar os seus filhos a regular o estudo diário.

1.7. As Competências

Bastien expõe todo um conjunto de competências que considera essenciais para a iniciação ao piano, tais como dominar a postura e a posição da mão, movimentos largos e peso do braço, movimento cima-baixo do pulso para frasear, a execução em *legato* e em *staccato*, o equilíbrio entre a melodia e o acompanhamento, a passagem do polegar, a escala cromática, as notas dobradas, noções de teoria que permitam compreender o que está a fazer – saber em que tonalidade está a tocar, compreender mudanças na harmonia, conhecer a estrutura da composição, reconhecer intervalos, acordes, ordem dos bemóis e dos sustenidos – bem como compreender o teclado em toda a sua extensão, reconhecer as notas fluentemente, incluindo linhas suplementares, identificar e saber tocar acordes

maiores, menores, aumentados e diminutos, compreender indicações de *tempo* e diferentes armações de compasso e de clave, ler à primeira vista, acompanhar e memorizar (Bastien, 1973).

Todo este conjunto de competências, adicionadas às que os professores de piano aos quais se destina o novo método consideram essenciais, deverão ser alvo de atenção na elaboração de um novo método. Deverão ser elaboradas atividades para que essas mesmas competências sejam atingidas com sucesso.

1.8. A abordagem inicial ao teclado

A partir da segunda metade do século XX, difundiu-se a abordagem inicial ao teclado recorrendo às teclas pretas. Esta surge em oposição ao tradicional início a partir dos polegares. Nesta nova abordagem, as dedilhações mais comuns são realizadas da seguinte forma: os dedos 2 e 3 para os grupos de duas teclas pretas (dó# e ré#) e os dedos 2, 3 e 4 para os grupos de três teclas pretas (fá#, sol# e lá#). Semelhante conceito sustentava Frédéric Chopin (1810-1849) ao defender a posição inicial dos cinco dedos da mão nas teclas mi, fá#, sol#, lá# e dó (Uszler *et al*, 2000).

Outras abordagens iniciais tendem a apresentar esta predominância dos dedos 2, 3 e 4, mesmo em teclas brancas, algo que é considerado mais natural que o começo pelos polegares (Uszler *et al*, 2000).

Quanto à relação das duas mãos no teclado, muitos professores defendem que, numa fase inicial, o movimento contrário é mais fácil que o paralelo. Outros consideram a diferenciação de funções, como a melodia acompanhada, a abordagem ideal para a iniciação (Uszler *et al*, 2000).

1.9. As abordagens de leitura: alturas e ritmos

Existem diferentes formas de iniciar a leitura musical: a partir do dó central, *multikey* e intervalar. Convém compreender os princípios adjacentes a cada tipo de abordagem, a fim de decidir qual destas ou qual a combinação das mesmas poderá adequar-se a determinada situação de ensino-aprendizagem.

1.9.1. A abordagem do Dó Central

A abordagem a partir do dó central é a predominante, havendo também muitas adaptações a partir desta. A nível visual, esta abordagem é fácil. Encoraja a segurança auditiva, já que pretende desenvolver o sentido da tonalidade de dó maior antes de mover para outras tonalidades. A associação de dedos a notas pode ser bastante útil no início. O movimento da mão do polegar para fora, requisitado nesta abordagem é algo requerido na literatura pianística. Este método, no entanto, apresenta algumas desvantagens tais como: a recorrência apenas a uma nota guia, algo muito limitado, o facto de forçar o aluno a tocar com as mãos junto ao corpo, a tendência por parte de muitos alunos procurarem ler e tocar a partir dos números dos dedos em vez de atender aos nomes das notas ou ao sentido de direção e o pouco estímulo sonoro com reconhecimento de apenas uma cor sonora ou tonalidade. O movimento predominante nesta abordagem é do lado forte para o lado fraco da mão, porém, o movimento mais fácil e mais natural da mão é do lado fraco para o lado forte, isto é, a sequência de dedos 5, 4, 3, 2 – uma deslocação verificada quando se move os dedos sobre um tampo de uma mesa (Uszler *et al*, 2000).

1.9.2. A abordagem *multikey*

A abordagem denominada por *multikey* tem as suas origens no domínio do ensino em grupo e dá prioridade à compreensão harmónica. Os professores que a desenvolveram e apoiaram interessavam-se pelo uso funcional do piano, como instrumento para harmonizar e improvisar (Uszler *et al*, 2000). Esta abordagem processa-se no sentido do aluno aprender as posições dos cinco dedos em todas as tonalidades. Recorre à leitura direcional, atendendo às relações intervalares, se são graus conjuntos (segundas) ou saltos (terceiras) e às funções tonais, conferindo capacidades de transposição (Bastien, 1973). Tocar acordes desde o início é satisfatório e estes são a base da compreensão harmónica. A liberdade técnica, principalmente do braço e do ombro, é estimulada já que o aluno explora diferentes âmbitos do teclado. O aluno é encorajado a explorar e criar, desenvolvendo o ouvido e a autoconsciência. Esta abordagem apresenta contudo algumas desvantagens, já que os alunos ficam presos ao padrão dos 5 dedos e a mudança mais tarde tende a ser mais difícil; poderão, igualmente, ler a partir de números ou posição em vez de o fazer a partir da leitura das notas musicais; os alunos mais pequenos terão dificuldades técnicas para executar acordes, recorrem ao polegar para teclas pretas o que

é não-pianístico; nas fases iniciais apenas executam melodias acompanhadas por acordes fixos ou quebrados (Uszler *et al*, 2000).

1.9.3. A abordagem intervalar

A abordagem inicial da leitura pelo método intervalar surgiu no final da década de 50 do século XX, e desenvolveu-se a partir do reconhecimento de intervalos e da leitura direcional e relativa. A notação sem recorrer à pauta convencional permite ao alunos explorar todo o teclado logo desde o início. Verifica-se uma tendência para privilegiar os dedos 2, 3 e 4 na começo da aprendizagem, dedos estes que são mais naturais na fase inicial, além do uso do 3º dedo contribuir para colocar a mão em equilíbrio. Na abordagem intervalar procura-se uma variedade de som e de efeito desde o início, pretende-se abordar diferentes tonalidade e extensões sem recorrer ao padrão dos cinco dedos ou a armação de clave. Toda esta liberdade pode também causar alguma confusão, já que os alunos não conseguem ter uma noção segura de localização, por falta de referências para o aluno na leitura ou no estudo individual quando o professor não está presente, além de que muitos alunos conseguem compreender a pauta completa, sem a necessidade deste processo gradual que pode ser muito demorado. Poucas melodias populares ou tradicionais estão aptas a ser incluídas neste tipo de abordagem. O uso dos polegares e dos mindinhos é deixado para mais tarde e a uma posição correta da mão deveria ser desenvolvida desde o início (Uszler *et al*, 2000 e Lemos, 2012).

1.9.4. Combinações de abordagens

Muitos métodos baseiam-se apenas numa das abordagens de leitura acima mencionadas, mas outros procuram combinar diferentes características dessas diferentes abordagens, como por exemplo, introduzir a dó central, e logo incorporar transposição e harmonização. Porém, independentemente da abordagem inicial de leitura optada, formar uma opinião sobre um método inteiro baseando-se apenas nesse facto é algo muito simplista (Uszler *et al*, 2000).

1.9.5. A abordagem do ritmo

No que concerne ao ritmo, são diversos os sistemas de contagem presente nos métodos. Alguns utilizam o sistema «um-e, dois-e,...», outros, recorrem a sílabas neutras como «tá», «ti» ou «ná», entre outras variantes (Uszler *et al*, 2000).

1.9.6. A leitura harmónica

A leitura harmónica ou vertical pode ser introduzida de diferentes formas. Os métodos que recorrem à abordagem do dó central incluem muito pouca harmonização de melodias ou estilos de acompanhamento, os métodos *multikey* atendem ao desenho linha-linha-linha ou espaço-espaço-espaço na pauta para a formação de acordes, sendo estes identificados pelas suas funções, normalmente I, IV e V7 e os métodos intervalares apresentam os acordes como combinação de duas notas, às quais é adicionado um outro intervalo (Uszler *et al*, 2000).

1.10. A técnica

Até a primeira metade do século XX, muitos métodos consistiam essencialmente em livros de técnica. Combinavam comentários sobre a técnica com exercícios e pequenos estudos, e aconselhavam intercalar esses mesmos exercícios e estudos entre as peças trabalhadas. O repertório não era considerado como meio para a aprendizagem ou desenvolvimento técnicos, antes consideravam que primeiro deveriam ser aprendidos e praticados os exercícios, apresentados no corpo ou em livros suplementares do método, e depois aplicados na performance das peças (Uszler *et al*, p. 11, 2000).

1.11. A articulação

O ensino do *legato* – execução em que a tecla tocada deverá ser sustentada até tocar a seguinte – é essencial na instrução pianística, porém este não deverá ser o primeiro a ser ensinado, mas antes o *non legato* – execução de cada nota de forma destacada, que permite o movimento do braço e da mão para cada uma das notas executadas. Nas fases iniciais é aconselhável requerer os movimentos de toda a mão e de todo o braço. O uso de movimentos largos incentiva a sentir o peso do braço e é a base de uma produção timbricamente rica. Sendo assim, muitos métodos recorrem, nas primeiras peças, a teclas

pretas tocadas simultaneamente – *cluster* – ditando o *non legato* como primeira técnica a introduzir. Isto opõe-se à abordagem inicial do padrão dos cinco dedos em *legato*. Mesmo iniciando com uma abordagem em *non legato*, o *legato* é sempre abarcado (Uszler *et al*, 2000).

1.12. A passagem do polegar e as escalas

Na maior parte dos métodos, a introdução da passagem do polegar é seguida da aprendizagem das escalas. É comum a introdução às escalas começar pela explicação do conceito de escala e pela explicitação de como esta se constrói. Porque a passagem por cima do polegar é mais natural ao nível do envolvimento do braço e do pulso que a passagem do polegar por baixo, alguns métodos optam por começar pela forma descendente da escala na mão direita (Uszler *et al*, 2000).

1.13. A improvisação

Diversos métodos incluem diferentes atividades de experimentação ao teclado, quer sob a forma de harmonização ou improvisação. Nos métodos *multikey* são prioritários os conhecimentos harmónicos, e encontramos frequentemente orientações para a improvisação de acompanhamentos, de frases melódicas e de peças baseadas em ostinatos. Nos métodos intervalares, são encontradas instruções específicas para criar pequenas peças a partir do uso de intervalos. E nas abordagens a partir do dó central, a inclusão de atividades de improvisação e de experimentação não é tão verificada, e normalmente é confinada a livros suplementares. Alguns professores tendem a incluir atividades de exploração do teclado em todas as aulas, outros, apenas em sessões de grupo e outros consideram que estas atividades não são apropriadas para todos os alunos (Uszler *et al*, 2000).

1.14. A tecnologia

Muitos métodos procuram cativar pelo uso das novas tecnologia, recorrendo a CD-ROM para motivar e reforçar a aprendizagem sob variadas formas – programas musicais apelativos em forma de jogos com diferentes níveis de dificuldade para a prática da

leitura, estudo da teoria (estrutura das escalas, as tonalidades, as dinâmicas, etc.), exercício da audição (identificação auditiva de intervalos ou acordes) ou apoio nas primeiras composições (Uszler *et al*, 2000).

1.15. O recurso a canções tradicionais e a melodias familiares

No que diz respeito ao uso canções tradicionais portuguesas no ensino vocacional, Silva refere que as mesmas estão repletas de qualidades musicais, rítmicas, melódicas e expressivas e remete-se ao recurso a melodias tradicionais de diferentes culturas em métodos de instrumento. Esta autora salienta a elevada taxa de utilização, por parte dos professores de instrumento, de métodos com melodias tradicionais, já que muitas dessas melodias são simples e familiares aos alunos (Silva, 2013), fazendo eventualmente parte do seu dia-a-dia. Igualmente muitos autores de métodos de iniciação incluem muitas vezes melodias familiares.

1.16. Composições Portuguesas de Cariz Didático

Em Portugal, diversos compositores têm-se dedicado à elaboração de obras para crianças e jovens com intenções didáticas.

Nancy Lee Harper procedeu a uma enumeração de obras para piano portuguesas de carácter didático: *Para os pequeninos pianistas tocarem* (1932) e *Gradual para piano* (1932-1962) de Eurico Thomaz de Lima (1908-1989); *Álbum de Jovem Pianista* (1953) e *Música de piano para as crianças* (composição iniciada a 1968 e publicada a 1999) de Fernando Lopes-Graça (1906-1994); *Trio Infantil com Piano* (1966) e *Paciências de Ana Maria* (1938) de Claudio Carneiro (1895-1963); *O Livro de Maria Frederica* (1955) de Frederico de Freitas (1902-1980); *Caleidoscópio* (iniciada a 1986) de Sérgio Azevedo (n. 1968); *Manual de Piano* (1994) de Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko e obras, cujos títulos não são referidos de Fernando Corrêa Oliveira (1921-2004), Christopher Bochmann (n. 1950), Ivan Moody (n. 1964), Clotilde Rosa (n. 1930), Amílcar Vasques Dias (n. 1945), João Pedro Oliveira e Olga Silva (Harper, 2009).

Harper refere que as tendências parecem encontrar-se longe, salvo algumas exceções, do uso de materiais populares portugueses, mas antes mais voltadas para as tendências internacionais (Harper, 2009).

Almeida, na sua dissertação de mestrado, menciona métodos portugueses, não referidos por Harper, destinados à iniciação ao piano: *Bebé quer tocar piano* (1954) de Gonçalves Simões, *Piano Mágico I – Método para piano* (1977) e *Piano Mágico A* (1983) de Eurico Cebolo; *Peças para Crianças: Piano* (1979) de Maria de Lourdes Martins; *Método de Piano* (1984) de Maria Fernanda Chichorro e *Histórias para piano* (1998) de José Bettencourt da Câmara (Almeida, 2011).

1.17. A completude e a abrangência de um método ao nível das atividades

Desde as décadas de 50 e 60 do século XX, muitos métodos incluem atividades e música com a finalidade de desenvolver capacidades de leitura, de ritmo, de harmonização, de transposição, de criatividade ou improvisação, contêm repertório para tocar a solo ou em grupo, e exercícios e estudos para orientar o desenvolvimento técnico (Uszler *et al*, 2000).

Para Bastien, todas as aulas devem conter os seguintes elementos ou atividades: repertório, técnica, leitura à primeira vista e teoria (Bastien, 1973).

1.18. Comparar métodos de piano para o nível da iniciação

Nos nossos dias, temos centenas de métodos de pianos disponíveis com diferentes características. Toda esta oferta pode causar alguma dispersão e serão necessários critérios para a escolha de determinado ou determinados métodos que ajudem a alcançar os objetivos desejados.

Sendo assim, é possível avaliar e comparar métodos de piano para a iniciação, segundo determinados parâmetros.

1.18.1 Design e Formato

Um método de piano poderá ser analisado quanto ao uso da cor, recurso a imagens ou desenhos pertinentes que o tornem atrativo e agradável, quanto à legibilidade, verificando se o tamanho da impressão se adequa às necessidades dos alunos mais pequenos. Quanto ao formato, deverá procurar saber se o livro será longo de forma a ser prático, mas curto para que propicie ao aluno uma sensação de cumprimento. Igualmente

importante será analisar a linguagem utilizada, se está adequada à idade das crianças (Bastien, 1973). O grau de precisão e de clareza na linguagem usada nas definições e instruções é extremamente relevante num método de piano. Poderá também procurar-se se o autor partiu de suposições e conotações étnicas ou culturais (Uszler *et al*, 2000).

1.18.2. Leitura e Teoria

Poderá analisar-se métodos quanto à abordagem da leitura, procurando se o livro apresenta atividades de pré-leitura, se inclui experiências para treino, notação sem pauta e apresentação da pauta gradual, se recorre à abordagem do dó central, *multikey*, intervalar, ou modificações destes, se há reforço da leitura das alturas, com atividades de escrita, *flash cards*, livros suplementares ou programas de computador, se usa diferentes sinais de compasso, se é completo ao nível das figuras rítmicas incluídas, se apresenta semínimas, mínimas, semibreves, colcheias, semicolcheias, mínimas pontuadas, semínimas pontuadas, colcheias, tercinas, pausas equivalentes e se sugere atividades para desenvolver o sentido rítmico como balançar, caminhar ou dirigir (Uszler *et al*, 2000). Também poderá procurar saber qual a forma de contagem do ritmo que aconselha – mediante sílabas, números ou outros (Bastien, 1973).

1.18.3. Técnica

Quanto à técnica poderá observar-se se começa por reclamar o uso de todo o braço e mão, só um dedo ou os cinco dedos em *legato*, como introduz o *legato*, se recorre ao *legato* com os cinco dedos, duas ou três notas ligadas e que dedos requer, se inclui diferentes articulações – *legato*, *staccato* e *tenuto* – como se movem as mãos, se em movimento paralelo, se há mudanças de posição, alternância de mãos, se as mãos juntas se apresentam em movimento paralelo ou contrário, se se verifica passagem do polegar, extensão ou contração da mão, quais os princípios de dedilhação, se recorre ao padrão dos cinco dedos, extensões ou dedilhação de escala, se incorpora nuances, como dinâmicas, agógica – *rit.*, *a tempo*, *accel.*, *fermata* – ou pedal, se tem reforço da técnica com exercícios e estudos no corpo do método ou em suplementos, ou até experiências incorporadas no repertório (Uszler *et al*, 2000). Deveras importante é a utilização de toda a extensão do teclado, e um método de piano poderá ser analisado quanto à forma como encoraja ou não a exploração do teclado em toda a sua extensão de uma forma gradual (Bastien, 1973).

1.18.4. Musicalidade, Criatividade e Materiais complementares

Quanto à musicalidade, é possível verificar quais os padrões enfatizados, se os dos cinco dedos e se em modo maior ou menor, escalas maiores paralelas, relativas menores, acordes, inversões ou cadências, de que forma e quando inclui experiências de tonalidade, se apresenta peças com alterações acidentais, armação de clave ou alternâncias maior-menor, se evidencia variedade de tonalidades ou até experiências modais; se estimula a criação/improvisação, recorrendo a sugestões e orientações para a criação ou improvisação no corpo do método, em livros ou ferramentas digitais suplementares, e quais os sinais musicais e símbolos introduzidos, como o conceito de *tempo*, o sinal de repetição, uso de diferentes terminações (“1ª vez” e “2ª vez”), sinal de oitava, se inclui glossário ou atividades de treino auditivo (Uszler *et al*, 2000).

Quanto aos materiais complementares, deverá procurar-se se estes se revelam úteis, se estão ordenados, se reforçam as aprendizagens nos diferentes níveis de progressão (Bastien, 1973).

1.18.5. Ordem sequencial, Conteúdo Musical e Resultados

É possível analisar um método segundo a ordem sequencial do material, a natureza e qualidade da música que aluno toca e escuta (Uszler *et al*, 2000). Poderá procurar-se se o método evidencia uma sequência e progressão graduais que representem um avanço estável, abrangendo um conteúdo musical de bom gosto e apelativo para o aluno. Muitos métodos de piano prometem diversos resultados e será importante procurar se os mesmos são passíveis de serem cumpridos. A capacidade de ler fluentemente, a instrução nos fundamentos básicos musicais e a técnica suficiente que permite a realização de repertório de diversos níveis com precisão deverão estar presentes nos resultados de qualquer método de piano (Bastien, 1973).

Capítulo 2 – Enquadramento metodológico

2.1. A metodologia adotada

Seguidamente apresentarei algumas considerações sobre a metodologia adotada.

No planeamento e delineamento da metodologia a aplicar neste trabalho, selecionei a técnica do inquérito e o estudo comparativo.

As técnicas aplicadas neste estudo inserem-se num método misto, que não poderá ser denominado de método exclusivamente quantitativo ou exclusivamente qualitativo.

Durante a seleção dos métodos, combinação de métodos ou tarefas que conduzam às respostas das questões de investigação, torna-se premente refletir se os métodos escolhidos serão os mais apropriados, se terei colaboração da parte de indivíduos convidados a participar, no caso, por exemplo, de uma distribuição de questionários de inquérito, ou até se terei tempo suficiente para analisar as informações obtidas (Bell, 2008).

A seleção desta metodologia deveu-se ao facto de se ter revelado, de entre outras possíveis, a mais indicada e mais eficiente para me conduzir à resposta para a questão de investigação colocada inicialmente.

Os professores de piano têm, geralmente, liberdade para escolher os manuais ou métodos que desejam trabalhar nas suas aulas de instrumento. Durante a minha prática profissional, tenho sentido que seria muito pertinente um novo método para a iniciação de piano, para alunos do Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa, que respondesse às necessidades dos alunos atuais. Ponderei a hipótese de outros professores partilharem essa opinião. E questionei-me, caso tal se verificasse, quais os princípios orientadores para a elaboração desse mesmo método. Assim sendo, ponderei a elaboração de um inquérito junto de professores a lecionar em Portugal, a fim de aferir o seu grau de interesse num novo método em português, questionar quais os métodos de piano que consideram ser mais eficientes, quais as características que mais apreciam num método de piano e inquirir determinados dados relacionados com as práticas que consideram mais adequadas para as aulas de piano a alunos do Curso de Iniciação Musical. Desta forma, a aplicação da técnica do inquérito revelou-se fundamental para responder à necessidade de obter dados relevantes para a investigação.

Procedi ao levantamento dos nomes de diversas escolas de música do ensino artístico, em Portugal, assim como à listagem dos endereços eletrónicos disponíveis de

cada instituição. Enviei o questionário de inquérito para esses mesmos endereços eletrônicos, pedindo que este questionário fosse direcionado a todos os professores de piano a lecionar em cada uma das instituições.

Foram consideradas válidas 70 respostas recebidas recorrendo a plataforma *Google Forms*, as quais foram, posteriormente, analisadas.

Partindo das respostas fornecidas pelos professores inquiridos sobre os métodos que consideram mais eficientes, ponderei realizar um estudo comparativo aos livros de métodos que mais se destacassem nesta seleção dos participantes do inquérito. De entre os diversos métodos citados como mais eficientes, 5 deles evidenciaram-se, tendo um deles sido referenciado por 26 professores, outro por 21, outro por 8 e outros dois métodos com 7 citações cada, sendo que, o seguinte método mais citado revela apenas 4 menções. Desta forma, determinei que esses 5 métodos seriam submetidos ao estudo comparativo, fornecendo, assim, material suficiente para a comparação, sem conduzir o estudo a dimensões que o poderiam tornar excessivo e pouco objetivo.

Para a realização do estudo comparativo, elaborei uma lista de categorias e subcategorias para confrontar os métodos selecionados, baseando-me na revisão da literatura anteriormente realizada, acrescentando, igualmente, alguns aspetos relevantes referidos em respostas do questionário de inquérito. Neste estudo comparativo procurei verificar e comparar características próprias de cada um dos métodos analisados, procurando os motivos para que os professores os considerem os mais eficientes e dados que contribuíssem para responder à questão de investigação.

2.2. A elaboração dos inquéritos e sua implementação

Para a elaboração do questionário dos inquéritos (Apêndice I), comecei por selecionar os tópicos a partir da revisão bibliográfica e das leituras realizadas. Foram selecionados tópicos, tais como: os métodos considerados mais eficientes, as características gerais mais apreciadas nesses mesmos métodos, as competências e a sua ordenação, os diferentes tipos de abordagens, o tipo de atividades a incluir e a excluir, a pertinência da inclusão de canções tradicionais ou de repertório de compositores portugueses e a pertinência de um novo ou de novos métodos de iniciação de piano em língua portuguesa.

Seguidamente, elaborei as questões para os diferentes tópicos e organizei as questões, acrescentando, igualmente, questões do foro pessoal a fim de que a amostra fosse complementarmente analisada segundo dados pessoais e profissionais.

Durante este processo, refleti sobre os diferentes métodos de análise a considerar e determinei que iria recorrer à plataforma *Google Forms*.

Elaborei, igualmente, um texto introdutório ao questionário, onde dava a conhecer o trabalho no qual estava o mesmo inserido, qual o propósito do questionário e a garantir a confidencialidade dos respondentes.

Posteriormente, realizei um estudo piloto ou testagem do questionário do inquirido junto de 3 professores de piano. A estes professores perguntei o tempo que levaram a responder, a fim de calcular o tempo necessário para que constasse na introdução do mesmo quando fosse divulgado; se as instruções estavam bem formuladas e com uma linguagem clara; se havia alguma questão ambígua ou se se opuseram a responder a alguma questão, pedindo que explicitassem o motivo; se entenderam que faltou inserir algum tópico; se consideraram o formato atraente e se tinham comentários que desejassem acrescentar para que o mesmo fosse melhorado. A partir desses dados obtidos preliminarmente, realizei uma análise e procedi à formulação de alterações.

Depois deste processo, enviei os questionários do inquirido para endereços eletrónicos de secretarias ou direções de escolas de música de Portugal – disponíveis nos sítios eletrónicos dessas mesmas instituições, pedindo para que os mesmos fossem reencaminhados para os professores de piano, solicitando, igualmente, que os partilhassem com outros professores de piano, de forma a conseguir abranger o maior número possível de respostas. Foi necessário fixar um prazo para que os inquiridos submetessem as suas respostas, para que disponibilizasse de tempo suficiente para as analisar e completar o presente estudo.

A análise das respostas dos inquiridos foi iniciada assim que terminou o prazo para a submissão das mesmas.

A plataforma *Google Forms* permite exportar os dados obtidos para o *software Microsoft® Office Excel 2013*, no qual realizei uma análise estatística das perguntas fechadas, tendo, igualmente, levado a cabo uma análise das respostas das perguntas abertas, nas quais os inquiridos podiam escrever livremente, expressando as suas opiniões.

Para a análise destas respostas abertas, defini categorias, que foram, posteriormente, complementadas numa primeira análise das respostas obtidas, para me ajudarem a

interpretar e agrupar os dados. Seguidamente, procurei encontrar frases ou segmentos que permitiam enquadrar essas respostas nas respectivas categorias. Realizei comparações e agrupamento das semelhanças, investiguei as distorções e procurei interpretá-las. A análise que procurei realizar foi relativamente simples, compreendendo o levantamento do número de respostas em cada uma das categorias, a determinação de percentagens e a elaboração de gráficos de barras ou circulares.

Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Análise e Discussão dos resultados do inquérito

3.1.1. Dados pessoais e profissionais dos inquiridos

No procedimento da análise dos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, pode denotar-se uma grande heterogeneidade entre os respondentes do inquérito realizado para este estudo.

3.1.1.1. Questão 1: Sexo

As respostas obtidas na questão número 1 (gráfico 1) dão-nos conta do sexo dos respondentes. Desta forma verificamos que 43 dos inquiridos pertencem ao género feminino e 27 ao género masculino.

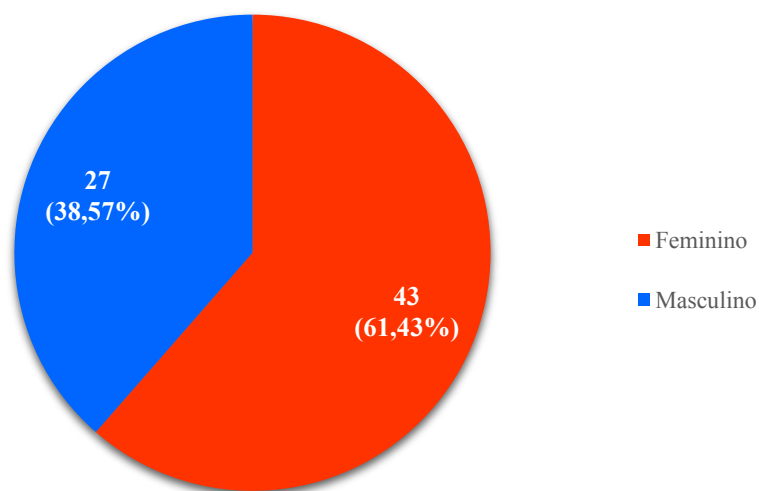


Gráfico 1 - Sexo

3.1.1.2. Questão 2: Idade

As respostas à segunda questão (gráfico 2) esclarecem-nos em relação à idade dos inquiridos.

É possível verificar um total de 29 participantes entre os 30 e os 39 anos de idade. As categorias “até 29 anos” e de “40 a 49 anos” apresentam igual número de participantes – 14 inquiridos cada. Responderam, igualmente, ao inquérito, 11 professores entre os 50 e os 59 anos e 2 professores com mais de 60 anos.

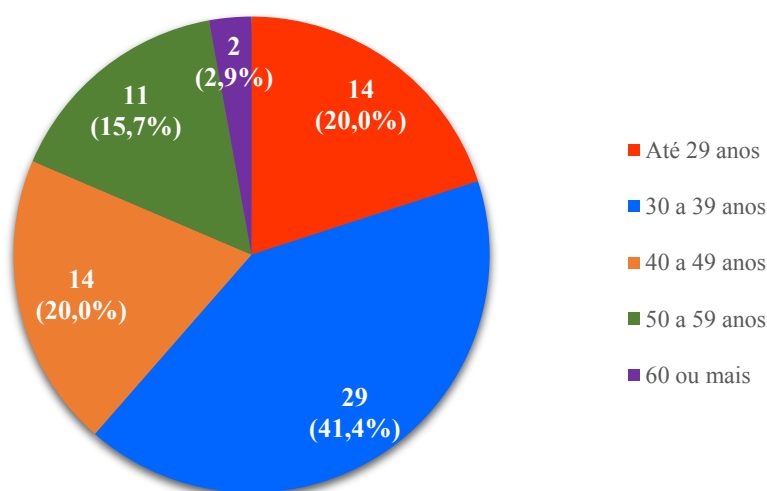


Gráfico 2 - Idade

3.1.1.3. Questão 3: Formação Académica

A Formação Académica (gráfico 3) da maioria dos professores de piano inquiridos é superior – Bacharelato, Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento – perfazendo um total de 66 entre os 70 respondentes, o que corresponde a uma percentagem de 94,3%. O número de inquiridos com Bacharelato é de 6, o número de inquiridos com Licenciatura é de 31, o número de inquiridos com Mestrado é de 27, o número de inquiridos com Doutoramento é de 2. Os restantes 4 inquiridos especificaram outras habilitações tais como: Curso Geral de Composição, Curso Superior de Piano, frequência de Licenciatura e Pós Doutoramento.

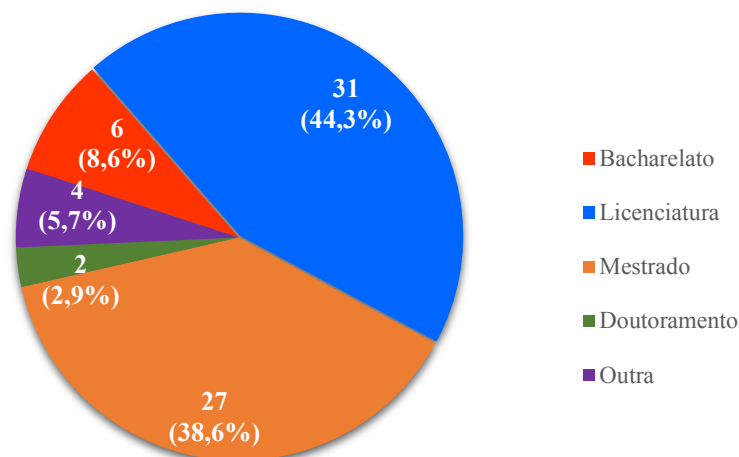


Gráfico 3 - Formação Acadêmica

3.1.1.4. Questão 4: Experiência Profissional na lecionação de piano

No que concerne à Experiência Profissional na lecionação de piano (gráfico 4), a maioria dos inquiridos – 48 inquiridos – revela ter mais de 10 anos de experiência profissional. Cinco dos inquiridos incluem-se na categoria “menos de 4 anos” de experiência profissional, 17 dos inquiridos encaixam-se na categoria “entre 5 e 9 anos”, 19 respondentes inserem-se na categoria “entre 10 e 14 anos”, 14 inquiridos incluem-se na categoria “entre 15 e 19 anos” e 15 participantes inserem-se na categoria “mais de 20 anos”.

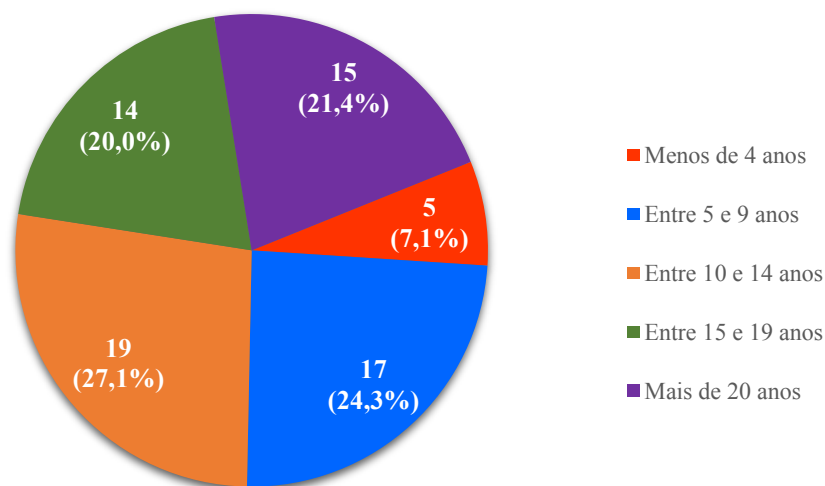


Gráfico 4 - Experiência Profissional na lecionação de piano

3.1.1.5. Questão 5: Distrito onde leciona

Relativamente ao distrito onde lecionam os respondentes (gráfico 5), o distrito do Porto revelou ser aquele onde o maior número dos participantes leciona, revelando um total de 25 professores, entre os 70 inquiridos.

Seguidamente, 11 dos inquiridos apontaram lecionar no distrito de Lisboa, 9 afirmam lecionar em Braga, 8 lecionam em Aveiro, 3 ensinam em Évora, 3 em Faro, 3 em Viseu e 2 em Leiria. Quanto aos distritos de Beja, da Região Autónoma da Madeira, da Região Autónoma dos Açores, de Santarém, de Setúbal e de Viana do Castelo constatamos 1 respondente por cada distrito referido.

Não se verificam respondentes que lecionam em Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Portalegre e Vila Real.

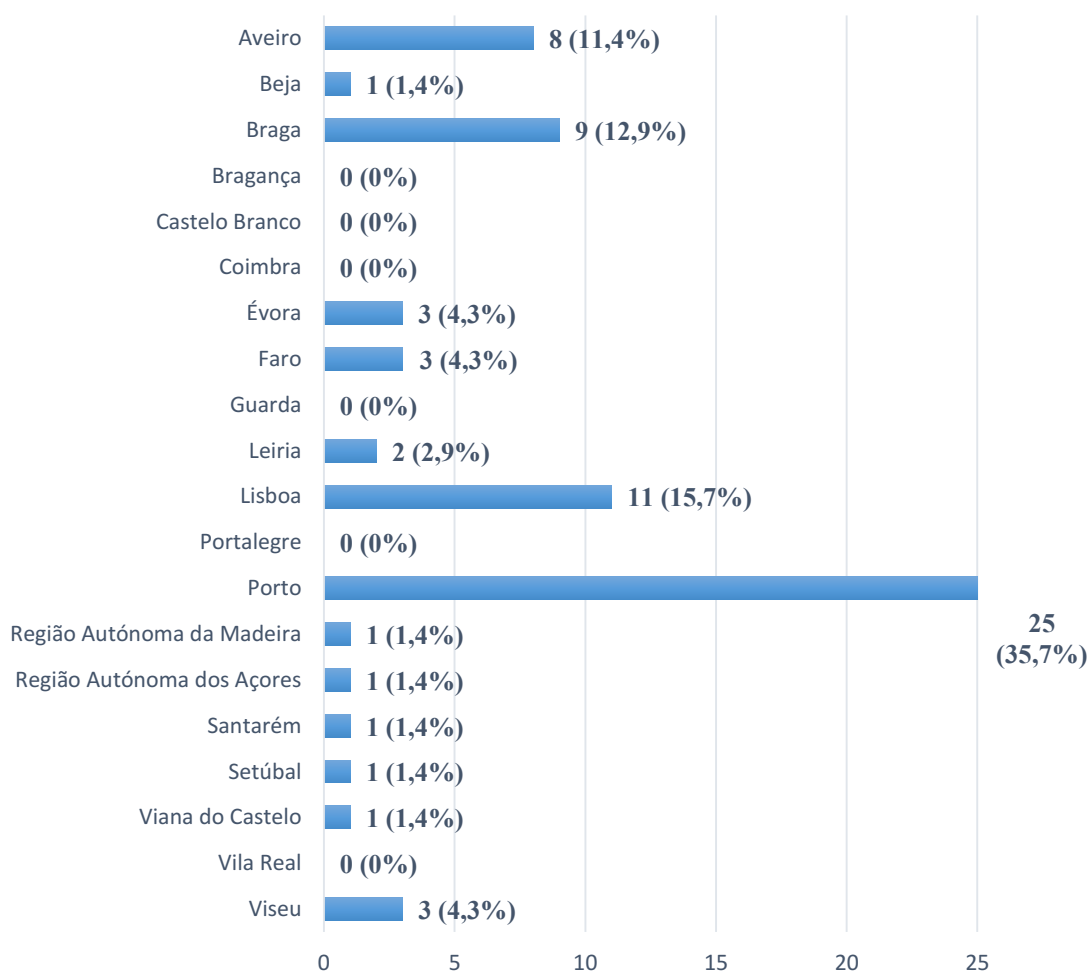


Gráfico 5 - Distrito onde leciona

3.1.2. A recorrência a métodos de Piano

3.1.2.1. Questão 6: Recorrência a métodos de piano

Relativamente à recorrência a métodos de piano (gráfico 6), ao longo da prática profissional, apenas 1 dos 70 inquiridos afirma não recorrer ou não ter recorrido a métodos de piano, na sua prática profissional.

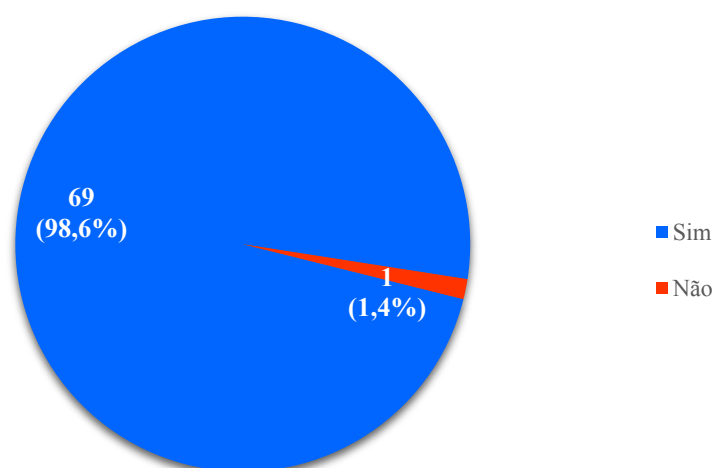


Gráfico 6 - Recorrência a métodos de piano

3.1.2.2. Questão 7: Métodos recorridos no exercício profissional

Seguidamente, questioneei quais os métodos para a iniciação de piano aos quais os inquiridos tinham recorrido no seu exercício profissional (gráfico 7).

A maioria dos inquiridos, num total de 63, nomeou mais que um método de piano na respetiva resposta.

Grande parte dos respondentes indicaram autores de métodos de iniciação de piano, não especificando a qual ou a quais dos métodos desse mesmo autor desejavam fazer referência.

Nas respostas a esta questão, alguns autores destacaram-se de uma forma bastante acentuada. O método de John Thompson foi apontado em 53 das 70 respostas. Em três dessas respostas, foi referido o método *Easiest Piano Course* e, numa dessas mesmas respostas, acrescentaram o título do livro *Ensinando os dedinhos*.

Seguidamente, o método a que mais respondentes já recorreram foi o de Hervé e Pouillard, com um total de 34 inquiridos a nomearem-no, 13 dos quais se remetem para o *Méthode de Piano – Débutans*, outros 3 para o livro *Ma Première Année de Piano* e 1 para o livro *Ma deuxième année de Piano*.

Os seguintes métodos com maior ocorrência nas respostas à questão 7 foram: o método da editora Hal Leonard com um total de 13 aparições, 10 das quais especificaram o título *Piano Lessons*; o método de Barbara Mason que surgiu em 12 respostas, 2 das quais referiram o método *First Album for Piano*; o método de Bastien em 12 respostas, duas das quais especificavam o método *Piano Basics*; os métodos da escola russa com 10 ocorrências, tendo sido especificado como exemplo o método de Nikolaev, em 4 dessas 10 respostas; o *Manual de Piano* de Teixeira Lopes e Dotsenko referido em 9 respostas; o método de Fritz Emonts aludido em 8 respostas, das quais 5 acrescentam o nome *Método Europeu de Piano*; o compositor Béla Bartók mencionado em 7 respostas, tendo sido aludida, em 5 das mesmas, a obra *Mikrokosmos*; o método de Carol Barratt citado em 6 respostas, sendo que, em 5 das mesmas, foi referido o método *Chester's Easiest piano course* e na outra foi *The Classic Piano Course*; o método *Piano Adventures* de Nancy e Randal Faber também em 6 respostas.

Com um total de 5 referências, encontram-se respetivamente os métodos de Michael Aaron e da editora Alfred. Relativamente a Michael Aaron foram referidos o *Methode de Piano*, em 2 respostas e o *Piano Course Lessons*, em 1 dessas 5 respostas. No que a Alfred diz respeito, foram mencionados os livros *Piano Course*, num total de 3 respostas e o *Premier Piano Course*, em 1 resposta.

Foram referidos, num total de 4 respostas, respetivamente os métodos de Ferdinand Beyer, Dorothy Bradley e Carl Czerny. Os métodos *La méthode de piano* de Sophie Allerme e o método de Suzuki foram referenciados em 3 respostas respetivamente.

Com uma recorrência de 2 aparições entre as respostas à questão número 7, encontram-se os métodos de ABRSM (The Associated Board of the Royal Schools of Music); *Learning to Play Piano* de Denes Agay; o *Livro de Anna Magdalena Bach*; o método *Primeiro encontro com a música* de Artobolewskaya; o método *Meu Piano é Divertido* de Alice Botelho; o método *A dozen a day* de Edna-Mae Burnam; *Le petit clavier* de Marthe Morhange-Motchane; e o método *Piano Lessons* de Watermann e Harewood.

Os seguintes métodos foram, cada um deles, referidos em 1 resposta: *Celebrate Piano* de Albergo, Kolar e Mrozinski, *Music for little Mozarts* de Christine Barden, os

Estudos Melódicos de Friedrich Burgmüller, o método *The Music Tree* de Clark, Goss e Holland, o método *Estrellita* da Yamaha, o método de Leila Fletcher, o método *Contes d'un voyage musical* de Irina Gorin, o método de Cornelius Gurlitt, o método de Charles-Louis Hanon, o método *Pianolude* de Joste, Guérin-Descounturelle, Barkeshli e Chartreux, o método *Keyboard Adventures*, o método de Richard Krentzlin, o método de Henry Lemoine, o *Gradual* de Eurico Thomaz de Lima, o método de Martin, os métodos aprendidos no curso “The Piano Teacher’s Course” (Purcell School, Bushey, UK), o método *A la découverte du piano* de Meunier, Gérard e Christiane, o método de Norton, o método *Fortepianie* de Podreznik, o método *Les Leçons de piano* de Quoniam, o método *Piano Book* de Irene Rodgers, o *Método de Piano* de Anton Schmoll, as *Toccatas* de Carlos Seixas, o método de Thumers, o método *Me and my piano* de Fanny Watermann e a aplicação *Piano Maestro* (iPad).

Ainda nas respostas a esta questão, um dos inquiridos referiu os métodos polaco, alemão, francês e americano. Um outro inquirido mencionou “Métodos com abordagens contemporâneas (clusters, improvisação, experimentação de timbres, etc.)”, porém não apresentou um nome de um manual onde estas abordagens podem ser encontradas. Numa outra resposta, um dos participantes mencionou alguns métodos acima referidos e acrescentou que não costuma seguir um método, mas antes recorre a diferentes peças de diferentes livros, tendo, inclusivamente, criado materiais, para seu próprio uso, com “partituras gráficas”, expressão da qual se poderá deduzir tratar-se de uma escrita alternativa à escrita musical convencional.

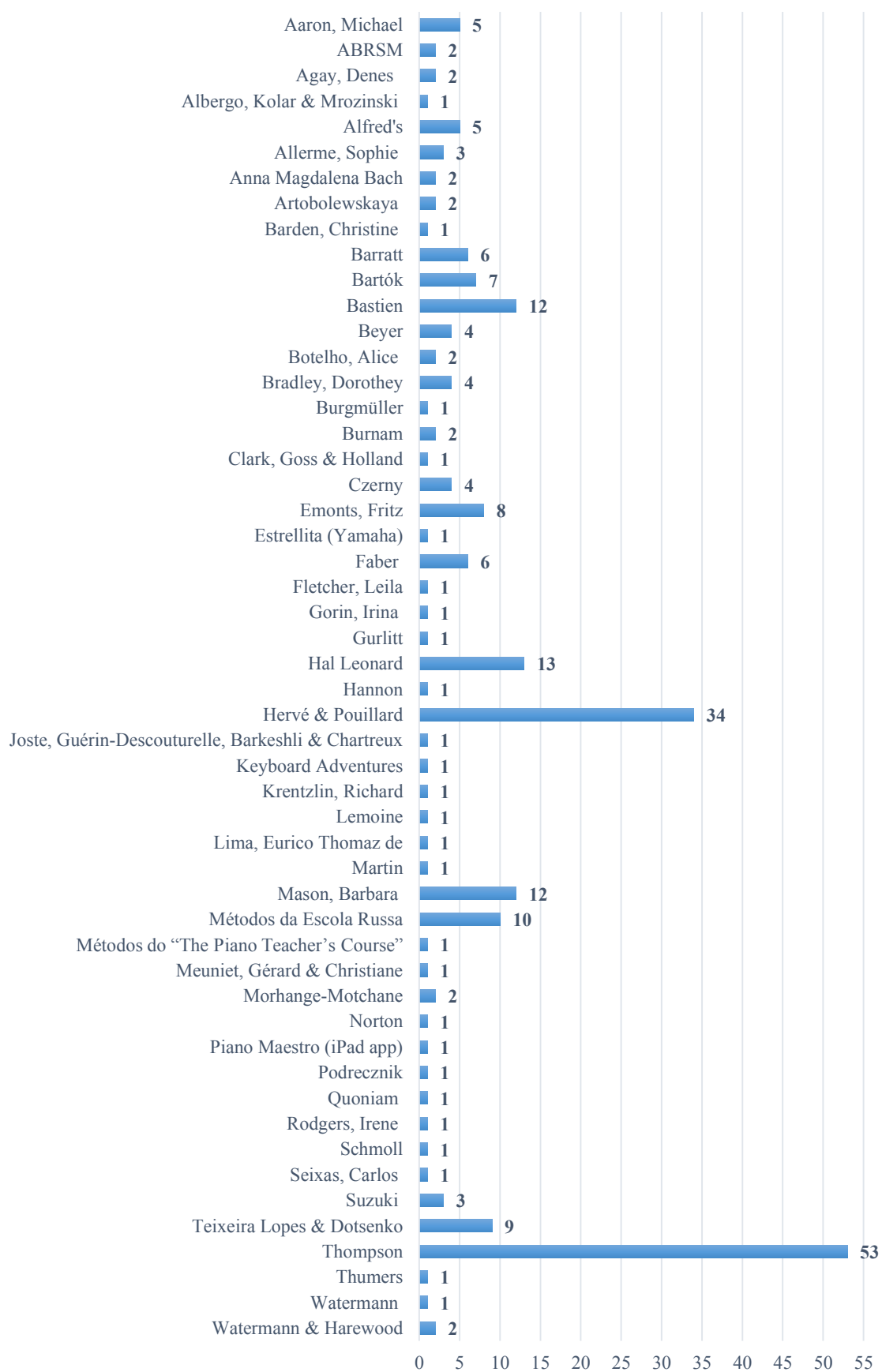


Gráfico 7 - Métodos citados nas respostas à questão 7

3.1.2.3. Questão 8: Métodos mais eficientes

Na questão número 8, perguntei aos inquiridos quais os métodos que consideram mais eficientes para a iniciação (gráfico 8). Os inquiridos tinham liberdade para escrever todos os nomes dos métodos que considerassem mais eficientes.

Nas respostas a esta questão, 15 participantes optaram por não apontar nenhum método em específico ou mencionaram a combinação de vários, não especificando, contudo, possíveis exemplos dessas combinações. Nove inquiridos acrescentaram que a eficiência de um método depende do aluno. E dois inquiridos preferiram não exprimir a sua opinião neste ponto.

O método de John Thompson foi considerado um dos mais eficientes por 26 dos inquiridos. Segue-se-lhe o método de Hervé e Pouillard, referido em 21 respostas, de entre as quais 5 mencionam o livro *Méthode de Piano – Débutants* e 1 refere o livro *Ma Première Année de Piano*. O seguinte método com maior número de ocorrências nas respostas a esta questão é o método de Bastien, com 8 aparições. O método da Hal Leonard surge em 7 das respostas analisadas, contendo 5 das quais a referência ao título *Piano Lessons*. Os métodos da Escola Russa constam em 7 respostas, e 4 desses respondentes especificaram o método de Nikolaev. Seguidamente, surge o método de Barbara Mason, com um total de 4 referências. Os métodos de Carl Czerny, Fritz Emonts e *Piano Adventures* de Nancy e Randall Faber foram mencionados 3 vezes respetivamente.

Os seguintes métodos apareceram num total de 2 respostas à questão 8: *Learning to Play Piano* de Denes Agay, o método da *Alfred's Basic Piano Library*, o método de Béla Bartók, o método *Meu Piano é Divertido* de Alice Botelho, o método de Dorothy Bradley, o método *Le petit clavier* de Marthe Morhange-Motchane e o *Manual de Piano* de Teixeira Lopes e Dotsenko.

O método de Michael Aaron, *La méthode de piano* de Sophie Allermé, o método *Primeiro encontro com a música* de Artobolewskaya, o Livro de Anna Magdalena Bach, o método de Ferdinand Beyer, o método *Kleine finger am klavier* de Hans Bodermann, o método de Elena Gnesina, o método de Charles-Louis Hanon, o método *Kinder Klavierschule* de Gertrud Keller, o método *Keyboard Adventures*, o método de György Kurtág, o *Gradual* de Eurico Thomaz de Lima, o método *Microjazz for the Absolute Beginners* de Norton, o método *Piano Maestro* (aplicação para iPad), as *Toccatas* de

Carlos Seixas, o método de Suzuki, o método de Timakin e o método *Piano Lessons* de Watermann e Harewood foram referenciados uma vez nas respostas à questão 8.

Um dos inquiridos mencionou que consideram mais eficientes métodos progressivos, com peças para crianças desde os 4 anos de idade, com recurso a cores, histórias, improvisação livre e melodias para aprender a tocar de ouvido. Este inquirido não apontou exemplos de métodos que considerasse mais eficientes.

Um outro inquirido acrescentou que considera mais eficiente um método que parta da prática sonora para a escrita e correspondente teoria.

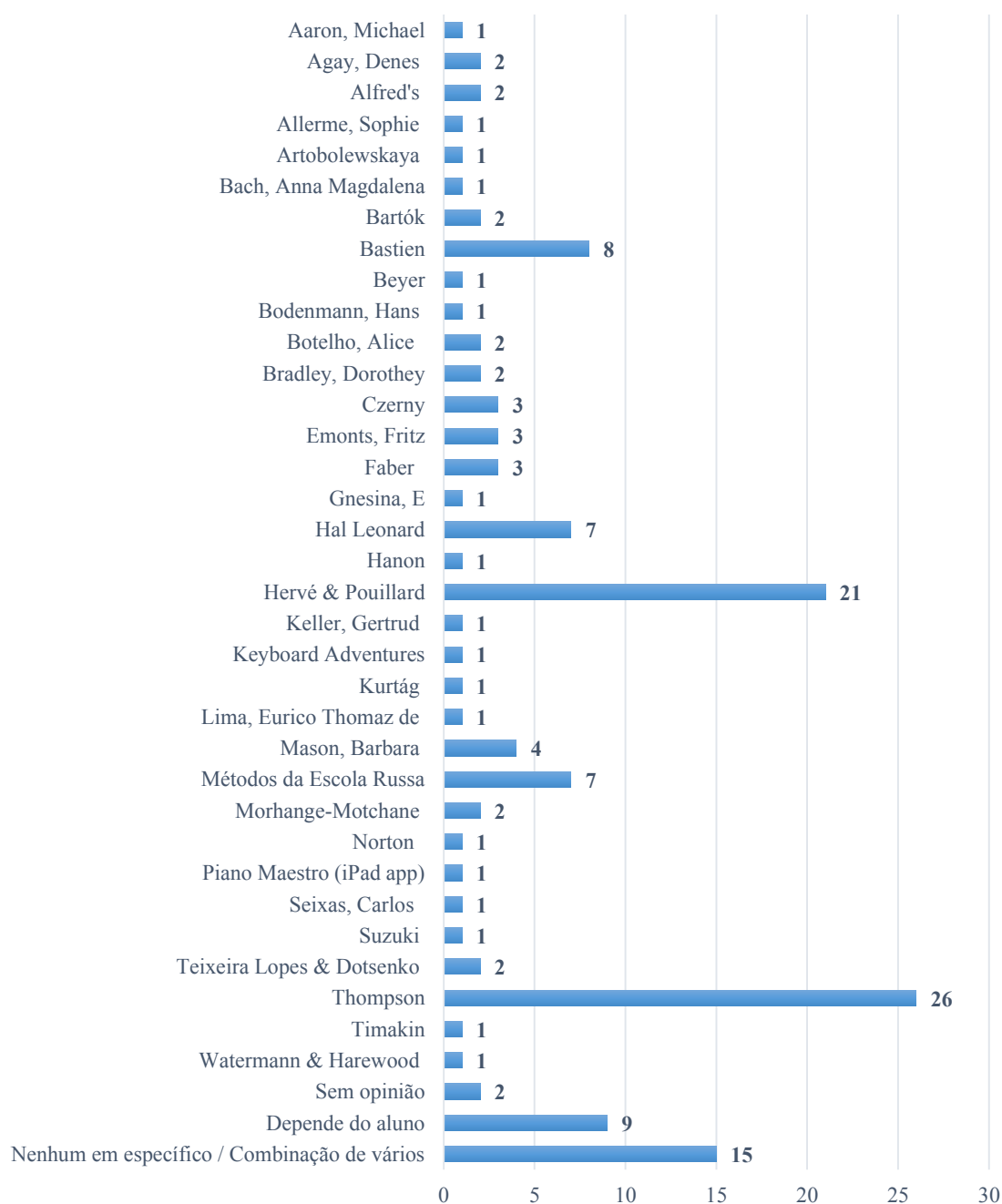


Gráfico 8 - Métodos citados nas respostas à questão 8

3.1.2.4. Questão 9: Características gerais apreciadas num método

Na nona questão do inquérito, procurei averiguar quais as características gerais que cada um dos inquiridos aprecia num método de iniciação ao piano.

Para analisar as respostas obtidas, procurei criar categorias gerais a fim de organizar e agrupar os diversos aspetos contidos nessas mesmas respostas. A maioria dos inquiridos apontou diversas características, abrangendo assim mais que uma categoria em cada uma das respostas.

As categorias gerais mais apreciadas num método de iniciação são a adequação, as atividades, os conteúdos, os grafismos, a linguagem utilizada, a organização e progressão, o repertório escolhido, a simplicidade, objetividade e completude e a variedade e dinâmica.

As duas categorias mais destacadas na análise das respostas à questão número 9 são a categoria dos conteúdos e a categoria da organização e progressão. Foram mencionados 50 aspetos relativos à categoria dos conteúdos e 37 aspetos em relação à categoria da organização e progressão. Este facto poderá implicar que, na escolha de um método de piano, os inquiridos tendem a analisar os métodos disponíveis em relação aos conteúdos contidos e à organização e progressão. Seguidamente, encontra-se a categoria do repertório escolhido, com 26 referências; depois, a categoria da adequação, com 21 alusões; a categoria da simplicidade, objetividade e completude, com 14 menções; a categoria dos grafismos, com 12 referências; a categoria da variedade e dinâmica, com 7 alusões; a categoria das atividades, com 5 menções; e a categoria da linguagem utilizada, com 5 referências (gráfico 9).

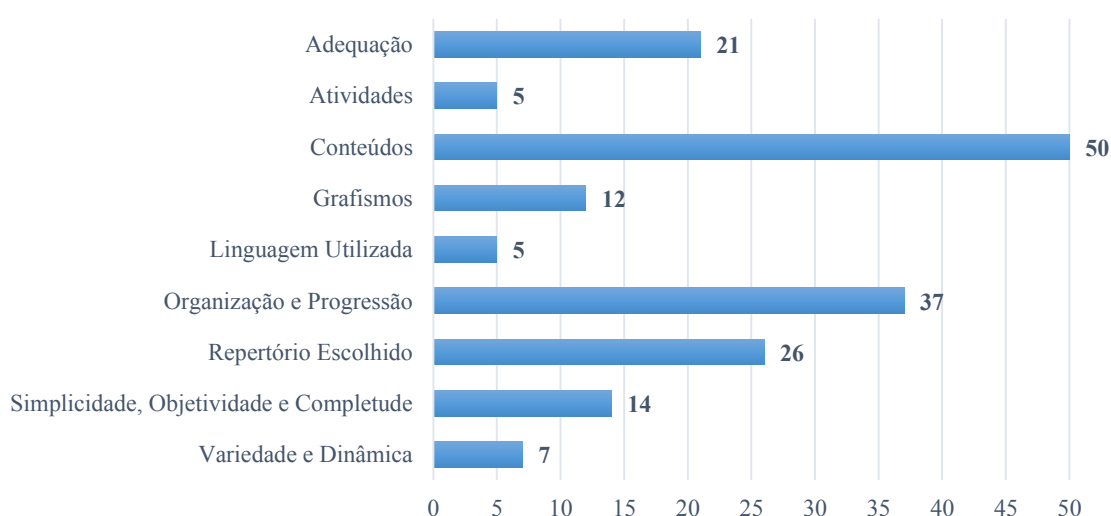


Gráfico 9 - Ocorrência das categorias nas respostas à questão 9

Dentro de cada uma das categorias referidas foram inseridas subcategorias de forma a complementar e a distinguir pormenorizadamente cada facto recolhido nas respostas adquiridas.

Na categoria da adequação, inserem-se a subcategoria da adequação à prática, mencionada em 1 resposta; a subcategoria da adaptação a diferentes características dos iniciantes, referida em 1 resposta; a subcategoria da adequação ao tamanho das mãos, citada em 1 resposta; a subcategoria da componente lúdica, indicada em 4 respostas; a subcategoria da adequação à idade das crianças, aludida em 5 respostas; e a subcategoria do facto de ser apelativo, cativante e motivador, apontada em 9 respostas (gráfico 10).

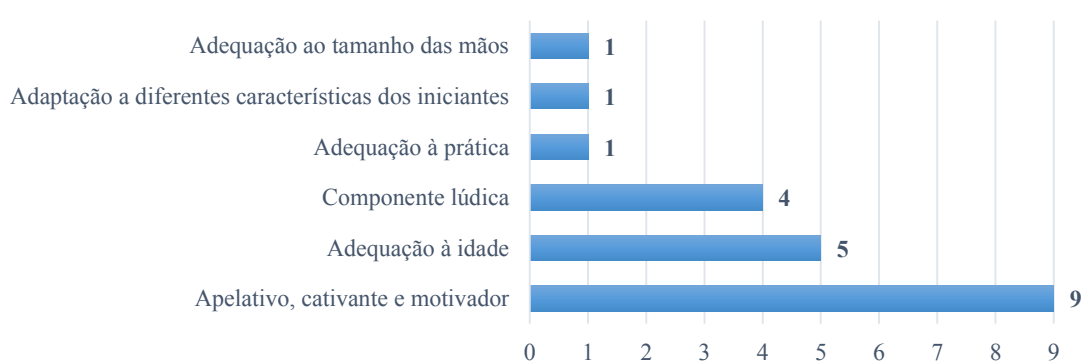


Gráfico 10 - Categoria da Adequação

Na categoria das atividades, encaixam-se a subcategoria da variedade de atividades, verificada em 1 resposta; a subcategoria das atividades motivadoras, referida em 1 resposta; a subcategoria das atividades complementares de leitura, aludida em 1 resposta; e a subcategoria das atividades complementares de escrita, apontada por 2 respostas (gráfico 11).

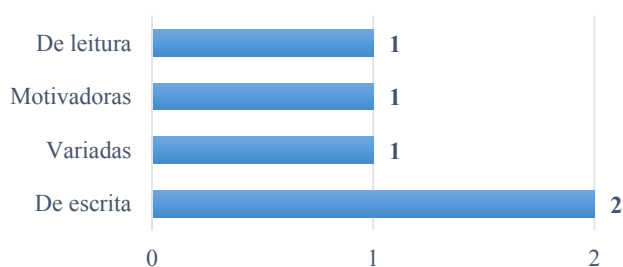


Gráfico 11 - Categoria das Atividades

Na categoria dos conteúdos, encontram-se a subcategoria da adequação à idades, verificada em 1 resposta; a subcategoria da inclusão de trabalho rítmico, indicada em 1 resposta; a subcategoria da inclusão de alguma improvisação, aludida em 1 resposta; a subcategoria da posição da mão no teclado, manifestada em 1 resposta; a subcategoria da exploração da criatividade e expressão musical, patente em 1 resposta; a subcategoria do trabalho da sonoridade, indicada em 1 resposta; a subcategoria da exploração da extensão do teclado, mencionada em 2 respostas; a subcategoria da exploração das características expressivas do piano, apontada em 2 respostas; a subcategoria da inclusão de treino auditivo, referida em 3 respostas; a subcategoria das noções de posição e postura, citada em 3 respostas; a subcategoria da recorrência às duas mãos, verificada em 4 respostas; a subcategoria do apelo à musicalidade e ao fraseado, referida em 4 respostas; a subcategoria das dinâmicas, verificada em 4 respostas; a subcategoria das articulações, referida em 5 respostas; a subcategoria da leitura rítmica e melódica, citada em 5 respostas; a subcategoria da existência de duas claves, citada em 6 respostas; e a subcategoria da mecânica e técnica, apontada em 6 respostas (gráfico 12).



Gráfico 12 - Categoria dos Conteúdos

A categoria dos grafismos distribuiu-se pela subcategoria de um aspeto gráfico agradável, indicada em 1 resposta; pela subcategoria da inclusão de bons gráficos, aludida em 2 respostas; pela subcategoria da existência de desenhos ou imagens apelativos, destacada em 3 respostas; e pela subcategoria da recorrência a pautas com dimensões grandes, proferida em 6 respostas (gráfico 13).

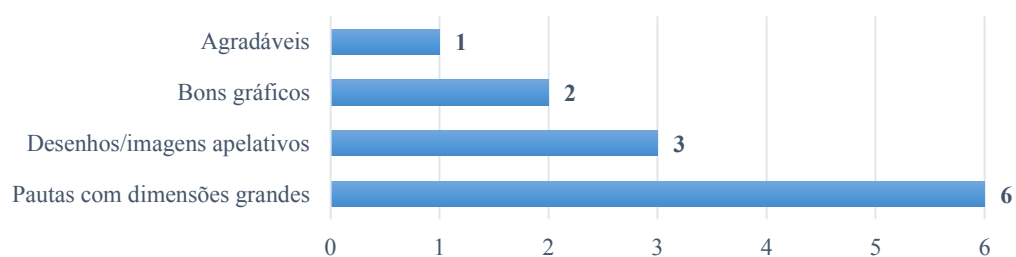


Gráfico 13 - Categoria dos Grafismos

A categoria da linguagem utilizada compreende a subcategoria da linguagem adequada à idade, exposta em 1 resposta; a subcategoria da adequação dos títulos das peças às crianças, patente em 1 resposta; a subcategoria do uso de língua portuguesa, manifestada em 1 resposta; a subcategoria da clareza nas instruções, declarada em 2 respostas (gráfico 14).

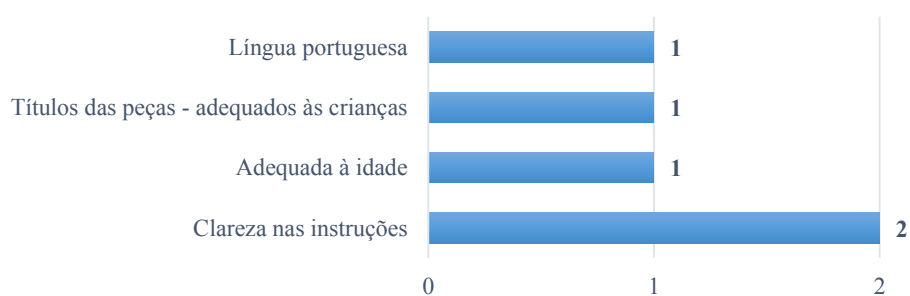


Gráfico 14 - Linguagem utilizada

Inserida na categoria da organização e progressão encontram-se a subcategoria da organização dos conteúdos, revelada em 2 respostas; a subcategoria do facto de se encontrar bem estruturado, enunciada em 3 respostas; e a subcategoria da progressão e gradualidade equilibradas e constantes, manifestada em 32 respostas, o que significa que esta subcategoria é evidenciada por quase metade dos inquiridos (gráfico 15).



Gráfico 15 - Organização e Progressão

A categoria do repertório escolhido ramifica-se na subcategoria da inclusão de obras de diversos autores, descrita em 1 resposta; na subcategoria do repertório que reflita fins pedagógicos, referida em 1 resposta; na subcategoria do tipo de repertório escolhido, citada em 1 resposta; na subcategoria da inclusão de letras para cantar, indicada em 1 resposta; na subcategoria da inclusão de repertório a 4 mãos, aludida em 3 respostas; na subcategoria da inclusão de melodias e harmonias belas, apontada em 3 respostas; na subcategoria da inclusão de melodias conhecidas ou populares, verificada em 3 respostas; na subcategoria da diversidade de géneros e de estilos, destacada em 4 respostas; na subcategoria da diversidade do repertório, proferida em 4 respostas; e na subcategoria da inclusão de acompanhamentos, exposta em 5 respostas (gráfico 16).



Gráfico 16 - Repertório escolhido

Na categoria da simplicidade, objetividade e completude incluem-se a subcategoria do facto de ser completo e detalhado, patente em 2 respostas; a subcategoria da objetividade, declarada em 3 respostas; e a subcategoria da simplicidade e clareza, revelada em 9 respostas (gráfico 17).

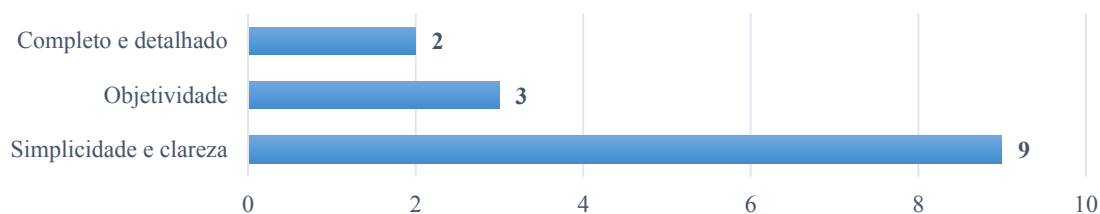


Gráfico 17 - Simplicidade, objetividade e completude

Na categoria da variedade e dinâmica deparamo-nos com a subcategoria da interatividade e dinâmica, mencionada em 1 resposta; a subcategoria da variedade e diversidade, verificada em 6 respostas (gráfico 18).

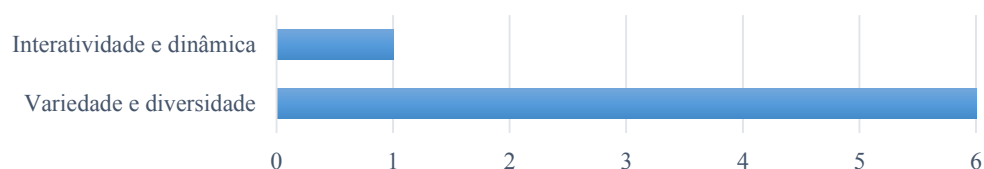


Gráfico 18 - Variedade e Dinâmica

3.1.2.5. Questão 10: Importância do recurso a cores, imagens e desenhos

Na questão número 10, questioneei qual a importância do recurso a diferentes cores, imagens e desenhos, num método de piano. A maioria dos inquiridos, num total de 43 dos 70 respondentes, considera que terá alguma importância; 25 dos inquiridos considera muito importante e 2 dos inquiridos considera que o recurso a cores, imagens e desenhos não tem qualquer importância (gráfico 19).

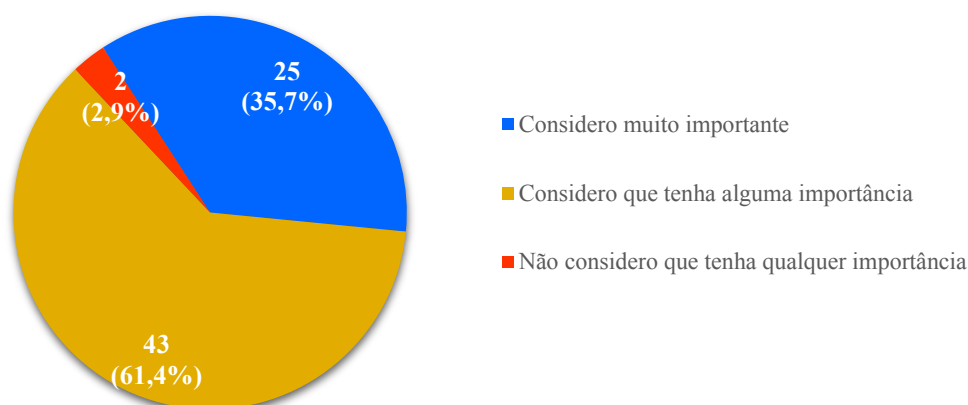


Gráfico 19 - Importância do recurso a cores, imagens e desenhos

3.1.3. As competências e as atividades de aprendizagem no primeiro ano de piano

3.1.3.1. Questão 11: Competências mais apropriadas a introduzir inicialmente

Foi solicitado, aos professores inquiridos, na décima primeira questão, que selecionassem as três competências, de uma lista apresentada, que considerassem as mais apropriadas para introduzir inicialmente a um aluno de iniciação de piano. Apresentei aos participantes, então, uma lista de 12 competências – postura, posição da mãos, peso do braço, movimento do pulso, *legato* e *staccato*, escalas, acordes, notas dobradas, leitura da pauta, dinâmicas, armações de clave e indicações de tempo – e criei um espaço para que outras competências fossem acrescentadas caso assim o desejassem.

As duas competências que se distinguiram claramente nesta questão foram a postura, a ser considerada uma das três competências iniciais por 60 respondentes, e a posição da mão, selecionada por 58 dos 70 respondentes. De seguida, surge a competência da leitura da pauta, escolhida por 25 inquiridos. A competência do peso do braço foi eleita por 20 participantes; as competências do *legato* e *staccato* foram optadas por 13 respondentes; o movimento do pulso foi escolhido por 11 inquiridos; a competência das dinâmicas foi selecionada por 9 participantes; e a competência das indicações de tempo foi optada por 2 inquiridos (gráfico 20).

O campo onde os respondentes podiam acrescentar outras competências foi recorrido por 12 participantes. As competências acrescentadas foram a “articulação digital”, a “independência de mãos”, o “ritmo”, o “gosto pelo instrumento”, a “exploração dos recursos do piano”, o “som do piano”, a “qualidade do som”, a “sonoridade ligada ao afeto pelo instrumento”, o “desenvolvimento de uma expressão musical própria com base no caráter da peça trabalhada”, a “leitura por movimentos (sem pauta)”, a criação de “uma ligação permanente entre a linguagem musical escrita (Partitura) e o Som” e “procurar melodias de ouvido”.

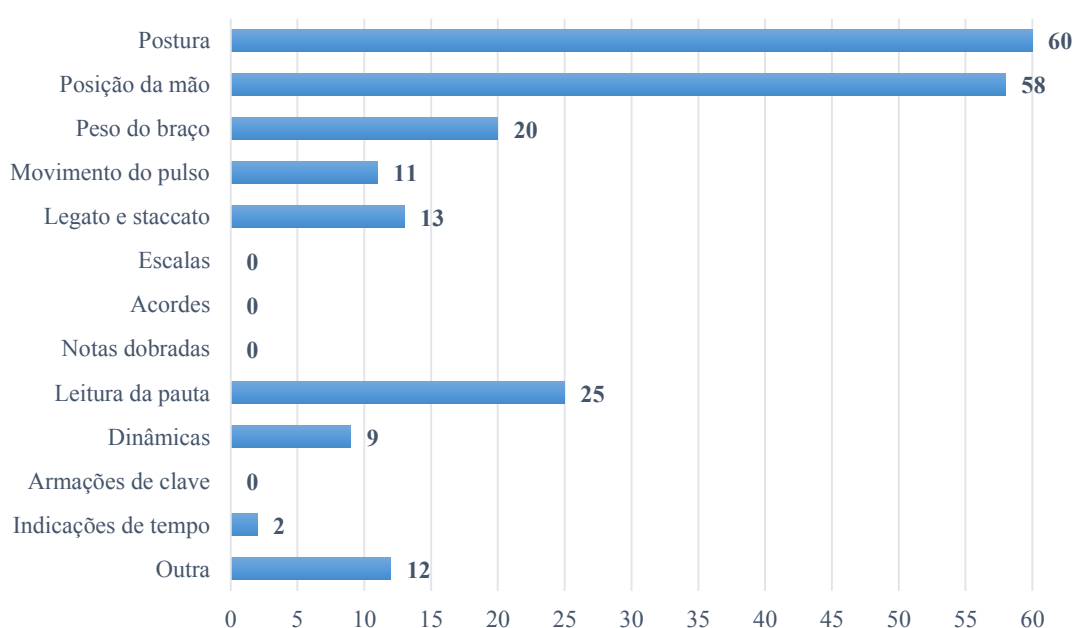


Gráfico 20 - Competências iniciais

3.1.3.2. Questão 12: Últimas competências a introduzir a um aluno de iniciação

Depois de questionar as competências que os inquiridos consideravam serem as primeiras a introduzir a um aluno de iniciação de piano, procurei averiguar as três competências, de entre uma lista igual à anteriormente apresentada, que, na opinião dos participantes, deveriam ser as últimas a introduzir a um aluno de iniciação.

A competência das notas dobradas é aquela na qual a maioria dos respondentes manifestou concordância, com um total de 53 respostas. A competência dos acordes pode ser constatada em 40 respostas; a competência das escalas, em 36 respostas; a

competência das armações de clave, em 29 respostas, a competência das indicações de tempo, em 17 respostas; a competência do peso do braço, em 9 respostas; a competência das dinâmicas, em 9 respostas; a competência da leitura da pauta, em 5 respostas; a competência do movimento do pulso, em 4 respostas; a competência do *legato* e *staccato*, em 2 respostas; e a competência da posição da mão, em 1 resposta (gráfico 21).

No campo onde os professores inquiridos poderiam acrescentar outras competências, 5 respondentes adicionaram: “ritmos complexos”, “pedal”, “todas as indicações que não respeitam o desenvolvimento corporal e as capacidades musicais e intelectuais de uma criança”, “deslocação das mãos” e “música com escrita de acompanhamento para a mão esquerda”.

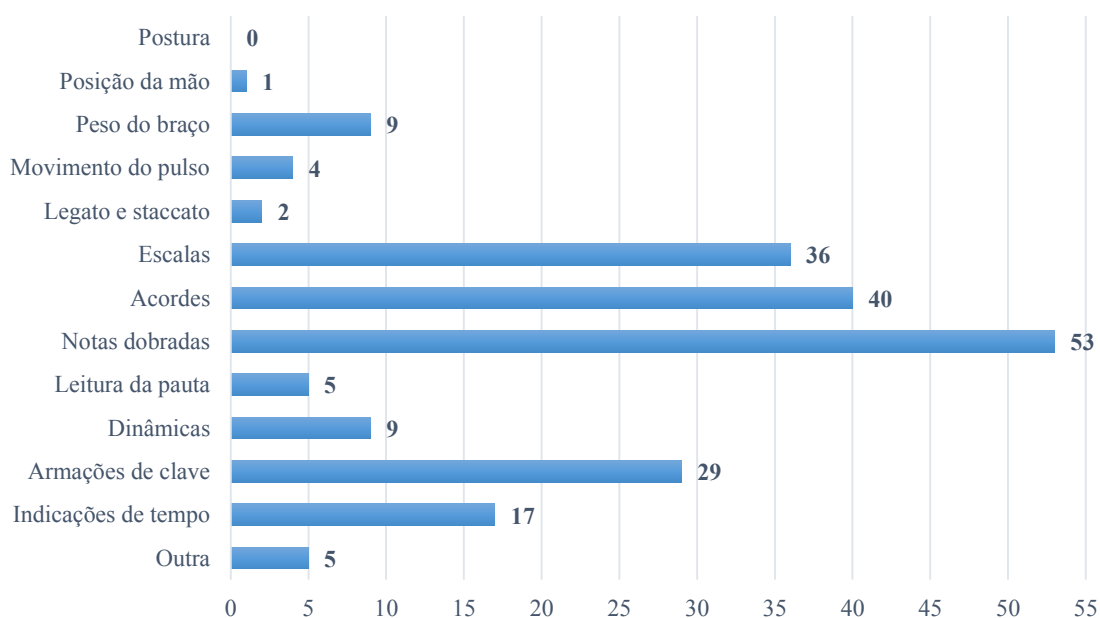


Gráfico 21 - Competências finais

3.1.3.3. Questão 13: Primeira abordagem ao teclado

Na décima terceira questão, interroguei aos inquiridos qual a abordagem inicial ao teclado que consideravam mais adequada para um aluno de iniciação ao piano.

Fornei 4 campos com diferentes abordagens de entre os quais poderiam selecionar um. Optei igualmente por incluir um campo onde fosse possível escrever um outro exemplo de abordagem que considerassem mais adequado.

Os tipos de abordagens apresentados foram: “as duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento contrário, a partir do dó central”, “as duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento paralelo”, “o recurso a teclas pretas onde os dedos 2 e 3 são utilizados nos grupos de duas teclas pretas (dó# e ré#), e os dedos 2, 3 e 4 nos grupos de três teclas pretas (fá#, sol# e lá#)” e “o recurso aos dedos 2, 3 e 4 em teclas brancas”.

Um total de 27 respondentes de entre os 70, considera que a primeira abordagem ao teclado mais adequada para um aluno de iniciação ao piano é a abordagem com “as duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento contrário, a partir do dó central”.

A segunda abordagem mais apontada pelos respondentes foi a do recurso a teclas pretas, na qual 20 inquiridos se manifestaram. A abordagem da posição dos cinco dedos em movimento paralelo revelou-se como a mais adequada para 9 participantes. E 1 dos professores inquiridos declarou considerar o recurso aos dedos centrais da mão em teclas brancas o mais adequado como primeira abordagem ao teclado. Um total de 13 respondentes optaram por acrescentar um comentário no espaço aberto na resposta desta questão (gráfico 22).

As observações contidas nesse campo aberto revelaram as seguintes abordagens: “as duas mãos na posição dos cinco dedos em movimento contrário, não necessariamente a partir do dó central”; “notas soltas com 1 dedo (2º ou 3º), em teclas brancas e pretas”; “trabalho da mão direita, sem utilização dos dedos 4 e 5 numa fase mais inicial”; “trabalho da mão esquerda e posteriormente trabalho mais completo com todos os dedos de ambas as mãos”; “método russo ou outro método que não associa os dedos a notas correspondentes”; “2, 3 e 4 nas pretas – Método Chopin”; “exploração total ao Piano (Cauda)”; e “a utilização de todo o teclado”. Outros participantes aproveitaram o espaço aberto para manifestar a sua consideração por mais que uma das abordagens, já que no formulário apenas podiam assinalar uma de entre as quatro. Um dos respondentes indicou as abordagens do recurso a teclas pretas e a do recurso aos dedos 2, 3 e 4 em teclas brancas. Um outro respondente considerou as duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento paralelo, a partir do dó central, bem como a posição dos cinco dedos em movimento paralelo, acrescentando ainda o recurso aos dedos 2, 3 e 4 em grupos de três teclas pretas. Também foi declarada, por um dos participantes, a combinação da posição dos cinco dedos em movimento paralelo com o recurso a teclas pretas presente na alínea da questão.

Constatamos igualmente com 2 inquiridos que revelaram a aceitação de todas as abordagens patentes nas alíneas da questão, sendo que um dos respondentes acrescentou

que serão adequadas “de forma organizada e esquemática” já que considera que o “uso excessivo ou exclusivo de uma só posição pode [...] limitar a compreensão de todos os recursos envolvidos no processo de aprendizagem, para além de rapidamente se «esgotar» no que respeita às possibilidades musicais, comparativamente ao que o aluno já pode ter atingido tecnicamente”.

Dois inquiridos optaram por não colocar nenhuma abordagem, justificando que a escolha ou escolhas dependerá do aluno a quem se dirigem.

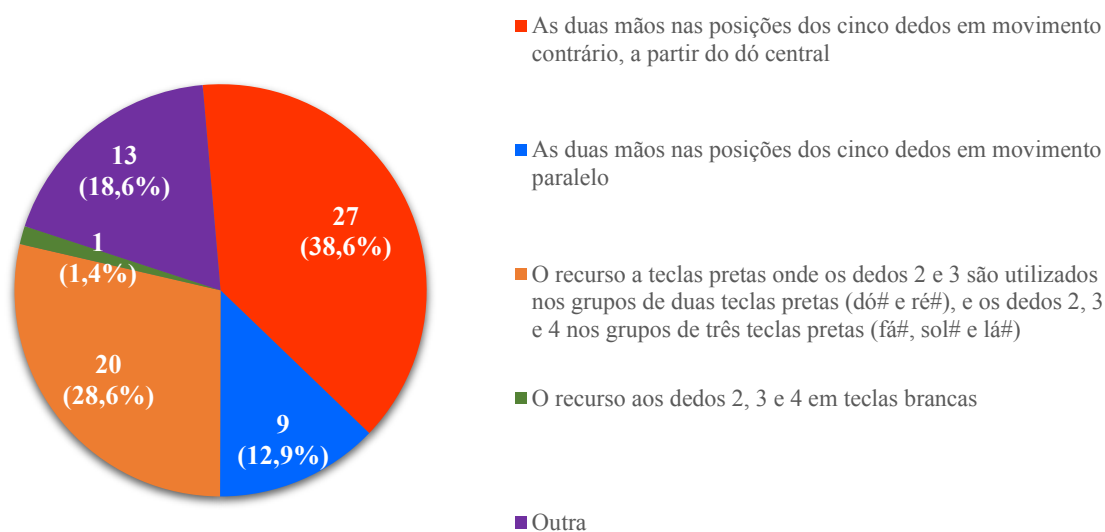


Gráfico 22 - Primeira abordagem ao teclado

3.1.3.4. Questão 14: Notação sem pauta

Questionei os participantes relativamente à pertinência do recurso à notação sem pauta. A maioria dos inquiridos, 42 no total, afirmaram considerar pertinente, e 28 dos respondentes optaram pelo campo negativo, declarando, assim, não considerar pertinente o recurso a algum tipo de escrita alternativa à pauta (gráfico 23).

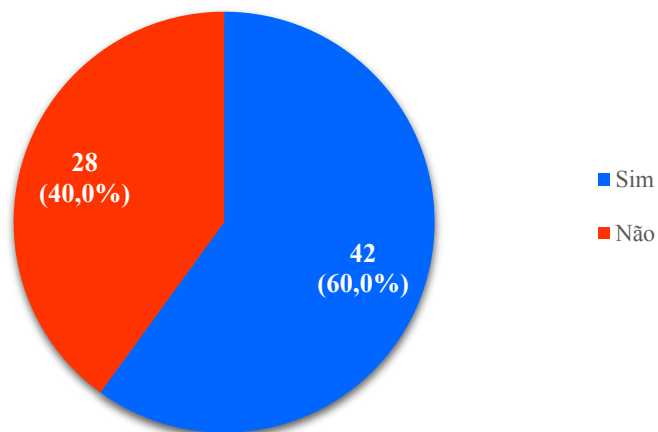


Gráfico 23 - Notação sem pauta

3.1.3.5. Questão 15: Apresentação gradual da pauta musical

Relativamente à apresentação gradual da pauta musical, 58 dos 70 participantes afirmou considerar pertinente o seu recurso nas respostas à questão número 15.

Nas respostas recebidas, encontramos 12 inquiridos que manifestaram não considerar pertinente o recurso à apresentação da pauta musical de uma forma gradual (gráfico 24).

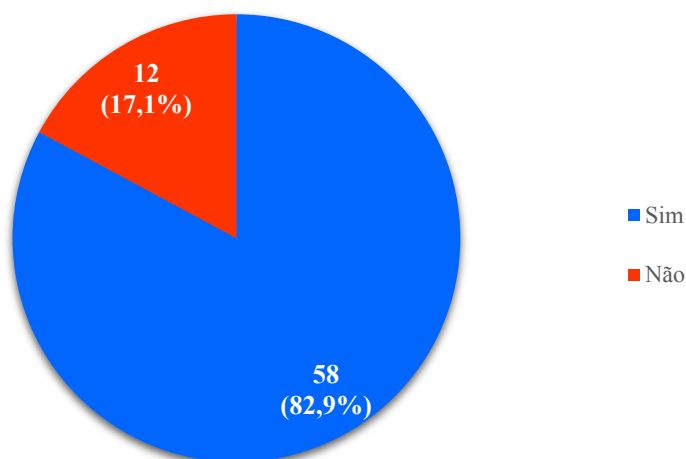


Gráfico 24 - Apresentação gradual da pauta musical

3.1.3.6. Questão 16: Leitura do ritmo

Na décima sexta questão, perguntei se os inquiridos consideravam relevante recorrer a números ou a sílabas neutras na leitura do ritmo musical (gráfico 25).

A contagem mediante números, como «um, dois, três» ou como «um e, dois e, três e», para a percepção do ritmo musical, foi considerada por 42 dos respondentes.

A recorrência a sílabas neutras, como «tá», «ti» e «ná», na leitura do ritmo, viu-se refletida na preferência de 16 participantes deste questionário de inquérito.

Um total de 12 professores inquiridos manifestou não considerar relevante a recorrência a números ou a sílabas neutras na leitura do ritmo.

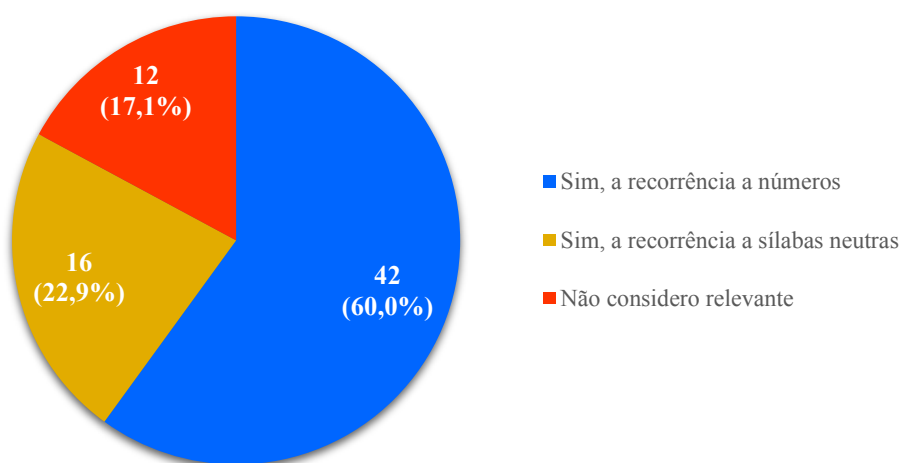


Gráfico 25 - Leitura do ritmo

3.1.3.7: Questão 17: Inclusão de atividades para o treino da leitura

Na questão número 17, procurei sondar se os professores consideravam pertinente a inclusão de atividades para o treino da leitura, e caso o considerassem, se estas se deveriam encontrar “num livro suplementar ou no final do livro principal”, ou “no corpo do método, intercalado com o repertório”.

A maioria dos respondentes, num total de 59, admitiu a pertinência das atividades para o treino da leitura. Desses 59 participantes, 51 indicaram a alínea que considerava essas mesmas atividades intercaladas com o repertório; e 8 optaram pela alínea que determina que as atividades se devem encontrar no final do livro principal ou num livro suplementar.

A alínea que considera que a inclusão de atividades de leitura não é pertinente foi eleita por 11 inquiridos (gráfico 26).

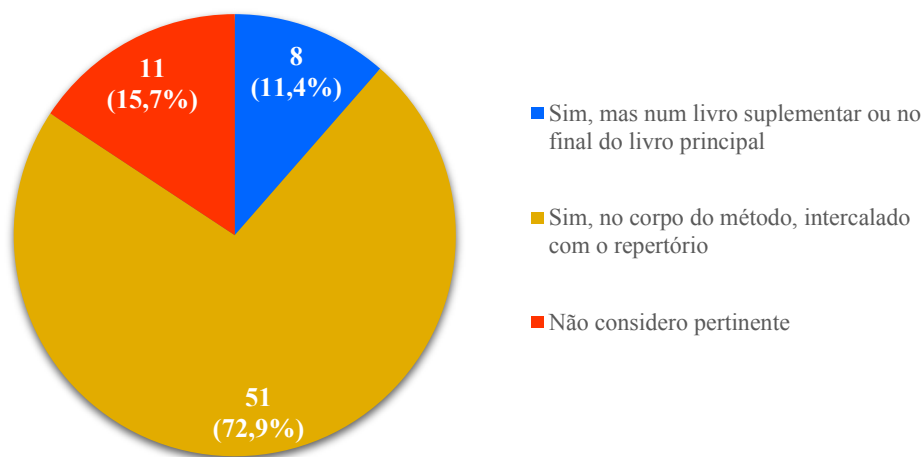


Gráfico 26 - Inclusão de atividades para o treino da leitura

3.1.3.8. Questão 18: Inclusão de explicações de teoria

Na questão número 18, interroguei os professores inquiridos sobre a pertinência da inclusão de explicações de teoria, como a introdução e explicação de sinais e de símbolos musicais. Um total de 60 respondentes defendeu a pertinência dessa mesma inclusão, enquanto 10 participantes manifestaram não considerar pertinente a inclusão de explicações teóricas (gráfico 27).

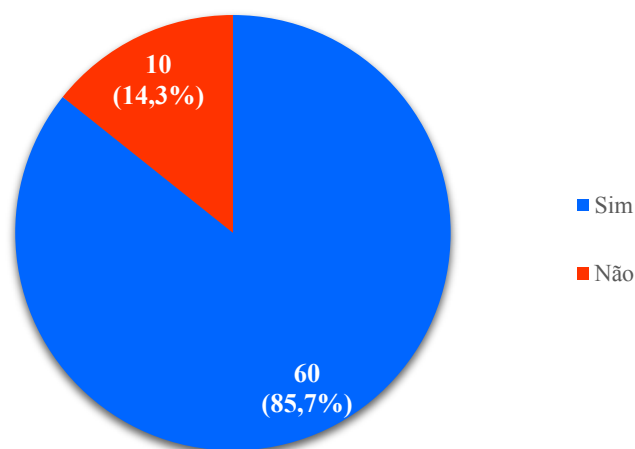


Gráfico 27 - Inclusão de explicações de teoria

3.1.3.9. Questão 19: Inclusão de atividades de escrita

No que concerne à temática das atividades de escrita, optei por seguir o mesmo esquema da questão 17, incluindo alíneas para determinar se os professores inquiridos consideravam pertinente a inclusão “num livro suplementar ou no final do livro principal”, ou “intercalado com o repertório”, ou ainda se não consideravam pertinente.

A maioria dos respondentes, num total de 37 participantes, manifestaram a sua preferência pela inclusão de atividades de escrita no corpo do método, intercalado com o repertório. De seguida, 20 inquiridos consideraram que a inclusão de atividades de escrita não é pertinente. E um total de 13 respondentes afirmou considerar pertinente se essas mesmas atividades se encontrarem num livro suplementar ou no final do livro principal (gráfico 28).

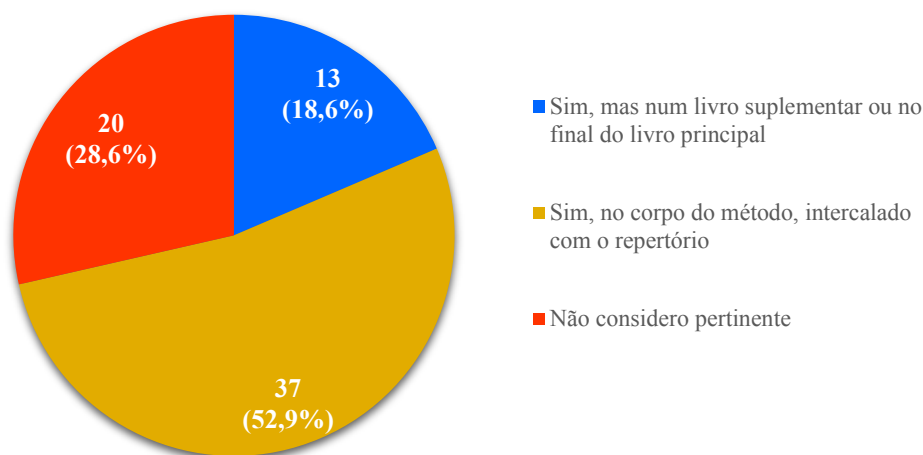


Gráfico 28 - Inclusão de atividades de escrita

3.1.3.10. Questão 20: Inclusão de atividades de treino auditivo

No que respeita à inclusão de atividades de treino auditivo, mais de metade dos inquiridos, numa contagem de 43 respondentes, considerou pertinente a sua inclusão “no corpo do método, intercalado com o repertório”. A pertinência da inclusão de atividades de treino auditivo, caso estas se encontrem “num livro suplementar ou no final do livro principal”, foi defendida por 14 inquiridos. O número de participantes que declararam não considerar pertinente a inclusão de atividades de treino de leitura foi de 13 professores de piano (gráfico 29).

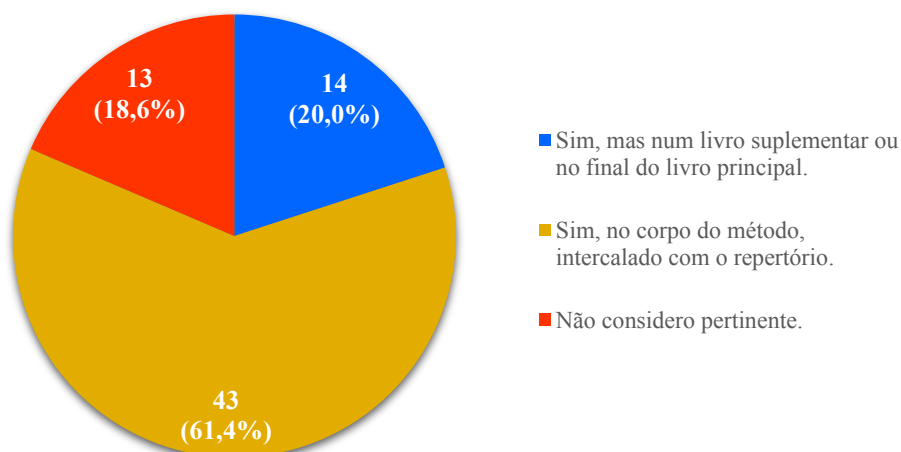


Gráfico 29 - Inclusão de atividades de treino auditivo

3.1.3.11. Questão 21: Inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos

Na questão número 21, os inquiridos foram convidados a manifestar-se quanto à inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos (tipo exercícios dos cinco dedos). A maioria dos inquiridos, perfazendo um total de 59, declararam considerar pertinente a inclusão desse mesmo tipo de exercícios, sendo que 44 desses respondentes preferem que os exercícios técnicos se encontrem no corpo do método, intercalado com o repertório, enquanto 15 optou por manifestar a sua predileção para a colocação de exercícios no final do livro principal ou num livro suplementar. A inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos foi considerado não pertinente por 11 participantes do questionário de inquérito (gráfico 30).

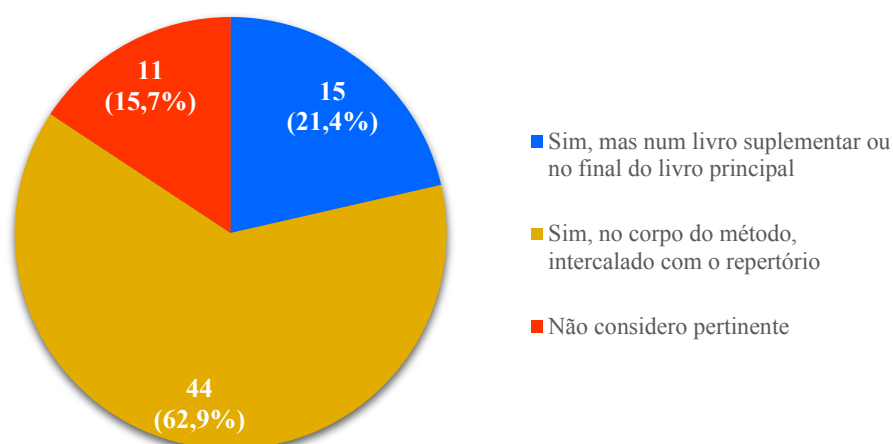


Gráfico 30 - Inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos

3.1.3.12. Questão 22: Inclusão de materiais multimédia

Com a vigésima segunda questão, pretendi averiguar a pertinência, na opinião dos professores de piano inquiridos, da inclusão de materiais multimédia, como jogos para a prática da leitura, para o estudo da teoria ou exercícios auditivos, entre outros.

O número de participantes que manifestou considerar pertinente a inclusão de materiais multimédia foi de 44 respondentes, enquanto 26 inquiridos declarou não considerar pertinente a sua inclusão (gráfico 31).

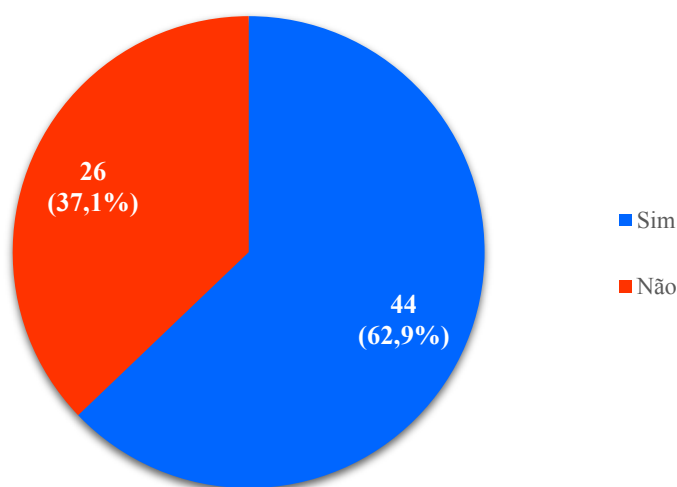


Gráfico 31 - Inclusão de materiais multimédia

3.1.3.13. Questão 23: Atividades complementares de enriquecimento

Na questão número 23, investiguei a opinião dos inquiridos sobre a inclusão de atividades complementares de enriquecimento, tais como atividades para desenvolver as capacidades rítmicas e as capacidades de improvisação, transposição ou harmonização, que constavam em alíneas. Nessa questão, pedi aos inquiridos que selecionassem as atividades que considerassem mais pertinentes para incluir num método de iniciação ao piano, dando a possibilidade para que pudesse ser eleita mais que uma atividade, ou, inclusivamente, acrescentar outros tipos de atividades (gráfico 32).

O campo das atividades para desenvolver as capacidades de improvisação foi aquele que obteve o maior número de escolha por parte dos professores de piano inquiridos, com um total de 45 seleções. As atividades para desenvolver as capacidades rítmicas foram apontadas por 43 professores. A alínea das atividades para desenvolver

capacidades de harmonização foi eleita por 23 professores. Já o ponto das atividades para desenvolver capacidades de transposição foi eleito por 16 participantes do inquérito.

Coloquei um item em que os professores poderia manifestar que não consideravam pertinente qualquer atividade das referidas nas alíneas. Verifica-se que 2 dos participantes optaram por esse mesmo item.

No ponto onde era possível acrescentar outro tipo de atividades, 8 professores manifestaram a sua opinião. Foram mencionados exercícios para leitura à primeira vista, por 2 inquiridos, e exercícios para treinar a leitura das notas, por outros 2 participantes. Dois professores escreveram respetivamente “atividades que desenvolvam o ouvido musical, a qualidade do som” e atividades para “desenvolver o gosto pela música”. Um participante acrescentou ainda atividades para tocar a 4 mãos e um outro referiu que as atividades dependem do aluno.

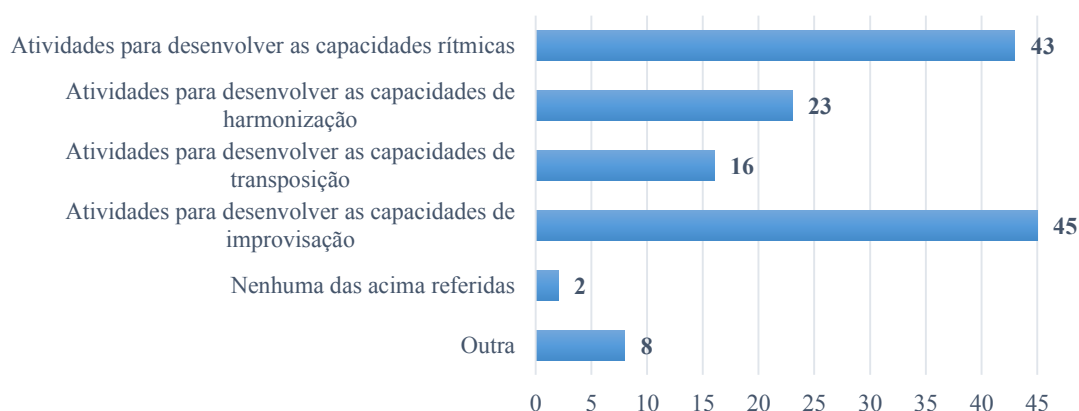


Gráfico 32 - Atividades complementares de enriquecimento

3.1.3.14. Questão 24: Inclusão de canções tradicionais e melodias familiares

A vigésima quarta questão permitia aos respondentes exprimir a sua opinião sobre a pertinência da inclusão de canções tradicionais e de melodias familiares aos alunos nos métodos de iniciação ao piano. Neste mesmo ponto, pedi aos professores inquiridos que justificassem a sua opinião.

A maioria dos respondentes, num total de 55, respondeu considerar pertinente a inclusão de canções tradicionais e melodias familiares nos métodos de iniciação ao piano. As justificações apresentadas serão exibidas mais adiante.

Foi recolhido um total de 11 respostas, denominado de «outras respostas», nas quais alguns dos participantes apresentaram algumas condições para que a inclusão de melodias familiares se demonstrasse pertinente, e outros participantes expressaram outras opiniões que não permitiram posicioná-los no campo positivo ou no campo negativo. Verificam-se 4 respostas nas quais os professores expressaram não considerar pertinente a inclusão de canções populares e melodias populares. Infelizmente, essas respostas não foram justificadas (gráfico 33).

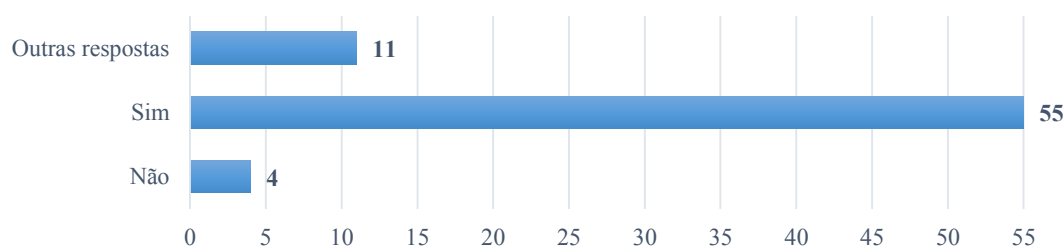


Gráfico 33 - Inclusão de canções tradicionais e melodias familiares

Nas 11 respostas denominadas por «outras respostas», um dos inquiridos admitiu que dependerá do aluno, um outro inquirido registou que é indiferente, um outro acrescentou que será pertinente caso se integrem no processo de aprendizagem, outro admitiu a pertinência se as mesmas divergirem em modos e tonalidades, foi também escrito por um dos inquiridos: “a resposta não pode ser dada”, 2 respondentes comentaram que será pertinente se não forem material exclusivo, e 4 participantes admitiram a pertinência depende do grau de familiaridade dos alunos para com as mesmas.

As justificações apresentadas pelos inquiridos que admitiram a pertinência da inclusão de canções tradicionais e de melodias familiares podem ser agrupadas em 5 categorias principais: justificações fundamentadas por elementos motivacionais/emocionais, com 32 menções; fundamentações relacionadas com a familiaridade para com essas obras, com 23 referências; argumentos relativos a aspetos técnicos mais generalizados e não pianísticos, verificados em 15 respostas; razões com ligação à valorização cultural foram mencionadas por 13 professores; e, finalmente, motivações do foro técnico-pianístico foram referidas em 10 respostas (gráfico 34).

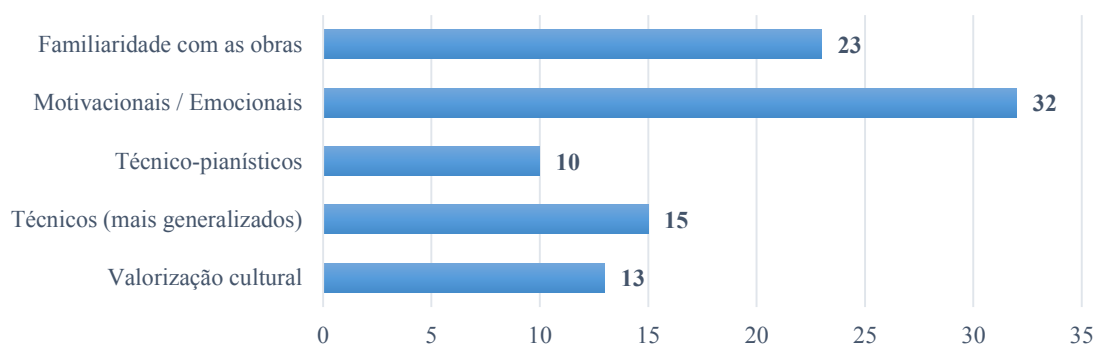


Gráfico 34 - Motivos da pertinência da inclusão de canções tradicionais

Na categoria das justificações relacionadas com aspetos motivacionais/emocionais, 19 respondentes afirmaram considerar que a inclusão de canções tradicionais e melodias familiares incrementará a motivação dos alunos e 13 participantes mencionaram que as mesmas poderão influenciar no desenvolvimento do interesse, envolvimento, empenho, gosto e estímulo do aluno.

Relativamente à categoria da familiaridade com as obras, 23 dos inquiridos afirmaram que a inclusão de canções tradicionais e de melodias familiares é pertinente, porque tratam-se de obras conhecidas dos alunos.

Alguns dos respondentes apontaram benefícios a nível técnico, que não estavam diretamente relacionados com aspetos técnico-pianísticos, tendo apontado benefícios ao nível da aprendizagem, tornando-se esta mais fácil, rápida e eficaz, patente em 7 respostas; benefícios a nível auditivo, constatados em 6 respostas; e benefícios ao nível da memória, mencionados em 2 respostas.

Um total de 13 inquiridos mencionou a importância da valorização cultural, referindo a relevância deste tipo de repertório como legado cultural, com ligações a questões de identidade, património e tradição.

Os benefícios a nível técnico-pianístico referidos pelos professores, comportaram justificações como o facto de facilitar a abordagem ao piano, destacado por 8 participantes; o facto destas obras fazerem ponte para o repertório erudito, apontado por 1 inquirido; ou como forma de transposição de algo conhecido para o teclado e, posteriormente, para uma partitura, aludido por 1 respondente.

3.1.3.15. Questão 25: Inclusão de repertório de compositores portugueses

Posteriormente, perguntei aos professores inquiridos se consideram que os métodos de iniciação ao piano portugueses deveriam incluir repertório de compositores dessa nacionalidade. A maioria dos participantes, 67 respondentes, expressou-se afirmativamente relativamente a esta questão. Três inquiridos manifestaram considerar que os métodos de iniciação portugueses não precisam incluir repertório de compositores portugueses (gráfico 35).

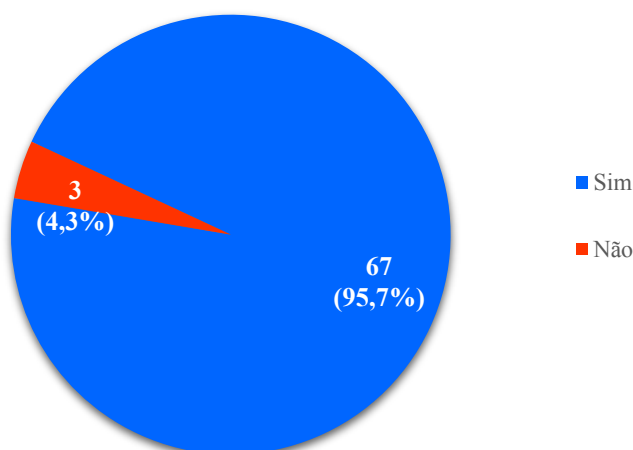


Gráfico 35 - Inclusão de repertório de compositores portugueses

3.1.3.16. Questão 26: Inclusão de repertório para tocar em conjunto

Relativamente à pertinência da inclusão de repertório para tocar em conjunto num método de iniciação ao piano, nenhum dos inquiridos considerou que tal inclusão não seria pertinente. Todos os professores de piano inquiridos admitiram considerar pertinente a inclusão de repertório para tocar em conjunto, sendo que 39 inquiridos consideraram pertinente a inclusão de repertório para o aluno tocar com o professor e 31 participantes afirmaram a pertinência da inclusão de repertório para dois alunos tocarem em conjunto (gráfico 36).

Dois dos inquiridos enviaram mensagens eletrónicas nas quais admitiram que gostaria de ter seleccionado as duas alíneas positivas desta questão, já que consideram que é pertinente a inclusão de materiais quer para tocar em conjunto o professor e o aluno, quer dois alunos.

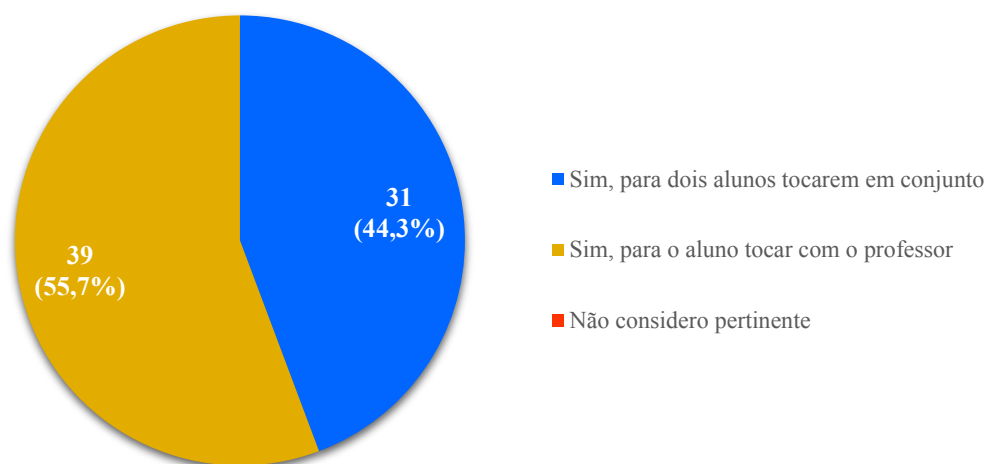


Gráfico 36 - Inclusão de repertório para tocar em conjunto

3.1.3.17. Questão 27: Grau de interesse na inclusão de conselhos para pais

Na vigésima sétima questão, inquiri os professores participantes sobre o seu grau de interesse na inclusão de sugestões e conselhos, num método de iniciação ao piano, para orientar pais e/ou encarregados de educação, sobre como acompanhar a aprendizagem do instrumento.

A maioria dos inquiridos, num total de 42, revelou ter muito interesse na inclusão de sugestões e conselhos para os pais orientarem a aprendizagem dos alunos. Verificamos 23 respostas na alínea “algum interesse”, ao passo que 5 respondentes afirmaram não considerar qualquer interesse na inclusão de orientações para os encarregados de educação (gráfico 37).

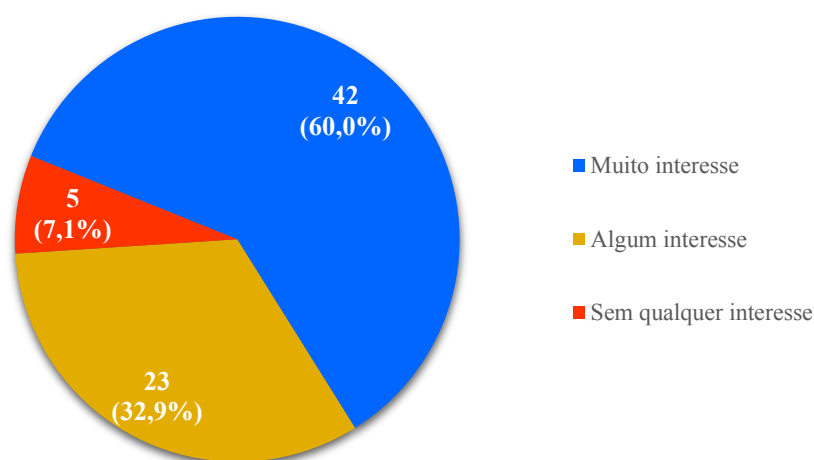


Gráfico 37 - Grau de interesse na inclusão de conselhos para pais

3.1.3.18. Questão 28: Contribuição possível de uma maior oferta de métodos em português

Seguidamente, questionei aos professores inquiridos se estes consideravam que uma maior oferta de métodos de iniciação de piano em língua portuguesa iria auxiliar o trabalho dos docentes, bem como contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A maioria dos docentes inquiridos, num total de 63, concordaram que uma maior oferta de métodos em língua portuguesa contribuiria para o trabalho dos professores e para a aprendizagem dos alunos. Apenas 7 dos inquiridos selecionaram a alínea negativa desta questão (gráfico 38).

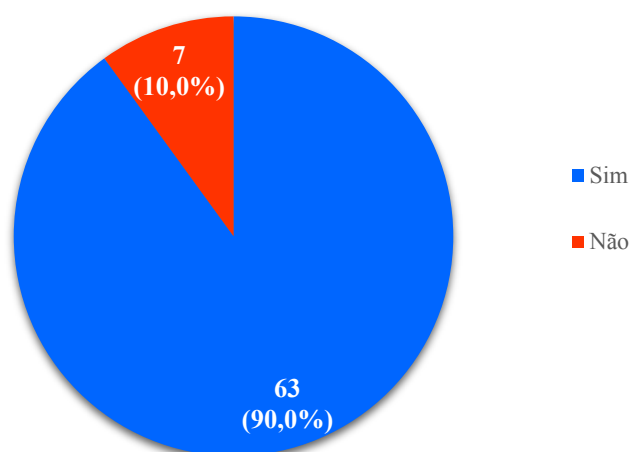


Gráfico 38 - Contribuição possível de uma maior oferta de métodos em português

3.1.3.19. Questão 29: Pertinência da elaboração de um novo método

Finalmente, questionei os inquiridos sobre a pertinência da elaboração de um novo método de iniciação de piano para os alunos do Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa, baseado nas práticas dos professores a atuar em Portugal.

Analisando as respostas a esta questão, pode observar-se que a maioria dos participantes, num total de 65, expressou a sua concordância com a pertinência da elaboração de um novo método para os alunos do Curso de Iniciação, em língua portuguesa, em conformidade com as práticas dos professores de piano atuais, ao passo que apenas 5 dos inquiridos respondeu negativamente (gráfico 39).

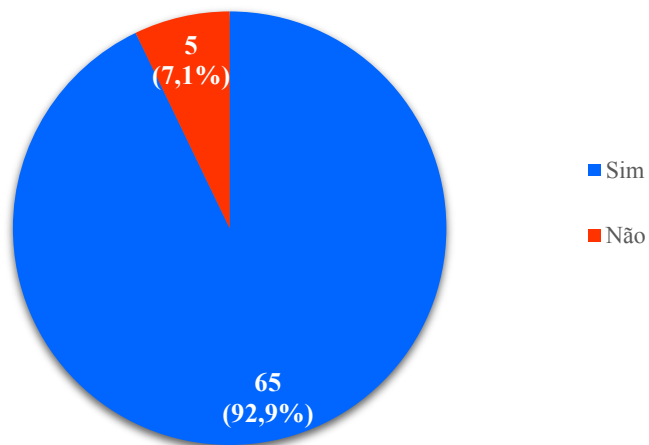


Gráfico 39 - Pertinência da elaboração de um novo método

3.2. Estudo comparativo dos métodos considerados mais eficientes pelos inquiridos

3.2.1. As categorias e subcategorias selecionadas para o estudo comparativo

A fim de proceder ao estudo comparativo dos métodos selecionados, elaborei uma lista de 6 categorias gerais e consequentes 50 subcategorias. Alguns tópicos destas categorias haviam sido previamente ponderados mediante a revisão da literatura. Outros pontos surgiram no decorrer da análise das respostas aos inquéritos.

As 6 categorias gerais para a análise comparativa são: a componente gráfica, os conteúdos (conceitos, competências), o repertório, a linguagem, a apreciação global e as atividades complementares.

Dentro de cada categoria, foram definidas subcategorias.

Para a categoria da componente gráfica, foram definidas as seguintes subcategorias: qualidade gráfica; recurso a imagens e desenhos apelativos e pauta legível (com dimensões suficientemente grandes para crianças pequenas).

Na categoria dos conteúdos foram analisadas as seguintes subcategorias: exploração da extensão do teclado; sugestões para exploração dos recursos sonoros do piano antes da leitura; conceitos de postura e de posição da mão; abordagem inicial do teclado (com 1, 2 ou 3 dedos, com os 5 dedos em movimento paralelo, com os 5 dedos em movimento contrário ou com recurso a *clusters*); abordagem inicial da leitura (inclusão de pré-leitura ou pauta gradualmente apresentada); abordagem do ritmo; noções básicas de teoria (armações de clave, tonalidades e modos, estrutura de composição, intervalos ou acordes); noção do peso do braço; movimento do pulso (cima-baixo); diferentes articulações (*non legato*, *staccato* e *legato*) e acentos; passagem do polegar; aplicação de pedal; acordes; notas dobradas; noções de leitura da pauta; indicações de *tempo*; escalas; orientações para improvisação ou transposição; variedade de figuras rítmicas e de sinais de compasso; dinâmicas; recorrência às duas mãos; apelo à musicalidade; recorrência às claves de sol e de fá e inclusão de sinais de agógica (*ritenuto*, *a tempo*, *accelerando*, *fermata*), de repetição e de oitava.

Relativamente à categoria do repertório, foram analisadas as subcategorias seguintes: melodias para tocar de ouvido; inclusão de repertório a 4 mãos e acompanhamentos; diversidade de repertório (estilos e géneros); inclusão de melodias populares ou conhecidas; e inclusão de exercícios e de estudos técnicos.

Na categoria da linguagem, foi analisada a existência de uma linguagem clara e adequada, facilmente compreendida pelo aluno.

Na categoria denominada por apreciação global, foram analisadas as seguintes subcategorias: completo e detalhado; de fácil compreensão e aplicação ao aluno (de forma a desenvolver a autonomia deste); conteúdos organizados; materiais para ensino em grupo; explicação dos conceitos novos; partida da prática sonora para a escrita e teoria (ou o contrário); adequado à idade das crianças; apelativo e motivador; variado e diversificado; progressivo e gradual (com evolução equilibrada e constante); bem estruturado; com componente lúdica; simples e claro; e objetivo.

Quanto à categoria das atividades complementares, analisei a existência de atividades de escrita; de treino auditivo; e de treino da leitura.

3.2.2. Os métodos selecionados para o estudo comparativo

Os métodos selecionados para análise foram: as partes 1, 2 e 3 do método *Easiest Piano Course*, de John Thompson, autor referenciado por 26 inquiridos, nas respostas à questão número 8 do questionário de inquirido, sobre quais os métodos que consideravam mais eficientes para a iniciação; o *Méthode de Piano – Débutants*, de Charles Hervé e Jacqueline Pouillard, autores mencionados por 21 dos inquiridos, nessas mesmas respostas; os níveis Pré-iniciante, 1 e 2 do método *Piano Básico de Bastien* de James Bastien, referido por 8 inquiridos; os livros 1, 2 e 3 de *Piano Lessons* da autoria de Barbara Kreader, Fred Kern, Phillip Keveren e Mona Rejino, da Hal Leonard, editora aludida por 7 inquiridos; e o método *The Russian School of Piano playing* (nível 1, em 2 partes), de Nikolaev, como exemplo de método da escola russa, escola referenciada por 7 inquiridos, tendo, 4 destes, mencionado especificamente o método em questão. Na tabela 1 encontram-se resumidas as características analisadas neste estudo comparativo.

3.2.3. Componente gráfica

No que concerne à categoria da componente gráfica, os volumes 1, 2 e 3 do *Easiest Piano Course* de John Thompson apresentam boa qualidade gráfica, recorrem a imagens e desenhos apelativos e pautas bem legíveis e com dimensões bastante grandes comparativamente às partituras tradicionais. O *Méthode de Piano – Débutants*, de Charles Hervé e Jacqueline Pouillard, apresenta igualmente boa qualidade gráfica e recorre a imagens e desenhos apelativos, porém as pautas, sendo legíveis, revelam um tamanho

idêntico ao das partituras voltadas para executantes mais velhos, não sendo, portanto, visivelmente ampliadas, como se verifica no método anterior. Os livros dos níveis Pré-iniciante, 1 e 2 do método *Piano Básico de Bastien* de James Bastien bem como os livros 1, 2 e 3 de *Piano Lessons*, de Hal Leonard apresentam boa qualidade gráfica, recorrem a imagens e a desenhos apelativos e apresentam pautas legíveis e com dimensões maiores que as “normais”, destacando-se o livro do nível Pré-Iniciante de Bastien e o livro 1 da Hal Leonard, que apresentam um tamanho ainda maior que os restantes. O método *The Russian School of Piano playing*, de Nikolaev, apresenta igualmente boa qualidade gráfica, porém não recorre a imagens ou desenhos; e o tamanho das pautas, que se revelam legíveis, é idêntico ao tamanho habitual em partituras para executantes mais avançados.

3.2.4. Conteúdos

3.2.4.1. Exploração da extensão do teclado

Quanto aos conteúdos, comecei por comparar os métodos quanto à exploração da extensão do teclado. Os métodos de John Thompson e de Bastien exploram essencialmente a zona central do teclado. O método de Hervé e Pouillard, apesar de algumas exceções, explora igualmente o centro do teclado, sendo o âmbito deste mais alargado que o de John Thompson. Os livros 1 e 2 da Hal Leonard cingem-se à região central do teclado, porém o 3º livro tende a explorar um pouco mais. E o método de Nikolaev revela uma exploração muito mais alargada que os restantes no que concerne à extensão do teclado.

3.2.4.2. Sugestões para exploração dos recursos sonoros do piano antes da leitura

Na subcategoria das sugestões para exploração dos recursos sonoros do piano antes das experienciar a leitura, verifiquei que apenas o método de Thompson não apresenta qualquer sugestão. Hervé e Pouillard fazem poucas sugestões para exploração dos recursos do piano antes da leitura – sugerem a localização das teclas da nota dó ao longo do teclado, uma pequena exploração do *legato* e do *non legato* e recomendam a execução de exercícios livres para assimilação dos números dos dedos. Os métodos de Bastien e da Hal Leonard dão sugestões para a exploração dos recursos sonoros do piano antes da leitura tradicional nos seus livros iniciais (nível Pré-iniciante de Bastien e livro 1 da Hal

Leonard), sendo que incluem pré-leitura. O método de Nikolaev indica pequenos trechos, incluídos no manual, com poucas notas e ritmos simples, para o professor tocar ou cantar para que, posteriormente, o aluno os possa tocar de ouvido no piano.

3.2.4.3. Conceitos de postura e de posição da mão

Relativamente à inclusão nos manuais de conceitos sobre a postura e a posição da mão ao piano, verifiquei que apenas o método de Thompson não os aborda. Os métodos de Hervé e Pouillard, Bastien e da Hal Leonard apresentam ambos os conceitos recorrendo a ilustrações e o método de Nikolaev aborda a questão da postura e da posição da mão nos textos inclusos que não parecem ser dirigidos ao aluno, mas antes a quem o estiver a orientar.

3.2.4.4. Abordagem inicial do teclado

No método de Thompson os 5 dedos vão surgindo progressivamente, em movimento contrário, posicionados a partir do dó central com os polegares a partilhar esta mesma nota.

No método de Hervé e Pouillard surge uma situação curiosa de alterações constantes de esquema. Inicialmente, em exercícios propostos nos textos introdutórios, sugere os 5 dedos em movimento paralelo nas posições de dó maior, à distância de 2 oitavas, e, nas primeiras 11 peças, é seguido o esquema utilizado por Thompson, com a aparição progressiva das notas, em movimento contrário. Após estas 11 peças, apresenta exercícios onde as duas mãos se situam novamente nas posições de dó maior, à distância de 2 oitavas. E, posteriormente, regressa novamente à posição dos 5 dedos a partir do dó central, em movimento contrário.

No método de Bastien, a abordagem inicial do teclado, no nível Pré-iniciante, é realizada com os dedos 2, 3 e 4, primeiramente, em teclas pretas em *clusters* e em teclas separadas, acrescentando depois o dedo 1 também em teclas pretas. De seguida, parte para a posição dos 5 dedos nas posições de dó maior, em movimento paralelo à distância de 1 oitava recorrendo sempre a uma notação sem pauta (apenas com as figuras rítmicas, os números dos dedos e os nomes das notas, nesta fase inicial). Curiosamente, ainda no nível Pré-iniciante de Bastien, é abordada a posição a partir do dó central em movimento contrário.

No livro 1 da Hal Leonard, a abordagem inicial do teclado é realizada com os dedos 2, 3 e 4 em teclas pretas em *clusters* e em notas separadas e, quando introduz as teclas brancas, sugere essencialmente os mesmos dedos, acrescentando o polegar. Neste livro, o dedo 5 da mão direita surge nas últimas peças e não se verifica utilização do dedo 5 da mão esquerda.

O método de Nikolaev começa por sugerir a utilização dos dedos 2, 3 e 4 em teclas brancas. Neste método, excetuando as primeiras obras, as mãos raramente mantêm posições fixas do início ao fim das mesmas.

3.2.4.5. Abordagem inicial da leitura

Os métodos de Thompson e de Hervé e Pouillard não incluem pré-leitura e a abordagem inicia-se com a pauta tradicional de piano, com as claves de sol e de fá, a partir do dó central e as notas vão surgindo gradualmente, em movimento contrário. Nas indicações para as primeiras peças do método de Hervé e Pouillard, é mencionada a possibilidade de utilizar a dedilhação 2, 3 e 4 em detrimento de 1, 2 e 3 em prol da estabilidade das mãos.

O método de Nikolaev não inclui pré-leitura ou escrita alternativa. Este método começa por apresentar melodias na clave de sol que deverão ser executadas pela mão direita e depois pela mão esquerda numa oitava abaixo. Depois, apresenta várias peças com notação tradicional dos dois pentagramas, verificando-se porém que ambos exibem clave de sol (a pauta superior, destinada à mão direita, revela clave de sol e o pentagrama inferior, para a mão esquerda, exhibe igualmente clave de sol). Contudo, este método aconselha a que o aluno vá, gradualmente, memorizando a clave de fá, enquanto realiza este primeiro trabalho de leitura com clave de sol. Contrariamente aos métodos de Thompson e de Hervé e Pouillard, no método de Nikolaev não se verifica preocupação em trabalhar uma posição fixa dos 5 dedos, mas antes incutir grande flexibilidade, priorizando os dedos 2, 3 e 4 da mão, dedos centrais, a fim de favorecer o equilíbrio da mão.

Os métodos de Bastien e da Hal Leonard realizam uma abordagem intervalar, que privilegia a leitura por relatividade e incluem pré-leitura, aspeto característico de muitos métodos que evidenciam uma abordagem intervalar. A pré-leitura destes dois métodos revela contornos idênticos: figuras rítmicas de semínimas, mínimas e semibreves acompanhadas dos números dos dedos a ser utilizados (quase exclusivamente os dedos 2,

3 e 4). A abordagem intervalar pode causar alguma confusão, tal como foi referido no capítulo 1 da presente dissertação, devido à falta de referências para o aluno localizar as notas no teclado. Porém, tanto no método de Bastien como no método da Hal Leonard, tal problema foi resolvido com a inclusão de pequenos desenhos de teclados com indicação do posicionamento dos dedos das mãos nas teclas respetivas.

Após a pré-leitura, no método de Bastien, é apresentada a clave de sol, surgindo as 5 notas (dó, ré, mi, fá, sol) a partir do dó central e depois, separadamente, é apresentada a clave de fá, onde as mesmas 5 notas, mas numa oitava abaixo, vão surgindo a partir do dó do 2º espaço a contar de baixo. Quando surge o sistema completo das duas pautas, é seguido o mesmo esquema – ambas as mãos posicionadas nas posições de dó maior à distância de uma oitava.

No método da Hal Leonard, após a pré-leitura, é apresentada a pauta com clave de fá, a partir da nota fá (4ª linha a contar de baixo), para o dedo 4 da mão esquerda, e, depois apresenta a clave de sol, a partir da nota sol (2ª linha a contar de baixo), igualmente com o dedo 4, mas agora da mão direita. Quando surge o sistema com as duas pautas, a posição utilizada é a posição dos 5 dedos em movimento contrário a partir do dó central.

3.2.4.6. Abordagem do ritmo

Os métodos de Bastien, Hal Leonard e Nikolaev sugerem a contagem dos tempos recorrendo a números. Bastien sugere ainda bater palmas e contar o ritmo em voz alta, sendo que, quando introduz as colcheias, sugere dizer: “um e, dois e; um e, dois e”, tanto em colcheias como em semínimas.

O método de Thompson sugere a contagem dos tempos dos compassos com o recurso a números (1, 2, 3, 4).

O método de Hervé e Pouillard sugere o trabalho com metrónomo, desde a peça nº1, para atingir estabilidade rítmica. Neste método há igualmente uma breve referência à contagem das mínimas, recorrendo ao nome da respetiva nota: “Do-o, Ré-é, Mi-i” (Hervé e Pouillard, 1990, p. 35).

3.2.4.7. Noções básicas de teoria

No método de Thompson, encontram-se explicações constantes sob a forma de pequenos textos inseridos em balões de diálogos das figuras presentes no manual e, no final do volume 3, inclui um glossário.

No método de Hervé e Pouillard, encontramos algumas explicações, em pequenos textos, ao longo do livro; contém pequenos esquemas que podem auxiliar o professor na explicação de determinados conteúdos, e apresenta um apêndice, no final do manual, com diversas explicações teóricas e uma lista de conteúdos onde relaciona cada conteúdo com a página respectiva onde o mesmo aparece no corpo do método.

Nos métodos de Bastien e da Hal Leonard, surgem pequenos textos e esquemas explicativos simples, voltados para os alunos. Bastien incide sobre noções de teoria como intervalos, acordes de dó maior e de sol maior, no nível Pré-iniciante; acrescenta os conceitos de tonalidade, funções tonais e de armações de clave, bem como as tonalidades de fá maior e de sol maior, no nível 1; e adiciona as tonalidades de ré maior, lá maior e de mi maior, no nível 2. Nos livros 1 e 2 do método da Hal Leonard são abordados os intervalos e a questão das tonalidades, no padrão dos 5 dedos. Os métodos de Bastien e da Hal Leonard apresentam características da abordagem *multikey*, referida no primeiro capítulo desta dissertação.

No método de Nikolaev, encontramos muitos textos explicativos voltados para o professor ou para quem estiver a orientar o aluno, partindo do princípio de que se tratará de alguém com formação suficiente para explicar posteriormente ao aluno.

3.2.4.8. Noção do peso do braço

A noção do peso do braço não é explicitamente focada nos métodos de Thompson, Bastien, Hal Leonard ou Nikolaev. No método de Hervé e Pouillard poderá considerar-se uma pequena referência à noção do peso do braço nos textos introdutórios.

3.2.4.9. Movimento do pulso

No volume 3 do método de Thompson é mencionado o movimento cima-baixo do pulso na apresentação da ligadura de duas notas. Nos métodos de Hervé e Pouillard e da Hal Leonard encontram-se referências ao pulso e à sua flexibilidade, no primeiro, e à sua

estabilidade, no segundo, mas não especificamente ao movimento cima-baixo. Nos métodos de Bastien e de Nikolaev não se verificam referências ao movimento do pulso.

3.2.4.10. Diferentes articulações e acentos

Os métodos de Thompson, de Hervé e Pouillard, de Bastien e da Hal Leonard referem e explicam diferentes tipos de articulações – *staccato*, *legato* – e de acentos.

No método de Nikolaev, é sugerido o começo com a articulação do *non legato*, inclui *staccato*, *legato* e acentos, porém nem todas as articulações são explicadas.

No método de Thompson, os acentos são introduzidos no volume 2, e no volume 3 surgem as ligaduras de expressão, o *legato* de 2 notas e o *staccato*. No método de Bastien o conceito de *staccato* surge no nível Pré-iniciante e os acentos são apresentados no nível 1. No método da Hal Leonard as articulações surgem apenas no livro 2.

3.2.4.11. Passagem do polegar

No método da Hal Leonard não se verifica passagem do polegar.

Nos 3 primeiros volumes do método de Thompson não se verifica passagem do polegar no repertório, no entanto, no final do volume 3, encontram-se incluídas algumas escalas cujas dedilhações denotam passagens dos polegares.

Nos métodos de Hervé e Pouillard, Bastien e Nikolaev verifica-se passagem do polegar no repertório, sendo que nos métodos de Hervé e Pouillard e de Bastien constam exercícios introdutórios. No método de Hervé e Pouillard, a passagem do polegar surge no capítulo IV, onde encontram-se igualmente notas introdutórias sobre o conceito. E, no método de Bastien, a passagem do polegar verifica-se no nível 2, quando é introduzida a escala.

3.2.4.12. Aplicação de Pedal

Nos métodos de Thompson e de Nikolaev não se encontram indicações para aplicação de Pedal, ao passo que nos métodos de Hervé e Pouillard, Bastien e Hal Leonard estas indicações estão presentes. No método de Bastien, o Pedal é introduzido no nível 1, onde é explicada a sua execução. No método da Hal Leonard, o Pedal surge apenas no livro 3. No método de Hervé e Pouillard, o Pedal é introduzido no capítulo VI, onde está

incluído também um exercício para praticar antes de avançar para as peças com Pedal. Ainda neste método encontra-se a indicação de U.C. (*una corda* – pedal surdina).

3.2.4.13. Acordes

Todos os métodos analisados incluem acordes no seu repertório. No método de Thompson, surgem acordes no estado fundamental e inversões, incluindo explicações sobre a sua construção. Nos métodos de Hervé e Pouillard e de Nikolaev, encontramos acordes no estado fundamental e invertidos, porém escasseiam explicações teóricas acerca da sua construção. No método de Bastien, o acorde de dó maior no estado fundamental é apresentado e explicado ainda no nível pré-iniciante, e no nível 2 são introduzidas inversões de acordes. No método da Hal Leonard, os acordes e a explicação da sua construção surgem no livro 3.

3.2.4.14. Notas dobradas

Os métodos de Thompson, Bastien, Hal Leonard e Nikolaev incluem notas dobradas em alguns acompanhamentos com uma das mãos.

No método de Hervé e Pouillard, encontramos notas dobradas em acompanhamentos e em melodias, incluindo notas dobradas em ambas as mãos simultaneamente.

3.2.4.15. Noções de leitura da pauta

O método de Thompson inclui explicações sobre a leitura da pauta musical, das suas alturas e ritmos. No método de Hervé e Pouillard, constatamos esquemas com o objetivos de auxiliar o professor na explicação sobre as alturas e os ritmos. Os métodos de Bastien e da Hal Leonard incluem explicações detalhadas sobre a pauta musical, no nível pré-iniciante e no nível 1 do método de Bastien e no livro 1 do método da Hal Leonard. O método de Nikolaev inclui noções de leitura da pauta, porém as mesmas encontram-se maioritariamente em texto direcionado para o professor, sem incluir esquemas ou qualquer caráter lúdico, comparativamente a outros métodos analisados.

3.2.4.16. Indicações de *Tempo*

No método de Thompson, apenas se verificam indicações de *tempo* a partir do volume 3, em língua italiana, no qual inclui um glossário, no final desse livro, com a explicação dos termos italianos.

O método de Nikolaev inclui indicações de *tempo* muito variadas, em inglês, no caso da versão nesta língua, porém na versão em língua russa inclui indicações de *tempo* em russo.

No método de Hervé e Pouillard, verificamos constantes indicações metronómicas, nas quais apenas é indicado o número de batimentos por minuto, e encontramos alguns títulos de peças que correspondem a indicações de *tempo* em italiano. Porém, apenas a peça nº 86, a última, que corresponde a uma peça a 4 mãos, inclui a indicação de *tempo* – *Allegro* – no local tradicional (acima da primeira linha da pauta ao lado esquerdo)

No método de Bastien, encontramos indicações de *tempo* e de carácter em língua italiana e na língua do livro em questão, consoante a versão – em inglês, espanhol ou português.

No método da Hal Leonard, a maioria das indicações de *tempo* encontram-se em língua inglesa.

3.2.4.17. Escalas

No método de Thompson, as escalas surgem no volume 3, no qual é explicada a sua construção e sugere primeiramente a sua execução, numa oitava, repartida pelas duas mãos, isto é, a mão esquerda começa a escala ascendente com os dedos 5-4-3-2, e a mão direita continua com os dedos 2-3-4-5. No final deste volume são incluídas as escalas das tonalidades utilizadas no repertório deste volume (dó maior, sol maior, ré maior, lá maior, fá maior, sib maior e mi^b maior), na sua forma tradicional – em movimento paralelo com as duas mãos.

No método de Hervé e Pouillard, são inicialmente apresentadas as escalas modais (modos de dó, ré, fá, sol e lá) com a execução dividida pelas duas mãos, com a mão esquerda a utilizar os dedos 4-3-2-1, e a mão direita com os dedos 1-2-3-4, no capítulo II. No capítulo IV deste método, é introduzida a escala de dó maior na sua forma tradicional; no capítulo V, encontramos as escalas de sol maior, ré maior e fá maior; e no capítulo VI,

as relativas menores excetuando a relativa de ré maior, e inclui ainda o conceito do arpejo no estado fundamental.

No método de Bastien, encontramos explicação sobre a construção das escalas, no livro do nível 2, começando pela escala de dó maior, sendo apresentadas posteriormente as escalas de sol maior, fá maior, ré maior, lá maior e mi maior.

O método da Hal Leonard apenas inclui escalas a partir do livro 4, que não foi incluído nesta análise.

O método de Nikolaev inclui as escalas de dó maior, sol maior, ré maior, lá maior, *sib* maior, fá maior e respectivas relativas menores harmônicas e menores melódicas, bem como arpejos e inversões, no apêndice.

3.2.4.18. Orientações para improvisação ou transposição

Nos métodos de Thompson, Hervé e Pouillard, Bastien e Nikolaev não se verificam orientações para improvisação. No método da Hal Leonard, é sugerido que o aluno improvise sobre acompanhamentos presentes nos livros, que deverão ser executados pelo professor, para trabalhar a exploração de cada nova posição da mão. Porém, estas indicações são pouco específicas, o que permite alguma liberdade na improvisação, mas também podem causar confusão pela falta de elementos específicos para guiar essa mesma improvisação.

Relativamente à transposição, o método de Nikolaev inclui um pequeno parágrafo, no texto introdutório do livro, no qual alerta para a importância de ensinar a transpor, desde o início da aprendizagem musical. Os métodos de Hervé e Pouillard, da Hal Leonard e de Bastien incluem sugestões para a realização de transposição. No método de Hervé e Pouillard essa indicação surge como sugestão para a prática da transposição de alguns dos exercícios escritos na tonalidade de dó maior, para tonalidades anteriormente aprendidas (Hervé e Pouillard, 1990, p. 40 e p. 51). No método de Bastien, a indicação para a prática da transposição surge no nível 2 (Bastien, 1998, pp. 12, 30 e 41). No livro 3, do método da Hal Leonard a transposição é introduzida e explicada, na qual é apresentado o início de uma peça que fora, anteriormente, aprendida em dó maior, encontrando-se agora na tonalidade de sol maior, sugerindo que o aluno a execute este início e sua continuação nesta nova tonalidade (Kreader, Kern e Keveren, 2008, p. 34). Posteriormente, expõe ainda indicações para efetuar transposição em pequenos trechos destinados à leitura à primeira vista.

3.2.4.19. Variedade de figuras rítmicas e de sinais de compasso

No método de Thompson, as figuras rítmicas são apresentadas na seguinte ordem de aparição: semibreve, mínima, semínima, mínima pontuada, no volume 1; e colcheia, no volume 2. Os compassos utilizados são binário (2/4), ternário (3/4) e quaternário (4/4) simples à semínima e binário composto (6/8).

No método de Hervé e Pouillard, encontramos as seguintes figuras rítmicas, por ordem de aparição no repertório: semínima, mínima, mínima pontuada, semibreve, colcheia e semicolcheia. Os compassos presentes neste método são binário (2/4), ternário (3/4) e quaternário (4/4) simples à semínima, binário simples à mínima (2/2) e binário composto (6/8).

No método de Bastien, as figuras surgem por esta ordem: semínima, mínima, semibreve, mínima pontuada e colcheia, no nível pré-iniciante, e semínima pontuada, no nível 1. Neste método encontramos compassos binários (2/4), ternários (3/4) e quaternários (4/4) simples à semínima e binários compostos (6/8).

No método da Hal Leonard, as figuras rítmicas surgem na seguinte sequência: semínima, semibreve, mínima, mínima pontuada, no livro 1; colcheia e semínima pontuada, no livro 3. Os compassos presentes são ternários (3/4), quaternários (4/4) e binários (2/4) simples à semínima. O compasso binário composto (6/8) é apenas introduzido no livro 4 que não foi analisado neste estudo comparativo.

O método de Nikolaev apresenta as seguintes figuras rítmicas no repertório pela seguinte ordem: semínima, mínima, semibreve, mínima pontuada e colcheia. Os compassos utilizados neste método são o binário (2/4), quaternário (4/4) e ternário (3/4) simples à semínima, ternário (3/8) simples à colcheia e binário composto (6/8).

3.2.4.20. Dinâmicas

Todos os métodos analisados apresentam variedade de dinâmicas. No método de Thompson, as dinâmicas apenas surgem no volume 3, no qual são traduzidos, para inglês, os significados a partir da abreviatura italiana.

No método de Hervé e Pouillard são incluídas explicações e alertas para que a musicalidade seja mantida independentemente da dinâmica assinalada.

Nos métodos de Bastien, Hal Leonard e Nikolaev, as indicações de dinâmicas italianas são explicadas para a língua de cada uma das versões.

3.2.4.21. Recorrência às duas mãos

No volume 1 do método de Thompson, as duas mãos raramente tocam em simultâneo, e, quando tal se verifica, é confinada a pequenos apontamentos das peças, sendo que inclui igualmente peças para apenas uma das mãos. No volume 2 do mesmo método, encontramos algumas peças com mãos alternadas, mas inclui, com maior frequência, obras com as duas mãos em simultâneo do início ao fim da peça em questão. No volume 3, ainda são encontradas algumas peças com mãos alternadas, mas também peças com mãos juntas de maior dificuldade, que requerem maior independência das mãos, contendo, inclusivamente, peças com cruzamento de mãos.

No método de Hervé e Pouillard, excetuando o capítulo I, onde as mãos tocam alternadamente, apresenta quase sempre peças com mãos juntas.

No nível Pré-iniciante, do método de Bastien, encontramos peças para mãos separadas, para mãos alternadas e para mãos juntas. No nível 1, apesar de conter peças para mãos alternadas, a sua maioria destina-se essencialmente a mãos juntas. E o nível 2 já não inclui peças para mãos separadas.

No livro 1 do método da Hal Leonard, encontramos algumas peças para apenas uma das mãos, no repertório em prenotação e no começo da leitura da pauta; depois, são apresentadas peças para mãos alternadas. Nos livros 2 e 3, a maioria do repertório está escrito para mãos alternadas, mas inclui igualmente peças para mãos juntas do início ao fim.

No método de Nikolaev, encontram-se pequenos trechos no início para uma mão de cada vez, mas depois verifica-se muita recorrência a mãos alternadas e a acompanhamentos simples (muitas vezes em *bordão* – notas fixas repetidas com uma certa regularidade numa das mãos, a acompanhar uma determinada linha melódica da outra mão), porém, as últimas peças estão escritas para mãos juntas com acompanhamentos mais complexos.

3.2.4.22. Apelo à musicalidade

O método de Thompson inclui melodias conhecidas e cativantes, e peças em estilos diferentes, com acompanhamentos interessantes, para o professor executar, que tornam o método muito apelativo em termos musicais.

No método de Hervé e Pouillard, encontramos comentários constantes de apelo à musicalidade, relacionadas com o fraseio musical.

No método de Bastien, verifica-se o recurso a melodias cativantes e fáceis de entoar e a peças com diferentes estilos, tendo, inclusivamente indicações, no nível 1, onde é feita a recomendação para tocar o acompanhamento de uma forma mais suave que a melodia (Bastien, 1997b, p. 18).

O método da Hal Leonard inclui algumas peças com letra para cantar, apelando assim ao fraseio e à musicalidade, contém alguns acompanhamentos para o professor realizar, o que poderá tornar essas peças ainda mais interessantes musicalmente.

No método de Nikolaev, estão presentes melodias bastante dinâmicas, muitas delas baseadas em canções populares, bem como com diversas indicações de articulações e muita clareza na escrita, destacando assim a linha melódica com o recurso a acompanhamentos simples, apelando, desta forma, à musicalidade.

3.2.4.23. Recorrência às claves de sol e de fá

Todos os métodos apresentam as claves de sol e de fá, na notação tradicional para piano de sistemas de duas pautas, na qual a pauta superior encontra-se normalmente escrita em clave de sol e a pauta inferior na clave de fá. Os métodos de Thompson e de Hervé e Pouillard recorrem a este sistema tradicional desde início.

Os métodos de Bastien e da Hal Leonard incluem pré-leitura, depois, apresentam as claves de sol e de fá separadamente, incluindo peças para mãos separadas, para trabalhar a leitura de cada uma das claves, e, seguidamente, recorre ao sistema das duas claves.

No método de Nikolaev, uma grande parte do seu repertório está escrito na clave de sol – verifica-se a recorrência ao sistema de duas pautas, porém, ambas estão escritas na clave de sol, no entanto, inclui também o sistema tradicional.

3.2.4.24. Inclusão de sinais de agógica, de repetição e de oitava

Sinais de agógica, tais como *ritardando*, *rallentando*, *a tempo*, *accelerando* ou *fermata*, sinais de repetição e sinais de oitava inferior ou superior são quase todos verificados na totalidade dos métodos analisados.

O método de Thompson inclui diversos sinais, mas apenas a partir do volume 3. Este método não inclui indicação de *accelerando*.

Os métodos de Hervé e Pouillard, Hal Leonard e Nikolaev incluem diversos sinais, sendo que os métodos de Nikolaev e da Hal Leonard apresentam também sinal de *da capo*.

No nível Pré-iniciante, do método de Bastien, e no livro 1, do método da Hal Leonard, encontramos o sinal de repetição; no nível 1, de Bastien, verificamos sinal de *da capo*; e no nível 2, de Bastien e no livro 2, da Hal Leonard, deparamo-nos com sinal de oitava e indicação de *ritardando*.

3.2.5. Repertório

3.2.5.1. Melodias para tocar de ouvido

Nos métodos de Thompson, de Hervé e Pouillard, de Bastien e da Hal Leonard, todas as melodias encontram-se escritas e não contêm indicações para que o professor as ensine de ouvido ao aluno ou indicações para que o aluno toque qualquer outra melodia de ouvido. No método da Hal Leonard, constam indicações para improvisar, mas não para tocar determinadas melodias de ouvido.

No início do método de Nikolaev, surgem pequenas frases musicais e indicações para que o professor as ensine de ouvido ao aluno, dando liberdade para que, caso o aluno não as consiga memorizar do início ao fim, o professor as possa dividir, possibilitando ao aluno a memorização das mesmas gradualmente e posterior execução ao piano.

3.2.5.2. Inclusão de repertório a 4 mãos e acompanhamentos

O método de Thompson inclui vários acompanhamentos que se destinam a ser executados pelo professor.

O método de Hervé e Pouillard não inclui acompanhamentos para o professor tocar com os alunos, porém inclui sete peças a 4 mãos, no final do livro.

No nível Pré-iniciante de Bastien, estão presentes alguns acompanhamentos para o professor executar; e no nível 1 deste mesmo método, existe uma peça com acompanhamento. Por outro lado, este método não inclui peças a 4 mãos.

Os métodos da Hal Leonard e de Nikolaev incluem alguns também acompanhamentos para o professor realizar.

3.2.5.3. Diversidade de repertório

Todos os métodos analisados apresentam grande diversidade de repertório a nível de estilo.

Apresentam obras lentas, rápidas, mais melodiosas ou mais rítmicas, baseadas em diferentes canções tradicionais ou ritmos de danças, estilos mais jazzísticos, estilos mais ligeiros, bem como arranjos de peças do repertório clássico orquestral, bem como repertório clássico pianístico, entre outras.

3.2.5.4. Inclusão de melodias populares ou conhecidas

Todos os métodos analisados recorrem a melodias populares ou conhecidas. Porém este facto é relativamente discutível, já que nem todas as crianças poderão conhecer muitas das melodias consideradas comumente conhecidas ou populares.

Os métodos de Thompson, Hervé e Pouillard e Bastien incluem melodias do universo infantil potencialmente reconhecíveis por muitas crianças portuguesas e incluem igualmente melodias tradicionais estrangeiras.

O método da Hal Leonard inclui poucas melodias populares, enquanto o método de Nikolaev inclui canções populares de países do leste da Europa.

3.2.5.5. Inclusão de exercícios e estudos técnicos

No método de Thompson, encontram-se exercícios de preparação para o repertório, imediatamente antes das respetivas peças, a partir do volume 2, e estão presentes também alguns estudos, no volume 3. Também, no método de Nikolaev estão incluídos exercícios e estudos.

O método de Hervé e Pouillard inclui bastantes exercícios prévios que visam a prática dos novos conceitos, que se verificarão, posteriormente, no repertório.

Nos níveis 1 e 2, do método de Bastien, são incluídos exercícios preparatórios dos novos conceitos e exercícios para aquecimento, denominados de “warm up”, na versão em língua inglesa.

O livro 3, do método da Hal Leonard contém exercícios muito pequenos para explorar as novas posições dos 5 dedos, consoante a tonalidade de dó maior ou de sol maior, por exemplo. Desta gama editorial existem livros dedicados à componente técnica – *Piano Practice Games* – com níveis correspondentes aos da linha *Piano Lessons*.

3.2.6. Linguagem

Na questão sobre a utilização de uma linguagem clara e adequada ao aluno, pode concluir-se que apenas o método de Bastien e o primeiro volume do método de Thompson, nas versões em língua portuguesa, se tornam possivelmente adequados aos alunos portugueses, já que os restantes se encontram em língua estrangeira – inglês, francês ou espanhol.

O volume 1 do método de Thompson, como referido acima, está disponível em língua portuguesa, verificando-se bastante preocupação na escrita de pequenos textos complementares explicativos de forma clara e lúdica, muitas vezes em balões de diálogos dos desenhos presentes no manual. É também possível constatar esta preocupação lúdica nas versões em inglês destes 3 primeiros volumes deste método.

O método de Hervé e Pouillard encontra-se em língua francesa e não tenho conhecimento da existência de uma versão traduzida, deste livro, para português. De qualquer forma, os textos explicativos, apesar de apresentarem uma escrita clara, tratam-se muitas vezes de explicações técnicas e interpretativas, não sendo apresentadas no manual de uma forma lúdica, comparativamente aos métodos de Thompson, Bastien e Hal Leonard, por exemplo.

O método de Bastien existe numa versão em língua portuguesa e recorre a frases curtas, simples e com uma linguagem adequada, facilmente compreendida pelos alunos mais novos que já saibam ler.

O método da Hal Leonard encontra-se disponível nas versões em língua inglesa, francesa e espanhola. Na versão analisada, a inglesa, denota-se a preocupação em utilizar uma linguagem clara e dirigida ao aluno, com recurso a frase curtas e simples.

No método de Nikolaev, os textos informativos parecem dirigir-se ao professor e não ao aluno, não revelando preocupação lúdica. Os textos iniciais são longos e aparentam estar voltados para um orientador, pressupondo que este tenha noções musicais prévias,

a fim de que, aconselhado por estas indicações, possa explicar ao aluno da forma mais adequada.

3.2.7. Apreciação Global

3.2.7.1. Completo e detalhado

Todos os métodos abarcam muitos conceitos essenciais sobre técnica pianística e sobre formação musical e procuram explicar detalhadamente esses mesmos conceitos, de forma a possibilitar o posterior seguimento do estudo de piano, permitindo, possivelmente, ao aluno, executar repertório de níveis mais avançados.

3.2.7.2. De fácil compreensão e aplicação ao aluno

Os métodos que se encontram em língua estrangeira – Thompson, Hervé e Pouillard, Hal Leonard e Nikolaev – apresentam essa barreira dificultadora, a linguística, que poderá limitar a compreensão dos textos por parte do aluno e implicam que algum professor ou orientador traduza os textos para que o aluno compreenda os novos conceitos de forma a poder aplicá-los na execução do repertório contido em cada um dos manuais. No entanto, todos os métodos poderão ser facilmente aplicáveis pelos alunos, após tradução prévia pelo professor.

As versões em língua portuguesa dos métodos analisados – o volume 1, do método de Thompson e o método de Bastien – poderão ser facilmente compreendidos pelos alunos, no entanto, as versões em língua inglesa, ou numa outra língua estrangeira, também são facilmente aplicáveis quando acompanhados por instrução de um professor.

Quanto ao repertório e facilidade da sua compreensão e aplicação, todos os métodos apresentam uma grande preocupação com a gradualidade no que concerne à dificuldade, tornando-os facilmente aplicáveis por parte do aluno que se dedique ao estudo do piano com alguma regularidade. No entanto, o repertório contido no método de Nikolaev implica, para a sua execução, uma maior agilidade na leitura das notas, comparativamente a outros métodos, nos quais se verifica uma tendência para apresentar algumas notas como referência, como o dó central ou o dó do 2º espaço da clave de fá e cujas notas vão surgindo gradualmente e, normalmente, por graus conjuntos.

3.2.7.3. Conteúdos organizados

Nos métodos de Thompson e de Hervé e Pouillard, os conteúdos encontram-se organizados e são apresentados gradualmente, isto é, pouco conteúdos de cada vez ao longo do corpo do método, apesar de apresentarem, logo no início, a pauta completa e as duas claves.

O método de Bastien apresenta, igualmente, os conteúdos de forma organizada, ao longo do corpo do método, normalmente, um de cada vez, de forma a que o aluno assimile bem cada um dos conceitos apresentados.

No método da Hal Leonard muitos dos conteúdos apresentados, sempre de forma progressiva, surgem em esquemas explicativos que estão bem destacados ao longo do manual.

No método de Nikolaev, surgem, muitas vezes, as explicações de muitos conteúdos de uma só vez, apresentando-se estas com uma linguagem mais voltada para um adulto do que para uma criança, como já referido anteriormente.

3.2.7.4. Materiais para ensino em grupo

Em nenhum dos métodos analisados se verifica explicitamente a inclusão de materiais para ensino de mais que um aluno de piano simultaneamente, mas antes, para a instrução individual.

No entanto, saliento a inclusão de algum repertório para 4 mãos no método de Hervé e Pouillard, o qual é passível de ser utilizado em aulas de piano de dois alunos de níveis idênticos.

3.2.7.5. Explicação dos conceitos novos

Todos os métodos contêm explicações mais ou menos detalhadas sobre os novos conceitos. Essas explicações podem surgir à medida que estes vão sendo introduzidos, como acontece com os métodos de Thompson, Hervé e Pouillard, Bastien e Hal Leonard, ou são condensados em determinadas secções ao longo do manual, onde agrupam alguns dos conceitos determinantes para a execução do repertório que lhe sucede, como acontece no método de Nikolaev.

No início dos métodos tende a aparecer um maior número de conceitos de uma só vez, relacionados com a pauta musical, algumas figuras rítmicas, a posição ao piano, os números dos dedos, as teclas do piano e onde se encontra a nota dó no teclado.

No método de Hervé e Pouillard, por vezes, alguns conceitos não são especificamente explicados ao aluno, antes é apresentado o novo conteúdo destacado ou com algum esquema que permite auxiliar uma explicação adicional por parte do professor.

No método da Hal Leonard verifica-se uma preocupação em recorrer a esquemas e a desenhos que esclareçam qualquer dúvida que surja ao aluno sobre os novos conceitos.

O método de Nikolaev não demonstra explicações tão detalhadas quanto as dos restantes métodos analisados. Sendo bastante completo e contendo bastantes explicações, deixa também muitas outras à responsabilidade do professor.

3.2.7.6. Parte da prática sonora para a escrita e teoria ou o contrário

O método de Thompson parte da teoria e da leitura da escrita musical para a prática sonora ao piano.

O método de Hervé e Pouillard inclui uma breve exploração sonora antes da leitura da peça nº 1, porém, excluindo este aspeto, parte da explicação de um determinado conceito novo e a forma como este consta na partitura, para a execução ao piano.

No método de Bastien, podemos verificar que parte da teoria e da escrita para a prática sonora, no entanto, no livro do nível Pré-iniciante inclui pré-leitura ou escrita alternativa à pauta tradicional.

O método da Hal Leonard inclui sugestões de improvisação e de exploração sonora – com o título *My Own Song* – de cada nova posição dos 5 dedos, e inclui também prenotação de forma a facilitar a exploração sonora e a execução de peças sem exigir a leitura da pauta musical.

O método de Nikolaev começa por inculcar a exploração por ouvido, partindo posteriormente da teoria para a escrita musical no repertório e, seguidamente, para a execução ao piano.

3.2.7.7. Adequado à idade das crianças

Todos os métodos demonstram uma preocupação, na sua elaboração, em adequar-se aos alunos mais novos, manifestando progressividade e evolução constante. Porém, alguns métodos tendem a apresentar um maior número de peças que outros para cada um dos novos conceitos, avançando, assim, a velocidades diferentes.

Quanto à adequação da apresentação gráfica à idade das crianças, o método de Nikolaev não contém desenhos ou um formato infantil, como se verifica nos restantes métodos.

3.2.7.8. Apelativo e motivador

Os métodos de Thompson, de Hervé e Pouillard, de Bastien e da Hal Leonard incluem um *design* apelativo e adequado ao público infantil, com o recurso a desenhos engraçados, muitas vezes, relacionados com os títulos e estilos das peças; contêm esquemas simples de fácil compreensão e melodias cativantes e, normalmente, fáceis de entoar pelas crianças, e as peças progridem em dificuldade de uma forma muito equilibrada, dando uma sensação de cumprimento das competências e motivação ao aluno.

O método de Hervé e Pouillard contém bastantes exercícios prévios para praticar determinados conceitos e vencer dificuldades, que facilitam a apreensão dos conceitos e o estudo posterior das peças.

O método de Nikolaev revela-se musicalmente muito apelativo e motivador, embora não inclua imagens ou esquemas desenhados para crianças pequenas. Desta forma, este método pode depender um pouco mais da abordagem e uso que o professor lhe confere para se revelar motivador e apelativo.

3.2.7.9. Variedade e diversidade

Todos os métodos analisados revelam muita variedade e diversidade, quer nas abordagens, quer no repertório.

Cada um dos métodos analisados apresenta repertório variado, sugere atividades e exercícios diversos que revelam grande criatividade, e, como estão em progressão constante, tornam-se bastante dinâmicos.

Muitas vezes, os métodos procuram manter o mesmo esquema na apresentação dos novos conceitos, o que concede uma sensação de unidade e continuidade. No entanto, essa preocupação em seguir um determinado esquema, não significa que o método não seja diversificado ou variado.

3.2.7.10. Progressivo e gradual

Todos os métodos analisados apresentam uma evolução equilibrada e constante, revelando, portanto, uma preocupação com a progressividade e gradualidade.

Tal como referido anteriormente, o método de Nikolaev tende a requerer desde início uma grande flexibilidade na leitura das alturas das notas na pauta, já que difere dos restantes por não partir de uma nota referência, como o dó central no método de John Thompson, por exemplo, porém, não deixa de apresentar uma evolução gradual.

A velocidade da progressão varia consoante o método. Alguns métodos tendem a apresentar um determinado conceito e apenas uma peça dedicada à exploração desse mesmo conceito, introduzindo, na peça seguinte, um novo conceito. Enquanto outros métodos contêm mais que uma peça para a aplicação do mais recente conceito, antes de apresentar um novo.

3.2.7.11. Bem estruturado

Os métodos alvo desta análise apresentam-se maioritariamente bem estruturados. Todos eles demonstram uma ordem de apresentação dos conteúdos de uma maneira próxima.

Os conceitos são apresentados com uma sequência lógica, por ordem progressiva das dificuldades, e procuram manter o mesmo esquema de introdução e explicação dos variados conceitos do início ao fim do método.

3.2.7.12. Componente lúdica

O método de Thompson inclui desenhos de personagens que “dialogam” com o aluno para lhe explicar determinados conceitos, ou alertar para a existência de algo novo contido numa peça específica.

Nos métodos de Hervé e Pouillard e da Hal Leonard, encontramos desenhos que, normalmente, se encontram interligados com os títulos, temas e estilos das peças inclusas nesses manuais.

O método de Bastien contém desenhos de grandes dimensões, alusivos aos temas do repertório incluído, bem como abordagens muito lúdicas dos novos conceitos e atividades de leitura e de escrita simples, dinâmicas e lúdicas.

O método de Nikolaev não revela preocupação com a componente lúdica. Não inclui desenhos, ou atividades complementares, e os seus textos parecem estar dirigidos para professores, cabendo a estes fornecer a informação de uma forma mais lúdica aos alunos, se assim o desejarem.

3.2.7.13. Simplicidade e clareza

Os métodos analisados revelam uma preocupação com a simplicidade e a clareza na apresentação dos conteúdos, das peças, das atividades e das explicações do que é pedido em cada uma delas, no caso de serem incluídas, como acontece com o método de Thompson e com o de Bastien.

Normalmente a introdução e explicação dos novos conceitos encontra-se bem destacada e em esquemas simples que fazem com que estes sejam facilmente encontrados numa procura rápida no corpo do manual. Procura essa que poderá relacionar-se com a pesquisa de um determinado conceito ou dos diversos conceitos aprendidos, em jeito de revisão, no final do cumprimento do método.

O método de Nikolaev tende a apresentar vários conceitos de cada vez, em textos longos, porém, este facto não parece influenciar a clareza e simplicidade deste manual.

3.2.7.14. Objetividade

Os métodos analisados procuram ser objetivos e cingir-se às informações necessárias e imprescindíveis para a aprendizagem das peças contidas os respetivos métodos e para o posterior estudo de repertório de nível mais avançado.

Alguns textos presentes no método de Hervé e Pouillard apresentam algumas noções interpretativas que poderão parecer um pouco vagas e confusas para serem exploradas com crianças pequenas, que poderiam ser prescindíveis numa fase inicial.

3.2.8. Atividades complementares

3.2.8.1. Atividades de escrita

Os métodos de Thompson e de Bastien apresentam atividades de escrita no corpo do manual. Estas atividades encontram-se em páginas especialmente dedicadas a elas ou em pequenos exercícios escritos para serem realizados nas peças do repertório que deverá ser também executado, como por exemplo, no nível 2, do método de Bastien, onde é pedido ao aluno que desenhe um círculo nos intervalos melódicos de 6ª numa peça que deverá ser executada ao piano.

Os métodos de Hervé e Pouillard, de Nikolaev e da Hal Leonard não apresentam atividades de escrita, porém, da mesma gama editorial da Hal Leonard existem livros de atividades complementares de escrita, denominados *Theory Workbook*.

3.2.8.2. Atividades de treino auditivo

Não foram identificadas atividades específicas para treino auditivo, nos métodos analisados neste estudo comparativo.

3.2.8.3. Atividades para o treino da leitura

Os volumes 1 e 2 do método de Thompson incluem pequenos trechos para o treino da leitura na pauta.

O método de Hervé e Pouillard contém uma indicação para a necessidade de solfejar, antes de tocar ao piano (Hervé e Pouillard, 1990, p. 18). Porém, não especifica se esta leitura se aplica apenas aos exercícios que apresenta imediatamente depois ou a todo o repertório desde aí até ao final do manual.

Nos restantes métodos analisados não foi identificado este tipo de atividades.

Categorias, Subcategorias / Métodos	Thompson (vols. 1, 2 e 3)	Hervé e Poulliard	Bastien (Pré-iniciante, 1 e 2)	Hal Leonard (livros 1, 2 e 3)	Método Russo (vol. 1, em 2 partes)
Componente gráfica	Boa qualidade gráfica	Sim	Sim	Sim	Sim
	Recurso a imagens e desenhos apelativos	Sim	Sim	Sim	Não
	Pauta legível (com dimensões grandes)	Sim, porém o vol. 3 apresenta uma dimensão menor que os vols. 1 e 2	Não, recorre à pauta com dimensões idênticas às "normais"	Sim, no nível pré-iniciante, nos restantes é apenas um pouco maior que as dimensões "normais"	Sim, no livro 1; nos livros 2 e 3 são um pouco maiores que dimensões "normais"
Conteúdos	Exploração da extensão do teclado	Essencialmente no centro do teclado, mas com algumas exceções	Repertório essencialmente na zona central do teclado	Essencialmente região central do teclado. No livro 3 explora um pouco mais	Sim, grande extensão explorada
	Sugestões para exploração dos recursos sonoros do piano antes da leitura	Sim, mas muito pouco	Sim, no nível pré-iniciante	Sim, no livro 1, onde inclui pré-leitura	Sim, com exercícios para tocar de ouvido
	Conceitos de postura e de posição da mão	Verificam-se, com explicação e ilustração	Sim, com ilustrações (no nível pré-iniciante)	Sim, com ilustrações (no livro 1)	Sim, nos textos
	Abordagem inicial do teclado (1, 2 ou 3 dedos, 5 dedos mov. paralelo, 5 dedos mov. contrário, <i>clusters</i> , ou outras)	5 dedos, em movimento paralelo nas posições de dó maior, à distância de 2 oitavas, para treino do <i>legato</i> , antes da peça nº 1	Dedos 2, 3 e 4 em teclas pretas; depois, 5 dedos em movimento paralelo nas posições de dó maior, à distância de 1 oitava	Dedos 2, 3 e 4 em teclas pretas com os dedos 2, 3 e 4; depois, teclas brancas, com os mesmos dedos	Dedos 2, 3 e 4 em teclas brancas
		Essencialmente, posição central do teclado	Não se verifica	Essencialmente, posição central do teclado	

Categorias, Subcategorias / Métodos	<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré-iniciante, 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Abordagem inicial da leitura (inclusão de pré-leitura ou pauta gradual)	Não inclui pré-leitura. Abordagem do dó central, em movimento contrário	Não inclui pré-leitura. A peça nº 1 revela abordagem do dó central, em movimento contrário	Abordagem intervalar: com pré-leitura; apresenta as claves de sol e de fá separadamente, nas posições de dó maior	Abordagem intervalar: com pré-leitura; apresenta as claves de sol e de fá separadamente, partindo do sol, na primeira, e do fá, na segunda	Sistema de dois pentagramas apenas com clave de sol, inicialmente
Abordagem do ritmo	Contagem dos tempos por compasso com recurso a números (1,2,3,4)	Sugere o trabalho com metrônomo	Sugere bater palmas e contar o ritmo em voz alta	Sugere a contagem dos tempos com o recurso a números	Sugere a contagem dos tempos correlacionando-os com números / batimentos
Noções básicas de teoria	Explicações constantes nos balões de diálogo das figuras e um glossário no final do vol. 3	Textos explicativos e pequenos esquemas. Apêndice e lista de conteúdos no final do manual	Pequenos textos e esquemas explicativos simples voltados para os alunos	Pequenos textos e esquemas explicativos simples voltados para os alunos	Muitos textos explicativos que orientam o professor na explicação ao aluno
Noção do peso do braço	Não se verifica	Verificado nos textos introdutórios	Não se verifica	Não se verifica explicitamente	Não se verifica explicitamente
Movimento do pulso (cima-baixo)	Vol. 3 menciona o movimento do pulso na apresentação da ligadura de duas notas	Referências ao pulso, mas não ao movimento cima-baixo de forma específica	Não se verifica	Refere a atenção ao pulso estável, mas não ao movimento deste	Não se verifica explicitamente
Diferentes articulações e acentos	Vol. 2 introduz acentos; vol. 3 introduz ligadura de expressão, <i>staccato</i> e <i>legato</i> de duas notas	Inclui e explica as suas diferentes execuções	Inclui e explica a execução do <i>legato</i> , <i>staccato</i> (pré) e dos acentos (nível 1)	Apenas a partir do livro 2 e explica as diferenças das mesmas	Sugere começar com <i>non legato</i> , inclui <i>staccato</i> , <i>legato</i> e acentos

Categorias, Subcategorias / Métodos	<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré-iniciante, 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Passagem do polegar	Não se verifica no repertório, no entanto, no vol. 3 inclui escalas, no final	Verifica-se no capítulo IV, com notas introdutórias e exercícios	Verifica-se apenas no nível 2, na introdução da escala e inclui exercícios introdutórios	Não se verifica	Sim, patente no repertório
Aplicação de Pedal	Não se verifica	Sim, no capítulo VI, incluindo um exercício para praticar antes do repertório e indicação de U.C. (<i>uma corda</i>)	Sim, introduz no nível 1 com explicação da sua execução	Sim, a partir do livro 3	Não se verifica explicitamente
Acordes	Sim, e inclui explicação da sua construção	Sim, mas não inclui explicação teórica acerca da sua construção	Sim, e inclui explicação da sua construção	Sim, e explica a sua construção	Sim, mas não apresenta explicação para a sua construção
Notas dobradas	Sim, em alguns acompanhamentos com uma das mãos	Sim, em acompanhamentos e melodias	Sim, em alguns acompanhamentos com uma das mãos	Sim, em alguns acompanhamentos com uma das mãos	Sim, essencialmente como acompanhamento de melodia com uma das mãos
Noções de leitura da pauta	Sim, explicações da pauta, suas alturas e ritmos	Sim, com esquemas para auxiliar a explicação do professor sobre alturas e ritmos	Sim, explicações detalhadas no nível pré-iniciante e nas notas introdutórias do nível 1	Sim, explicações detalhadas no livro 1	Sim, em texto direcionado para quem estiver a orientar
Indicações de <i>tempo</i>	Apenas no vol. 3 (com glossário no final a explicar os termos italianos)	Sim, indicações de metronômicas; algumas peças com títulos de andamentos	Sim, indicações de <i>tempo</i> em língua italiana e na língua da versão em questão	Sim, indicações em língua inglesa maioritariamente	Sim, tem bastantes e muito variadas, na língua da versão em questão
Escalas	Sim, no volume 3, com explicação da sua construção	Sim, algumas escalas modais, maiores e relativas menores	Sim, no nível 2, onde explica a sua construção	Não (apenas surgirão no livro 4)	Sim, maiores e relativas menores harmônicas e melódicas, no apêndice

Conteúdos

Categorias, Subcategorias / Métodos	<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré-iniciante, 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Orientações para improvisação ou transposição	Não se verificam	Não se verificam orientações para improvisação, mas contém sugestões para transposição	Não se verificam orientações para improvisação, mas contém indicações para transposição (nível 2)	Sim, sugere ao aluno improvisar sobre um acompanhamento do professor e aborda a transposição (livro 3)	Alerta, no texto introdutório do livro, para a importância da transposição
Variedade de figuras rítmicas e de sinais de compasso	Figuras por ordem de aparição: semibreve, mínima, semínima, mínima pontuada e colcheias; compassos 2/4, 3/4, 4/4 e 6/8	Figuras por ordem de aparição no repertório: semínima, mínima, mínima pontuada, semibreve, colcheias e semicolcheias; compassos 2/4, 3/4, 4/4, 6/8 e 4/4, 2/2 e 6/8	Figuras por ordem de aparição: semínima, mínima, semibreve, mínima pontuada, colcheias e semínima pontuada; compassos 2/4, 3/4, 4/4 e 6/8	Figuras por ordem de aparição: semínima, semibreve, mínima, mínima pontuada (livro 1); colcheias e semínima pontuada (livro 3); compassos 3/4, 4/4, 2/4	Figuras por ordem de aparição no repertório: semínima, mínima, semibreve, mínima pontuada, colcheias; compassos 2/4, 4/4, 3/4, 3/8 e 6/8
Conteúdos	Dinâmicas	Sim, a partir do volume 3, com tradução para inglês	Sim, com explicação do seu significado	Sim, com explicação do seu significado	Sim, com explicação do seu significado
Recorrência às duas mãos	Contém peças para apenas uma das mãos, para mãos alternadas e para mãos juntas	Contém peças para mãos juntas à exceção do capítulo I que contém peças para mãos alternadas	Contém peças para mãos separadas, alternadas e juntas	Contém peças para apenas uma das mãos, para mãos alternadas e para mãos juntas	Contém peças para mãos separadas, mãos alternadas e mãos juntas
Apelo à musicalidade	Melodias conhecidas e cativantes, com acompanhamentos interessantes	Comentários a apelar à musicalidade e indicações relacionadas com o fraseio musical	Melodias cativantes e fáceis de entoar e diferentes estilos	Peças com letra para cantar; algumas peças com acompanhamento para o professor	Recurso a canções populares e melodias dinâmicas e linha melódica sempre bem destacada

Categorias, Subcategorias / Métodos	Thompson (vols. 1, 2 e 3)	Hervé e Poulliard	Bastien (Pré-incipiante, 1 e 2)	Hal Leonard (livros 1, 2 e 3)	Método Russo (vol. 1, em 2 partes)	
Conteúdos	Recorrência às duas claves desde início	Recorrência às duas claves desde início	Após a pré-leitura, apresenta as claves separadamente e depois recorre às duas claves	Após a pré-leitura, apresenta as claves separadamente e depois recorre às duas claves	Algumas peças com as duas claves, porém bastante repertório utiliza sistema de duas pautas, ambas com clave de sol	
	Inclusão de sinais de agógica (<i>rit.</i> , <i>a tempo</i> , <i>accel.</i> , <i>fermata</i>), de repetição e de oitava	Sim, verificam-se apenas no vol. 3	Sim, verificam-se variados sinais	Sim, os sinais são apresentados gradualmente nos diversos livros	Sim, verificam-se diversos sinais	
Repertório	Melodias para tocar de ouvido	Não são dadas indicações para tocar de ouvido	Não são dadas indicações para tocar de ouvido	Incita à improvisação, mas não a tocar de ouvido melodias específicas	Sim, no início do método	
	Inclusão repertório a 4 mãos e acompanhamentos	Inclui variados acompanhamentos	Não inclui acompanhamentos, inclui 7 peças para tocar a 4 mãos	Pré-incipiante: alguns acompanhamentos; nível 1: uma peça com acompanhamento	Sim, inclui alguns acompanhamentos	
	Diversidade de repertório (estilos e géneros)	Sim, verifica-se diversificação no repertório	Sim, verifica-se diversidade de repertório	Sim, verifica-se diversidade de repertório	Sim, verifica-se diversidade de repertório	
	Inclusão de melodias populares/conhecidas	Inclui melodias populares	Inclui melodias populares	Inclui melodias populares	Inclui poucas melodias populares	Inclui melodias populares de países do leste da Europa
	Inclusão de exercícios e de estudos técnicos	Sim, a partir do vol. 2: exercícios preparatórios e alguns estudos no vol. 3	Sim, exercícios prévios para a preparação das peças	Sim, nos níveis 1 e 2, inclui exercícios preparatórios	Inclui exercícios muito pequenos, no livro 3, para preparar as novas posições dos 5 dedos	Sim, inclui exercícios e estudos

Categorias, Subcategorias / Métodos		<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré-incipiente, 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Linguagem	Linguagem clara e adequada ao aluno	Vol. 1 existe em português e apresenta linguagem clara e formato lúdico nas notas complementares explicativas; restantes volumes em inglês	Frases um pouco técnicas e específicas talvez não muito claras, e não existirá versão em português	Existe versão portuguesa e utiliza uma linguagem clara, em frases curtas e simples	Versões em inglês, espanhol e francês, não apresentado tradução portuguesa	Textos em estrangeiro, consoante a versão, parecem dirigir-se ao professor e não ao aluno
	Linguagem					
Apreciação Global	Completo e detalhado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	De fácil compreensão e aplicação ao aluno	Sim, porém, quanto aos textos explicativos, necessita de explicação prévia do professor nas versões em inglês (vols. 2 e 3)	Sim, porém, quanto aos textos explicativos, necessita de explicação prévia do professor, já que se encontra em francês	Sim, já que existe versão em português	Sim, porém, quanto aos textos explicativos, necessita de explicação prévia do professor, já que só se encontra em inglês, francês ou espanhol	Sim, porém, quanto aos textos explicativos, necessita de explicação prévia do professor, já que não existe versão em português
	Conteúdos organizados	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim, por vezes apresenta muitos conteúdos de cada vez
	Materiais para ensino em grupo	Não se verifica a inclusão de materiais para o ensino em grupo	Inclui apenas peças a 4 mãos	Não se verifica a inclusão de materiais para o ensino em grupo	Não se verifica a inclusão de materiais para o ensino em grupo	Não se verifica a inclusão de materiais para o ensino em grupo
	Explicação dos conceitos novos	Sim, todos os novos conceitos são explicados	Inclui textos ou esquemas	Sim, todos os novos conceitos são explicados	Sim, com recurso a esquemas e desenhos esclarecedores	Explica quase todos os conceitos, mas deixa alguns apenas a cargo do professor

Categorias, Subcategorias / Métodos	<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré- <i>initiante</i> , 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Partida da prática sonora para a escrita e teoria (ou o contrário)	Parte da teoria e escrita para a prática sonora	Parte da teoria e escrita para a execução ao piano, excetuando uma breve exploração no início do manual	Parte da teoria e escrita (ainda que inclua prenotação) para a prática sonora	Inclui sugestões de improvisação e pré-leitura	Começa com exploração por ouvido e depois parte da teoria e escrita para a prática sonora
Adequado à idade das crianças	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim, porém não revela um <i>design</i> destinado ao público infantil
Apelativo e motivador	Sim, inclui um <i>design</i> apelativo, melodias cativantes e dificuldade progressiva e equilibrada, sendo motivador	Sim, inclui um <i>design</i> apelativo, melodias cativantes e dificuldade progressiva, mas também exercícios preparatórios para vencer as dificuldades	Sim, inclui um <i>design</i> apelativo, melodias cativantes e dificuldade progressiva e equilibrada, sendo motivador	Sim, inclui um <i>design</i> apelativo, melodias cativantes e dificuldade progressiva e equilibrada, sendo motivador	Não inclui imagens para crianças pequenas, mas é progressivo e pode revelar-se um método apelativo e motivador
Variedade e diversidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Progressivo e gradual	Sim, evolui equilibradamente e constantemente	Sim, evolui equilibradamente e constantemente	Sim, evolui equilibradamente e constantemente	Sim, evolui progressivamente e constantemente	Sim, evolui progressivamente e constantemente
Bem estruturado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Componente lúdica	Sim, com desenhos interessantes que "dialogam" sobre as noções musicais	Sim, com desenhos alusivos aos temas das peças	Sim, tem um <i>design</i> muito divertido para as crianças e atividades de leitura e de escrita muito dinâmicas	Sim, com desenhos alusivos aos temas das peças	Não revela preocupação com a componente lúdica, não inclui desenhos ou atividades complementares
Simplicidade e clareza	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim, apesar de apresentar muitos conceitos de cada vez

Apreciação Global

Categorias, Subcategorias / Métodos		<i>Thompson</i> (vols. 1, 2 e 3)	<i>Hervé e Poulliard</i>	<i>Bastien</i> (Pré-iniciante, 1 e 2)	<i>Hal Leonard</i> (livros 1, 2 e 3)	<i>Método Russo</i> (vol. 1, em 2 partes)
Apreciação Global	Objetividade	Sim, cinge-se às informações necessárias e imprescindíveis para a aprendizagem das peças	Sim, apesar de apresentar noções possivelmente prescindíveis	Sim, cinge-se às informações necessárias para a execução das peças	Sim, cinge-se às informações necessárias para a execução das peças	Sim, cinge-se às informações necessárias para a execução das peças lá incluídas
Atividades complementares	Atividades de escrita	Sim	Não	Sim	Não, mas existem livros complementares desta gama editorial	Não
	Atividades de treino auditivo	Não se verifica	Não se verifica	Não se verifica	Não se verifica	Não
	Atividades para o treino da leitura	Sim, nos vols. 1 e 2	Inclui uma indicação para o solfejo antes de tocar (pág. 18)	Não inclui leituras; sugere trabalho de leitura recorrendo ao repertório	Não (da mesma gama editorial existem livros de atividades complementares)	Não

Tabela 1 – Estudo Comparativo de Métodos de Piano

3.3. Os princípios orientadores para a elaboração de um método de iniciação

A pertinência da elaboração de um novo método em português, para os alunos do Curso de Iniciação Musical, em conformidade com as práticas dos professores de piano que lecionam em escolas de música do ensino especializado em Portugal, revelou-se de forma muito evidente, de acordo com o inquérito realizado no âmbito do presente trabalho, tendo 92,9% dos participantes do mesmo concordado com tal pertinência.

Tal como referi anteriormente, refiro-me a método como o manual destinado a apoiar a aprendizagem de um instrumento, neste caso específico, do piano.

Desta forma, irei reunir, neste ponto, um conjunto de princípios orientadores, decorridos do trabalho realizado para esta dissertação, respondendo, assim, à questão de investigação.

Os **conteúdos** presentes num método de piano revelaram-se a característica geral mais apreciada pelos professores de piano inquiridos. Os conteúdos revelam-se particularmente importantes, visto permitirem uma preparação efetiva, técnica e musical, para a realização de repertório de nível mais avançado.

No processo de elaboração de um novo método de piano, ao nível dos conteúdos, será imprescindível atender a aspetos inerentes à idade das crianças à qual o método se destina. Os conceitos deverão ser apresentados aos poucos, já que as crianças absorvem melhor pequenas quantidades de informação de cada vez.

Atendendo às preferências partilhadas pelos professores de piano que participaram no inquérito, poderei considerar que os primeiros conceitos a ser introduzidos deverão ser a **postura** e a **posição da mão**.

Relativamente à **abordagem inicial do teclado**, deverá ser privilegiada a execução na articulação *non legato* (realização das notas de forma ligeiramente destacada), pois permite o movimento da mão e do braço, para cada uma das notas, incentivando a sensação do peso do braço, sendo esta a base de um som rico timbricamente. A atenção à sonoridade deverá ser inculcada desde início, e a exploração da extensão do teclado e das características expressivas do piano deverá ser encorajada de forma gradual.

Verificamos uma percentagem de 38,6% de professores inquiridos que considera que a primeira abordagem ao teclado mais adequada é a abordagem do dó central, em movimento contrário. Como referi, na revisão da literatura, no ponto 1.9.1, esta

abordagem apresenta algumas desvantagens, já que revela apenas uma nota guia, é pobre a nível do estímulo sonoro e parte de um movimento pouco natural – do lado forte da mão para o lado fraco desta. No entanto, 28,6% dos participantes do inquérito defende a iniciação ao teclado com o recurso a teclas pretas, recorrendo aos dedos 2, 3 e 4. Esta segunda abordagem poderá ser considerada mais natural para começar e o uso do 3º dedo contribui para colocar a mão em equilíbrio, como já foi referido anteriormente. Recorrendo, igualmente, aos dedos 2, 3 e 4, é possível abordar o teclado do piano nas suas teclas brancas. No entanto, uma das desvantagens, constatadas em alguns métodos que praticam estas duas últimas abordagens, das teclas pretas e das teclas brancas, com os dedos 2, 3 e 4, é o adiamento da posição correta da mão que inclui o polegar e o mindinho. Tal problema pode ser resolvido limitando o número de atividades com estas abordagens e alertando os professores para evitarem adiar a abordagem do teclado com os cinco dedos.

No que concerne à **abordagem da leitura**, 60% dos inquiridos considera pertinente o recurso à notação sem pauta e 82,9% pondera a apresentação gradual da pauta. Estas abordagens são características da abordagem intervalar, mencionada anteriormente, na qual o reconhecimento dos intervalos (alturas dos sons) é realizado mediante uma leitura direcional e relativa. Este tipo de notação alternativa à pauta tradicional permite a exploração da extensão do teclado desde início. De forma a resolver o problema que surge nesta abordagem, que consiste na falta de referências de localização, poderão ser incluídos desenhos do teclado, assinalando as teclas envolvidas em cada exercício, como se verificam nos métodos de Bastien e da Hal Leonard analisados no estudo comparativo realizado. Posteriormente, a pauta convencional e o sistema das duas claves, usual no repertório pianístico (clave de sol e clave de fá), deverá ser apresentado e explicado, bem como o recurso a linhas suplementares e ao sinal de oitava.

No que diz respeito aos **movimentos para a produção do som**, há vários aspetos que deverão constar, tais como o recurso a movimentos largos, a atenção ao peso do braço, o movimento do pulso, nomeadamente o movimento cima-baixo para frasear e as diferentes articulações. Deverão ser incluídas as articulações *non legato*, referida anteriormente como possível articulação ideal para a primeira abordagem do teclado, *legato* e *staccato*, sendo que o *legato* poderá ser introduzido gradualmente, começando pelo *legato* de duas notas, depois, de três notas, e continuando desta forma, atendendo sempre aos dedos escolhidos para a introdução desta técnica.

Em relação às **dinâmicas** musicais, estas deverão ser explicadas, e poderão ser incluídos alertas como foram observados no método de Hervé e Pouillard relativamente à atenção à musicalidade.

Um total de 85,7% dos inquiridos concorda com a inclusão de **explicações teóricas**. Noções de teoria, como sinais de compasso, sinais de agógica, indicações de *tempo*, estruturas de composição, intervalos, conceito de escala e sua construção, incluindo escalas modais, tonalidades diversas maiores e menores, armações de clave e ordens de bemóis e de sustenidos, acordes e sua construção, mudanças de harmonia, sinais de repetição e de terminações diferentes – “1ª vez” e “2ª vez” –, indicação de *da capo*, deverão ser explicadas clara e detalhadamente, aliando os diferentes elementos teóricos à prática no repertório contido. A inclusão de um glossário, que condense as informações apresentadas ao longo do corpo do método, também poderá ser ponderada, possivelmente no final do mesmo.

Um novo método deverá, igualmente, conter diversos **acordes** e **escalas**, inclusivamente escalas cromáticas, e **notas dobradas**. Deverá explorar a **passagem do polegar**, podendo começar pela passagem por cima do polegar, já que esta se revela mais natural que a passagem do polegar por baixo. A exploração dos **pedais** e a inclusão de **mudanças de posição** deverão também constar num novo método.

Deverá ser ponderada a inclusão de repertório para treino da **leitura à primeira vista**.

As **capacidades interpretativas, de memorização, de transposição, de harmonização e de improvisação** deverão ser desenvolvidas em atividades propostas contidas num novo método de piano. A nível interpretativo, poderá constar apelo à musicalidade, ao fraseio e ao equilíbrio entre melodia e acompanhamento.

As atividades para desenvolver capacidades de **improvisação** foram aquelas consideradas mais pertinentes, de entre as atividades para desenvolver capacidades de improvisação, harmonização ou transposição, pelos professores de piano inquiridos, num total de 64,3%. As atividades de improvisação poderão visar a consolidação e exploração de conceitos aprendidos ou exploração de novos conceitos.

Nas orientações para a improvisação, poderão constar diretrizes para a criação de acompanhamentos ou de frases melódicas ou, ainda, a elaboração de peças baseadas em ostinatos. Poderão constar determinações mais ou menos detalhadas para exercícios de improvisação, como uma seleção prévia de determinadas teclas possíveis, uma delimitação específica de teclas pretas ou teclas brancas, a determinação antecipada de

figuras rítmicas (longas, curtas e respetivas pausas), de esquemas rítmicos, de uma sequência predefinida de dinâmicas ou de articulações, bem como a definição de intervalos possíveis.

As improvisações livres nas quais os alunos podem experimentar livremente, também poderão ser sugeridas, podendo ser propostas improvisações baseadas em determinados estados de espírito ou imitando um ambiente específico de uma paisagem ou de um acontecimento, por exemplo.

O aprofundamento de conhecimentos harmónicos revela-se muito importante para desenvolver as capacidades de **harmonização**. Um total de 23 professores, 32,9% dos inquiridos, considerou pertinente a inclusão de atividades para desenvolver as capacidades de harmonização.

No que concerne às atividades para desenvolvimento de capacidades de **transpor**, estas deverão conter indicações e exercícios de dificuldade progressiva para a realização da transposição.

Em relação à **abordagem do ritmo** e às atividades para desenvolver as capacidades rítmicas, deverá ser ponderado o envolvimento corporal para experienciar e expressar o ritmo. As crianças com idade para frequentar o Curso de Iniciação Musical, inclusivamente as mais novas (com 5 anos) conseguem, normalmente, manter uma pulsação estável, caminhar, bater palmas, cantar, sendo possível combinar simultaneamente estas atividades; são igualmente capazes de balançar os braços, dirigir e dançar. Estas crianças são, habitualmente, capazes de distinguir andamentos rápidos e lentos, sons longos ou curtos. Um total de 60% dos professores de piano inquiridos demonstrou considerar a recorrência a números na contagem do ritmo, e tal facto poderá ser tido em consideração na elaboração de um novo método de piano.

A inclusão de **exercícios de mecânica**, tipo exercícios dos 5 dedos, revelou-se pertinente para 62,9% dos inquiridos, sendo, portanto, relevante ponderar a inclusão de exercícios e de estudos para trabalho da técnica digital intercalados com as peças, bem como a inclusão de comentários sobre a técnica.

Globalmente, um novo método deverá procurar apresentar uma **progressão gradual e constante**, revelando um avanço estável, facto de grande importância para 32 (45,7%) professores de piano inquiridos.

Um aspeto muito considerado pelos inquiridos foi a **adequação** dos métodos aos alunos, tendo sido o 4º aspeto mais apreciado num método de iniciação de piano. Atendendo a este facto, um novo método de piano deverá revelar-se apelativo, contendo

uma componente lúdica. Deverá procurar ser, igualmente, **completo, detalhado, claro, organizado** e de **fácil compreensão e aplicação**, quer por parte do professor, quer por parte do aluno.

Bastien prevê que todas as aulas contenham os seguintes elementos: repertório, técnica, leitura à primeira vista e teoria (Bastien, 1973). Estes aspetos poderão ser tidos em conta na elaboração de um novo método.

Relativamente ao **repertório**, os professores de piano inquiridos revelaram apreciar a **diversidade** de géneros e de estilos, bem como a inclusão de **acompanhamentos**.

A inclusão de **canções tradicionais**, repletas de qualidade rítmicas, melódicas e expressivas, e de outras melodias familiares aos alunos, foi considerada pertinente por 78,6% dos inquiridos, tendo estes apontado importância ao nível da valorização cultural, benefícios a nível motivacional, decorrente da familiaridade deste tipo de repertório, ao nível da aprendizagem, a nível auditivo, a nível da memória e a nível técnico-pianístico, já que facilitam a abordagem ao piano, podendo servir de ponte de algo conhecido para o teclado e depois para uma partitura ou como ponte para o repertório erudito.

Quase a totalidade de professores de piano inquiridos, 95,7% dos participantes, revelaram interesse na inclusão de **obras de compositores portugueses**, em métodos de piano portugueses.

A legislação portuguesa prevê aulas de instrumento em grupo, até 4 alunos por turma. Deste facto derivam necessidades específicas do ensino em grupo. Todos os professores inquiridos consideram pertinente a inclusão de **materiais para tocar em conjunto**, dividido em repertório para tocar o aluno com o professor e repertório para tocarem 2 alunos em conjunto.

Da necessidade de desenvolver competências relacionadas com as capacidades de **tocar de ouvido**, urge a necessidade de repertório para o efeito, podendo ser incluídas sugestões ou pequenas peças, como os trechos iniciais do método de Nikolaev.

O **aspeto gráfico** de um método também se revela importante. A apresentação da escrita musical recorrendo a uma notação com dimensões grandes e a inclusão de cor, imagens e desenhos relacionados com os diferentes conceitos musicais e estilos das peças tornam um método mais apelativo.

A inclusão de **atividades complementares de escrita, leitura e treino auditivo** ao longo do corpo do método foi considerada pertinente por uma grande parte dos professores de piano inquiridos – 72,9% dos inquiridos considerou a inclusão de

atividades de leitura, 61,4% dos participantes atentou à pertinência das atividades de treino auditivo e 52,9% dos respondentes expressou a pertinência das atividades de escrita.

Deverão ser também incluídas atividades para desenvolver uma **leitura** fluente ao nível das alturas e dos ritmos, atendendo à necessidade de apresentar variadas figuras rítmicas, bem como, respetivas pausas.

Em relação às atividades de **treino auditivo**, deverá ter-se em conta que as crianças em idade para frequentar o Curso de Iniciação Musical revelam, habitualmente, capacidades para distinguir sons agudos e graves, discernir se um som sobe ou desce em relação a outro som, e ainda se o movimento é por grau conjunto ou em salto ou se se trata de uma nota repetida; e conseguem também diferenciar as dinâmicas *forte* e *piano*.

Atividades sob a forma de jogos para o reforço das noções de teoria, para a prática da leitura, de treino auditivo, como identificação de intervalos ou acordes, por exemplo, e de escrita, poderão constar em **materiais multimédia complementares**. Nas respostas do inquérito, constatamos que uma percentagem de 62,9% de professores inquiridos considera pertinente a inclusão de materiais multimédia em métodos de piano.

No que concerne à **linguagem** utilizada, um dos pilares do novo método seria o uso da língua portuguesa. Quase todos os professores de piano inquiridos, 90% dos participantes, concordaram que uma maior oferta de métodos em português auxiliaria o trabalho dos docentes de piano e contribuiria para a aprendizagem dos alunos.

Na elaboração dos comentários, definições e instruções a constar num novo método deverá observar-se o facto de o pensamento das crianças com idade para frequentar o Curso de Iniciação Musical ser lógico e concreto, não abstrato, e limitado a situações do aqui e agora. A terminologia deverá ser facilmente compreendida pelas crianças. A linguagem deverá ser, portanto, adequada, precisa e clara, excluindo suposições e conotações étnicas ou culturais.

As crianças em idade para frequentar o Curso de Iniciação Musical são, normalmente, dependentes dos pais para o estabelecimento de horários e espaços, nomeadamente, para o estudo diário de piano. Para 69% dos professores de piano inquiridos terá muito interesse e para 32,9% terá algum interesse incluir orientações para os **pais e encarregados de educação**. Orientações essas que poderiam incluir sugestões de formas de proporcionar condições para o estudo e propostas de estratégias para acompanhar e supervisionar o percurso dos filhos, contribuindo para uma comunicação saudável entre aluno, pais e professor de piano.

Poderá ser estudada a possibilidade de inclusão de **informações complementares**, possivelmente, de carácter histórico, sobre compositores ou factos historicamente relevantes e dados complementares, ou informações sobre géneros musicais e obras de referência, que podem enriquecer uma interpretação musical e a formação do aluno. Foi verificada a inclusão deste tipo de informações nos métodos de Bastien e da Hal Leonard.

Um novo método deverá encorajar o aluno a ouvir, experimentar e criar. Poderão ser ainda incluídas sugestões de repertório musical que o aluno poderá escutar.

Deverá ser também prevista a possibilidade de aliar o novo método a outros métodos. A combinação de diferentes métodos de piano é prática comum entre os professores deste instrumento, facto patente na literatura e comprovado nas respostas do inquérito, visto a maioria dos professores ter apontado mais que um método de piano na sua prática.

Atualizações periódicas deverão ser igualmente ponderadas, já que assistimos a adaptações e evoluções constantes das características e necessidades do ensino de piano.

Conclusão

No presente trabalho, procurei responder à seguinte questão: quais os princípios orientadores para a criação de um novo método de piano para o Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa e com repertório tradicional do universo infantil, que responda às atuais necessidades dos professores de piano a atuar em Portugal?

Sendo assim, comecei inicialmente por expor o caminho percorrido e as motivações que levaram ao surgimento desta questão e ao nascimento da presente investigação, realizando uma revisão da literatura, investigando bases do Curso de Iniciação Musical, em vigor no Ensino Artístico Especializado, em Portugal; e pesquisei literatura sobre a pedagogia de piano para alunos de iniciação e métodos de piano, a sua evolução histórica, características e aspetos relevantes.

Seguidamente, procurei verificar a pertinência da criação de um novo método de iniciação de piano, em língua portuguesa, com repertório tradicional do universo infantil, que se aproxime das práticas dos professores de piano, mediante a implementação de um inquérito a professores de piano, a lecionar em Portugal, no qual constatei um grau de interesse elevado num novo método de piano com tais características.

Nesse mesmo inquérito, procedi ao questionamento de determinados elementos relacionados com as práticas de leção dos inquiridos, de diversas características mais apreciadas em métodos de piano e de métodos de piano que considerassem mais eficientes, a fim de complementar os referenciais para a elaboração de um novo método com dados relevantes para os professores de piano em funções.

Posteriormente, prossegui a investigação, analisando alguns dos métodos citados como mais eficientes; terminando, então, com a elaboração de um conjunto de princípios orientadores para a elaboração de um novo método, apresentadas no subcapítulo 3.3 do presente trabalho.

Os referenciais elaborados visaram contribuir para a criação de um novo método, em língua portuguesa, que incluía repertório tradicional do universo infantil, e que alie práticas aconselhadas na literatura, a metodologias atualmente praticadas por professores de piano.

No âmbito das conclusões finais deste estudo, e no que concerne à linguagem utilizada, um dos pilares do novo método seria o uso da língua portuguesa. A maioria dos professores de piano inquiridos concordaram que uma maior oferta de métodos em português auxiliaria e contribuiria para a aprendizagem dos alunos.

Conforme sublinhado e elencado no ponto anterior – *Os princípios orientadores para a elaboração de um método de iniciação* – foi demonstrada a pertinência da elaboração de um novo método em português, para os alunos do Curso de Iniciação Musical, em conformidade com as práticas dos professores de piano a atuar em Portugal, de acordo com o inquérito realizado no âmbito do presente estudo, tendo 92,9% dos participantes do mesmo concordado com tal pertinência.

Bibliografia

Agay, D. (Ed.). (2004). *The Art of Teaching Piano: The classic guide and reference book for all piano teachers*. Nova Iorque: Yorktown Music Press, Inc.

Almeida, S. (2011). “*Pianando*”: *Estudo Metodológico de Iniciação ao Piano em Portugal* (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Ballard, J. A. (2007). *An analysis of the music content in ten piano methods (1994-2006) for the elementary-aged beginning piano student for MENC National Standards based elements* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculty of the Thornton School of Music, University of Southern California, United States of America.

Bastien, J. (1997a; 1ª ed. 1985). *Piano Básico de Bastien – Piano Pré-Iniciante*. San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.

Bastien, J. (1997b; 1ª ed. 1985). *Piano Básico de Bastien – Piano Nível 1*. San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.

Bastien, J. (1998; 1ª ed. 1985). *Piano Básico de Bastien – Piano Nível 2*. San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.

Bastien, J. W. (1973). *How to teach piano successfully*. Park Ridge: Neil A. Kjos, Jr., Publishers.

Bastos, P. C. F. L. (2007). *As Sonatas e Sonatinas para Piano Solo de Fernando Lopes-Graça* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Braga, S. S. R. (2011). *Aulas de Piano em Grupo na Iniciação – Um Património Musical Renovado* (Dissertação de Mestrado não publicada). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Chen, Y. C. (2013). *A Comparison of The Music Tree, Piano Adventures and Hal Leonard Student Library for beginning Piano* (Tese de Doutoramento). School of Music in the Graduate School of The University of Alabama, United States of America.

Chiantore, L. (2015). *Historia de la técnica pianística*. (7ª ed.). Madrid: Alianza Música.

Fernandes, D. (coord.); Ramos do Ó, J.; Ferreira, M. B.; Marto, A.; Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final Revisto*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D.; Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música para a Definição de um Currículo do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, M. F. (2012). *Música contemporânea como estratégia de motivação no ensino do piano* (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Freitas, F. (2009). *O livro de Maria Frederica*. Linda-a-Velha: Notação XXI, Lda.

Gonçalves, C. L V. F. (2005). *Obras para a Infância de Eurico Thomas de Lima: Os Duetos para Piano* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Harper, N. L. (2009). *Portuguese piano music: Notable moments from the 18th century until today*. Disponível em:

http://performa.web.ua.pt/pdf/actas2009/44_Nancy_Lee_Harper.pdf. [Consultado a 22/06/2015].

Hervé, C. & Pouillard, J. (1990). *Méthode de Piano – Débutants*. Paris: Editions Henry Lemoine.

Hinson, M. & Roberts, W. (2014). *Guide to the Pianist's Repertoire* (4ª ed.). Bloomington: Indiana University Press.

Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Kreader, B., Kern, F. & Keveren, P. (2008; 1ª ed. 1998). *Piano Lessons – Book 3*. Wisconsin: Hal Leonard.

Kreader, B., Kern, F., Keveren, P. & Rejino, M. (1998a). *Piano Lessons – Book 1*. Wisconsin: Hal Leonard.

Kreader, B., Kern, F., Keveren, P. & Rejino, M. (1998b). *Piano Lessons – Book 2*. Wisconsin: Hal Leonard.

Lemos, D. (2012). Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. *Revista do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas*, 5, 98-125.

Lourenço da Fonseca, S. (2005). *As Escolas de Piano Europeias: Tendências Nacionais da Interpretação Pianística no Século XX* (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora.

Machado, R.B. L. (2011). *A iniciação ao Piano em Portugal: estudo comparativo*. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário. Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – versão para discussão pública*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nikolaev, A. (ed.). (1981a; 1ª ed. 1978). *The Russian School of Piano Playing – 1 part I*. Londres: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Nikolaev, A. (ed.). (1981b; 1ª ed. 1978). *The Russian School of Piano Playing – 1 part II*. Londres: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Oxford Dictionaries (2015). Definição de método (method). Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/method>. [Consultado a 21/07/2015].

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano* (11ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

Silva, M. F. (2013). *A Música Tradicional Portuguesa no ensino vocacional*. Relatório de Estágio do Mestrado não publicado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

Teixeira Lopes, A. & Dotsenko, V. (1994). *Manual de Piano*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Thompson, J. (2005). *Curso Elementar de Piano – Primeira Parte*. Florence, Kentucky: The Willis Music Company.

Thompson, J. (2008a; 1ª ed. 1995). *Easiest Piano Course – Part One*. Florence, Kentucky: The Willis Music Company.

Thompson, J. (2008b). *Easiest Piano Course – Part Two*. Florence, Kentucky: The Willis Music Company.

Thompson, J. (2008c; 1ª ed. 1995). *Easiest Piano Course – Part Three*. Florence, Kentucky: The Willis Music Company.

Uszler, M.; Gordon, S. & Smith, S. M. (2000). *The Well-Tempered Keyboard Teacher* (2ª ed.). New York: Schirmer.

Normativas legais

Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho

Portaria 225/2012, de 30 de julho

Portaria 59/2014, de 7 de março

Apêndice I – Questionário do Inquérito

Inquérito a Professores de Piano – O primeiro ano de aprendizagem de Piano durante o Curso de Iniciação Musical

Caro(a) Professor(a) de Piano,

Encontro-me no 2º ano do Mestrado em Ensino da Música, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto. E venho, neste âmbito, convidá-lo(a) a participar, mediante o preenchimento deste inquérito, na minha investigação para a Dissertação de Mestrado.

Pretendo realizar uma pesquisa relacionada com as metodologias dos professores de piano a atuar em Portugal, nas aulas de iniciação de piano com crianças do Curso de Iniciação Musical.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho nesta investigação e são confidenciais e anónimos.

Este inquérito é bastante breve e objetivo, pelo que não tomará mais de 5-7 minutos do seu tempo.

A sua opinião e participação são cruciais para o sucesso deste estudo!

Para qualquer esclarecimento adicional, não hesite em contactar-me através do seguinte endereço eletrónico: joanafariapiano@gmail.com.

De modo a ser possível realizar a análise das respostas dos inquiridos, pedia que as suas respostas fossem submetidas até ao dia 30 de Abril.

Agradeço desde já a vossa participação e se possível, a partilha com outros colegas Professores de Piano.

Com os meus melhores cumprimentos,

Joana Magalhães Faria

Dados pessoais e profissionais

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

Até 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

60 ou mais

3. Formação Académica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra _____

4. Experiência Profissional na lecionação de piano

Menos de 4 anos

Entre 5 e 9 anos

Entre 10 e 14 anos

Entre 15 e 19 anos

Mais de 20 anos

5. Distrito onde leciona

Aveiro

Beja

Braga

Bragança

Castelo Branco

Coimbra

Évora

Faro
Guarda
Leiria
Lisboa
Portalegre
Porto
Região Autónoma da Madeira
Região Autónoma dos Açores
Santarém
Setúbal
Viana do Castelo
Vila Real
Viseu

A recorrência a métodos de piano

6. Na sua prática profissional recorre ou já recorreu a métodos de piano?

Sim.

Não.

7. Quais os métodos para a iniciação ao piano a que já recorreu durante o seu exercício profissional?

8. Quais os métodos de piano que considera mais eficientes para a iniciação?

9. Quais as características gerais que mais aprecia num método de iniciação ao piano?

10. Considera importante o recurso a diferentes cores, a imagens e a desenhos num método de piano?

Não considero que tenha qualquer importância.

Considero que terá alguma importância.

Considero muito importante.

As competências e as atividades de aprendizagem no primeiro ano de piano

11. Selecione as três competências que considere serem as mais apropriadas a introduzir inicialmente a um aluno de iniciação de piano.

Postura

Posição da mão

Peso do braço

Movimento do pulso

Legato e staccato

Escalas

Acordes

Notas dobradas

Leitura da pauta

Dinâmicas

Armações de clave

Indicações de *tempo*

Outras competências que considere relevantes _____

12. Selecione as três competências que considere serem as últimas a introduzir a um aluno de iniciação de piano.

Postura

Posição da mão

Peso do braço

Movimento do pulso

Legato e staccato

Escalas

Acordes

Notas dobradas

Leitura da pauta

Dinâmicas

Armações de clave

Indicações de *tempo*

Outras competências que considere relevantes _____

13. Qual a primeira abordagem ao teclado que considera mais adequada para um aluno de iniciação ao piano?

As duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento contrário, a partir do dó central.

As duas mãos nas posições dos cinco dedos em movimento paralelo.

O recurso a teclas pretas onde os dedos 2 e 3 são utilizados nos grupos de duas teclas pretas (dó# e ré#), e os dedos 2, 3 e 4 nos grupos de três teclas pretas (fá#, sol# e lá#).

O recurso aos dedos 2, 3 e 4 em teclas brancas.

Outra: _____

14. Considera pertinente o recurso à notação sem pauta?

Sim.

Não.

15. Considera pertinente o recurso à apresentação gradual da pauta musical?

Sim.

Não.

16. Considera relevante recorrer a números como «um, dois, três» ou «um e, dois e, três e» ou a sílabas neutras como «tá», «ti», «ná» na leitura do ritmo?

Sim, a recorrência a números.

Sim, a recorrência a sílabas neutras.

Não considero relevante.

17. Considera pertinente a inclusão de atividades para o treino da leitura?

Sim, mas num livro suplementar ou no final do livro principal.

Sim, no corpo do método, intercalado com o repertório.

Não considero pertinente.

18. Considera pertinente a inclusão de explicações de teoria, como a introdução e explicação de sinais e símbolos musicais?

Sim.

Não.

19. Considera pertinente a inclusão de atividades de escrita?

Sim, mas num livro suplementar ou no final do livro principal.

Sim, no corpo do método, intercalado com o repertório.

Não considero pertinente.

20. Considera pertinente a inclusão de atividades de treino auditivo?

Sim, mas num livro suplementar ou no final do livro principal.

Sim, no corpo do método, intercalado com o repertório.

Não considero pertinente.

21. Considera pertinente a inclusão de exercícios técnicos de mecânica de dedos (tipo exercícios dos cinco dedos)?

Sim, mas num livro suplementar ou no final do livro principal.

Sim, no corpo do método, intercalado com o repertório.

Não considero pertinente.

22. Considera pertinente a inclusão de materiais multimédia, como jogos para a prática da leitura, para o estudo da teoria ou exercícios auditivos, entre outros?

Sim.

Não.

23. Quais as atividades complementares de enriquecimento que considera pertinentes num método de iniciação ao piano?

Atividades para desenvolver as capacidades rítmicas.

Atividades para desenvolver as capacidades de harmonização.

Atividades para desenvolver as capacidades de transposição.

Atividades para desenvolver as capacidades de improvisação.

Nenhuma das acima referidas.

Outras _____

24. Considera pertinente a inclusão de canções tradicionais e melodias familiares nos métodos de iniciação ao piano? E porquê?

25. Considera que os métodos de iniciação ao piano portugueses devem incluir repertório de compositores dessa nacionalidade?

Sim.

Não.

26. Considera pertinente a inclusão num método de iniciação ao piano de repertório para tocar em conjunto?

Sim, para o aluno tocar com o professor.

Sim, para dois alunos tocarem em conjunto.

Não considero pertinente.

27. Qual o seu grau de interesse na inclusão num método de iniciação ao piano de sugestões e conselhos para orientar pais e/ou encarregados de educação, sobre como acompanhar a aprendizagem?

Sem qualquer interesse.

Algum interesse.

Muito interesse.

28. Considera que uma maior oferta de métodos de iniciação de piano em língua portuguesa iria auxiliar o trabalho dos professores de piano, bem como contribuir para a aprendizagem dos alunos?

Sim.

Não.

29. Considera pertinente a elaboração de um novo método de iniciação de piano para os alunos do Curso de Iniciação Musical, em língua portuguesa, baseado nas práticas dos professores a atuar em Portugal?

Sim.

Não.

Muito obrigada pela sua colaboração!