



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Alessio Vellotti

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Instituto Gregoriano de Lisboa, 2013/2014

Mestrado em Ensino de Música

Orientador: Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa
Professor Doutor Paulo Oliveira
Orientadores Cooperantes: Professora Ilda Ortín
Professor Eurico Rosado

Almada, 2015

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Instituto Gregoriano de Lisboa, 2013/2014

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, ao abrigo do Despacho nº 15045/2011 (Diário da República, 2ª série - nº 213 - 7 de Novembro de 2011).

Mestrado em Ensino de Música

Orientador: Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa
Professor Doutor Paulo Oliveira
Discente: Alessio Vellotti

Almada, 2015

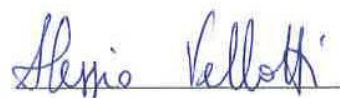
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Alessio Vellotti, aluno do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música, no ano lectivo de 2014/2015.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em actividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

16 de Outubro de 2015



(Alessio Vellotti)

Resumo

Este trabalho é constituído por duas grandes secções. Na primeira parte é efectuada uma descrição do estágio que realizei no Instituto Gregoriano de Lisboa, com a supervisão dos orientadores cooperantes Eurico Rosado e Ilda Ortín. Nesta parte encontra-se uma reflexão sobre as diversas dimensões da minha actividade docente e uma análise dos aspectos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

A segunda parte é constituída pelo Projecto de Investigação, cujo tema é O Ensino da Pedalização ao Piano. Aqui foi feita uma revisão da literatura e efectuado um estudo qualitativo, procurando investigar se as sugestões fornecidas pelos textos e as metodologias utilizadas em sala de aula são suficientes para a resolução dos problemas pedagógicos. Desta forma, espera-se dar um pequeno contributo para um ensino mais eficaz da pedalização ao piano, estimulando a discussão acerca deste tema.

Palavras Chave: Ensino da Música; Ensino do Piano; Pedalização; Prática de Ensino Supervisionada; Coordenação Psico-Motora.

Abstract

This paper consists of two large sections. In the first part is developed a description of the professional placement carried out at the Instituto Gregoriano de Lisboa, under the supervision of guiding cooperating professors Eurico Rosado and Ilda Ortín.

This part is a reflection on the different dimensions of my teaching activity and analysis of the aspects that contributed to my professional development.

The second part consists of the Research Project, whose theme is the teaching of pedaling. Here it was made a literature review and conducted a qualitative study. This study aimed to investigate whether the suggestions provided by the texts and the methodologies used in the classroom are enough to solve educational problems. Thus, it is expected to make a discreet contribution by stimulating a discussion on a more effective pedaling teaching.

Key-Words: Music Teaching; Piano Teaching; Pedaling; Supervised Music Teaching; Psychomotor Coordination.

Agradecimentos

À Marta, minha companheira;

À minha família, pelo suporte;

Ao colega João Espírito Santo, pela ajuda preciosa com o português;

Ao colega Sérgio Gonçalves, por ter disponibilizado a sua biblioteca;

Ao “Notas Soltas Trio”, pela inspiração;

Aos meus orientadores, Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa e Professor Doutor Paulo Oliveira, pelo apoio;

Aos orientadores cooperantes, Professores Eurico Rosado e Ilda Ortín, pela disponibilidade e apoio.

Índice de Figuras

| | |
|--|-------|
| Fig. 1 Actividades desenvolvidas..... | 16 |
| Fig. 2 Planeamento das actividades..... | 16/17 |
| Fig. 3 Análise <i>Swot</i> | 25 |
| Fig. 4 Excerto de <i>La Cathédral Engloutie</i> | 36 |
| Fig. 5 Exercício sobre o ½ pedal..... | 49 |
| Fig. 6 Exercício com inversões de acordes..... | 52 |
| Fig. 7 Excerto do terceiro Prelúdio de G. Gershwin..... | 53 |

Lista de Abreviaturas

ISEIT: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

IGL: Instituto Gregoriano de Lisboa

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PIF: Plano Individual de Formação

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| 1. Instituição de Acolhimento | 5 |
| 1.1 História..... | 5 |
| 1.2 Actualidade | 5 |
| 1.3 Estrutura e Organização Administrativa e Pedagógica | 6 |
| 1.4 Corpo Docente..... | 8 |
| 2. Objectivos do Estágio Profissional..... | 11 |
| 3. Descrição e Análise das Actividades | 13 |
| 3.1 Dimensão Profissional, Social e Ética | 13 |
| 3.2 Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem..... | 15 |
| 3.2.1 Planeamento..... | 15 |
| 3.2.2 Ensino | 17 |
| 3.2.3 Avaliação..... | 20 |
| 3.3 Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade | 22 |
| 3.4 Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida..... | 23 |
| 4. Reflexão sobre o Contributo do Estágio para o Desenvolvimento de Competências..... | 25 |
| 4.1 Análise <i>Swot</i> do Estagiário | 25 |
| 4.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio | 26 |
| 4.3 Resultados | 26 |
| 4.3.1 Pedagogia Diferenciada | 26 |
| 4.3.2 Articulação entre Teoria e Prática..... | 27 |
| 4.3.3 Dimensão Pessoal | 29 |
| 4.3.4 Competências Organizativas | 29 |
| 5. Conclusão da Prática de Ensino Supervisionada e Perspectivas Futuras... 31 | 31 |
| II. Projecto de Investigação | 33 |
| 1. Introdução | 33 |
| 2. Enquadramento Teórico | 35 |
| 3. Metodologia | 41 |
| 3.1 Hipóteses e Objectivos..... | 41 |
| 3.2 Tipo de estudo e instrumentos de recolha | 41 |
| 3.3 Amostra..... | 42 |
| 3.4 Limitações da Metodologia Utilizada | 43 |
| 3.5 Instrumentos de Recolha de Dados..... | 45 |
| 3.5.1 Observação..... | 45 |
| 3.5.2 Entrevista Semi-Estruturada | 45 |
| 3.5.3 Relatórios das Aulas Supervisionadas | 46 |
| 3.5.4 Workshop..... | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 4. Resultados | 47 |
| 4.1 Coordenação Psico-Motora | 47 |
| 4.2 Ouvido | 49 |
| 4.3 Análise Harmónica | 51 |
| 4.4 Enquadramento Histórico/Estilístico | 52 |
| 4.5 Características/Dimensões do Instrumento | 54 |
| 5. Conclusão | 57 |
| Bibliografia | 61 |
| Anexo A - Programa da Disciplina de Prática de Teclado | 65 |
| Anexo B - Entrevista com a aluna | 67 |
| Anexo C - <i>Workshop</i> | 71 |
| Anexo D - Exercícios para o Pedal | 77 |

O pedal é a terceira mão do pianista

Yvonne Léfébure

Entrevistada em Timbrell, C. (1999). *French pianism: A historical perspective*. Portland: Amadeus Press.

Introdução

Comecei a estudar piano em 1986, aos sete anos de idade, com um professor particular. Seguidamente ingressei, em 1992, no Conservatório de Nápoles onde concluí a licenciatura em piano em 2004.

Paralelamente, ao longo dos anos da minha formação, actuei em grupos de música ligeira, estudei jazz com um professor particular e, a partir dos dezoito anos de idade, comecei a dar aulas particulares de piano, teoria musical e solfejo.

Em 2004 emigrei para Portugal, onde comecei a leccionar regularmente piano em escolas particulares. Nessa altura tive oportunidade de entrar em contacto com um leque mais variado de alunos, no que se refere a capacidades, idades e classes sociais e, conseqüentemente, comecei a enfrentar problemas de natureza pedagógica de uma outra complexidade. Huberman (1992) traça as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, caracterizadas por diversas fases, descrevendo os percursos profissionais dos docentes de uma forma bastante homogénea, com as devidas diferenças entre indivíduos. Este período da minha vida pode-se considerar como a entrada na carreira de professor e coincide com a fase a que Huberman chama de “exploração”. Huberman designa de “descoberta” a experimentação e o entusiasmo inicial do professor, que lhe permitem suportar aquilo a que chama “sobrevivência”, o choque com o real que é inevitável num estágio inicial da carreira.

Paralelamente ao ensino, continuei a carreira de músico profissional, desenvolvendo uma intensa actividade de actuações ao vivo. Continuei os estudos de música, participando em *workshops* e *masterclasses* ministrados por músicos reconhecidos em variadas vertentes.

Em 2010 fui contratado pelo Conservatório das Caldas da Rainha, na qualidade de professor de piano e pianista acompanhador. Posteriormente, leccionei a disciplina de classe de conjunto e fui nomeado coordenador de departamento de teclas e percussão. Nessa altura achei que devia ampliar e consolidar as minhas competências pedagógicas e, por esta razão, em 2012, decidi inscrever-me no Mestrado em Ensino de Música, no Instituto Jean Piaget, em Almada. Este período da minha vida pode considerar-se com a fase a que Huberman (1992) chama de “estabilização” da minha carreira profissional, que “precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica

crecente” e onde “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (p. 40).

As aulas no Instituto Piaget contribuíram para diversificar ainda mais as minhas práticas de ensino e aperfeiçoar o meu conhecimento do instrumento. Como professor, pretendo desenvolver, através da formação contínua e da pesquisa, uma pedagogia cada vez mais diferenciada. Face à complexidade social, económica e cultural da sociedade actual, acredito que a utilização de pedagogias diferenciadas seja algo absolutamente necessário para responder às diversas necessidades e expectativas dos alunos, de modo a proporcionar uma aprendizagem duradoura:

“O que essa pedagogia sobretudo propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e consequente aplicação de variantes didácticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que na rotina tradicional se pretende ‘ensinar todos como se fossem um só’ (termos de Meirieu, evocados por Perrenoud)” (Duarte, 2004, p. 34).

A pedagogia diferenciada representa um aspecto central das minhas reflexões e investigações.

No âmbito do mestrado, tive a oportunidade de ter aulas de piano com o Professor Doutor Paulo Oliveira, considerado um dos mais destacados pianistas portugueses da sua geração. Graças às suas aulas de piano, tive ocasião de aprofundar vários aspectos técnicos, expressivos e estéticos, entre os quais a utilização dos pedais. Reforcei aí a consciência de que para uma pedalização correcta é preciso desenvolver uma série de competências: coordenar mãos e pés, enquadrar historicamente a obra, ter conhecimentos harmónicos, desenvolver o ouvido, etc.

O mestrado em ensino de música prevê um estagio curricular, onde, entre outros requisitos, o estudante deve dar um determinado número de aulas supervisionadas. No decorrer destas aulas, entre os itens previstos pelo plano de aula, acabei por dar mais ênfase à questão da pedalização, nomeadamente à utilização do pedal de ressonância, ou pedal *forte* – o pedal direito do piano. Sentí que seria uma forma interessante de tentar ser útil aos alunos, contribuindo para o seu aprimoramento e reforçando o trabalho que os professores estavam a desenvolver junto deles. Assim sendo, embora no Plano Individual de Formação (PIF) o tema escolhido para o projecto de investigação fosse “coordenação dos movimentos entre as mãos, os dedos, os pés e as outras partes do

corpo com a conseqüente relação entre gestos e sons”, resolvi restringi-lo para “a utilização dos pedais ao piano”, com o aval do meu orientador do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT), Professor Doutor Carmelo Rosa e dos orientadores cooperantes do Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), local onde estagiei, Eurico Rosado e Ilda Ortín, ambos professores de piano nessa instituição.

O presente Relatório Final divide-se em duas partes: a primeira parte é constituída pela descrição do estágio, onde são delineados os objectivos a atingir e as competências a desenvolver e é feito um balanço entre as expectativas iniciais e os resultados finais. Nela consta também uma análise *swot* do estagiário e uma caracterização da instituição de acolhimento.

A segunda parte do Relatório Final é constituída pelo Projecto de Investigação, no qual procurarei reflectir sobre as práticas pedagógicas e fornecer um conjunto de estratégias, após análise dos dados e revisão da literatura, para um ensino mais eficaz do uso dos pedais ao piano.

I – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

1. Instituição de Acolhimento

1.1 História

Realizei o meu estágio no Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL). Esta instituição deu os primeiros passos em 1953 quando foi criado o Centro de Estudos Gregorianos, estrutura de investigação do Instituto de Alta Cultura, destinado a formar cantores, organistas, chefes de coro e investigadores.

Em 1976, após conversão em estabelecimento de ensino público, o Centro de Estudos Gregorianos passou a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa, ministrando cursos de nível geral e superior.

Em 1983, após extinção do ensino superior nos conservatórios, o IGL passou a ser uma escola vocacional de música, de ensino básico e secundário.

1.2 Actualidade

Actualmente o IGL ministra cursos de canto gregoriano, cravo, flauta de bisel, órgão, piano, viola de arco, violino e violoncelo. Esta instituição proporciona uma intensa actividade artística, com numerosas audições dos alunos e concertos dos docentes. A actividade musical desta instituição expande-se por toda a comunidade uma vez que através de protocolos estabelecidos com um estabelecimento público do 1º ciclo, os seus professores deslocam-se para dar aulas de Educação Musical.

Além dos cursos básicos e secundário, o IGL ministra cursos preparatórios, destinados a crianças de oito e nove anos. Os regimes de frequência são o Articulado e o Supletivo.

O IGL situa-se na Avenida 5 de Outubro, nº 258 (1600-038 Lisboa). Fica perto da estação do metro de Entrecampos, da estação ferroviária da CP de Entrecampos e de

diversas paragens de autocarros Carris, sendo, portanto, de muito fácil acesso utilizando transportes públicos.

O IGL funciona numa moradia antiga de dois pisos, com mais um sótão e dois anexos exteriores. As instalações incluem sete salas com pianos, cinco salas destinadas ao ensino da Formação Musical e outras disciplinas teóricas, uma biblioteca, uma sala de alunos, uma sala da direcção, uma sala para o secretariado e um auditório. Em relação ao equipamento instrumental, o IGL dispõe de vários pianos verticais e de cauda, dois cravos, um clavicórdio, uma espineta, um órgão, violoncelos, violinos e flautas de bisel. As salas dispõem também de alguns computadores e equipamentos audiovisuais. Pôde-se constatar que o material que a escola dispõe é suficiente para a realização das actividades pedagógicas. No entanto, as instalações não parecem ser as mais indicadas para a prática musical, pelas suas dimensões e condições acústicas.

O pessoal não docente é constituído por quatro Assistentes Técnicos e cinco Assistentes Operacionais. Os funcionários são pessoas muito cordiais, que contribuem para a criação de um bom ambiente e que colaboram com os professores no desempenho de várias tarefas.

Pelo que pudemos observar, a maioria dos alunos pertence a uma classe social médio-alta. Ao analisar os dados, tendo como fonte o Projecto Educativo, podemos constatar que há muito mais alunos que frequentam o Curso Básico do que aqueles que frequentam o Secundário. Este dado é indicador de um número considerável de discentes que desiste ao terminar o Curso Básico.

1.3 Estrutura e Organização Administrativa e Pedagógica

No que diz respeito à estrutura organizativa, o IGL está estruturado em quatro órgãos de gestão: Conselho Geral, Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O conselho geral é o órgão de direcção estratégica que define as linhas orientadoras da actividade da escola. É constituído por seis representantes do pessoal docente, dois representantes do pessoal não docente, um representante eleito dos alunos dos cursos secundários, três representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes da autarquia, três representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e

científico. O perfil dos elementos que o compõe testemunha a vontade da instituição de se constituir como um ponto de referência educativo na comunidade e de estar integrada com a realidade económica, social, cultural e científica onde se insere.

O director é responsável pela administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Tem um mandato com duração de quatro anos. A limitação temporal do cargo de director é, na minha opinião, um aspecto positivo, uma vez que, ao existir a possibilidade de mudança, existe também possibilidade de novas ideias e transmissão de outros conhecimentos e opiniões. De notar que esta limitação temporal não ocorre na maioria das escolas do país.

O conselho pedagógico actua como órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. É constituído pelo director, que preside, pelos quatro coordenadores dos departamentos curriculares, o coordenador do curso preparatório, o coordenador dos cursos básicos e o coordenador dos cursos secundários.

O conselho administrativo é o órgão soberano em matéria administrativo-financeira da escola. É composto pelo director, que preside, pelo subdirector ou um dos adjuntos do director e pelo chefe dos serviços de administração escolar.

Os departamentos curriculares são órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico e têm a função de coordenar todos os docentes das respectivas áreas científico-pedagógicas. Os departamentos curriculares do IGL são: Canto e Música de Conjunto (Canto Gregoriano, Classes de Conjunto, Coro Gregoriano, Música de Câmara, Coro dos Pequenos Cantores, Educação Vocal, Iniciação à Prática Vocal, Latim, Modalidade, Prática Vocal e Técnica Vocal); Ciências Musicais (Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical, História da Cultura e das Artes e História da Música); Instrumentos de Teclas (Acompanhamento e Improvisação, Baixo Cifrado, Cravo, Instrumento de Tecla, Órgão, Piano, Prática ao Teclado e Teclado); Instrumentos Monódicos (Flauta de Bisel, Violino e Violoncelo). A eleição do coordenador de departamento, é executada através de uma lista de três docentes propostos pelo director. A votação é feita pelo próprio departamento.

1.4 Corpo Docente

Pelo que foi possível observar, no IGL existe um corpo docente muito unido que colabora na actividade pedagógica e na realização de várias actividades. Durante os intervalos das aulas, os professores juntam-se para ir tomar café ou para conversar, testemunho do espírito de grupo e de coesão que ali se vive.

Em relação às habilitações literárias, 85% dos professores possui o grau de licenciado e 15% possui como habilitação máxima o mestrado. A maioria dos docentes (cerca de 67%) lecciona em exclusivo no IGL. Apenas 28% dos professores não são profissionalizados. Somente 30% está no quadro de nomeação definitiva e 41% têm mais de dez anos de serviço. Os profissionais desta instituição estão, na sua maioria, na faixa etária entre os quarenta e os quarenta e nove anos, o que revela uma aposta em docentes mais experientes.

Uma parte significativa do corpo docente é formada por antigos alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa ou do Centro de Estudos Gregorianos, o que proporciona continuidade pedagógica e um grande sentido de identificação por parte dos seus membros com a cultura da instituição.

Segue-se o elenco completo dos docentes:

Acompanhamento e Improvisação

António Esteireiro

Análise e Técnicas de Composição

Eduardo Palma

Canto Gregoriano e Coro Gregoriano

Armando Possante, Filipa Palhares, Ricardo Monteiro

Coro

Armando Possante, Filipa Palhares

Cravo / Baixo Contínuo

Cristiano Holtz, Flávia Castro

Flauta de Bisel / Consort de Flautas

António Carrilho, Daniela Carvalho, Diana Pinto, Joana Martins

Formação Musical

Dulce Correia, Fernanda Gomes, Eduardo Palma, Nuno Esteves, Rute Prates,
Teresa Lancastre

História da Cultura e das Artes

Bárbara Villalobos

Latim

Margarida Espiguinha

Modalidade

Armando Possante

Orquestra

Marcos Lázaro

Órgão

António Esteireiro, Sérgio Silva

Piano

Elsa Cabral, Eurico Rosado, Helena Vasques, Ilda Ortín, Joana Marques, Karina
Axenova, Lisa Tavares, Ludmila Chovkova, Manuel Fernandes, Maria Luísa
Oliveira, Martin Gerhardt, Pedro Ferro

Pianista Acompanhador

Hélder Marques

Violino

Inês Barata, Lígia Silva, Marcos Lázaro, Ana Caeiro, Ângela Peixoto

Viola

Zofia Mendanha

Violoncelo

Joana Almeida, Maria Rivotti, Nelson Ferreira, Nuno Abreu

Técnica Vocal, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal

Armando Possante, Elsa Cortez, Manuel Costa

2. Objectivos do Estágio Profissional

Este Relatório Final insere-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES). A PES, por sua vez, insere-se no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, que frequentei no ISEIT do Instituto Piaget de Almada e que decorreu durante o ano lectivo de 2013-2014.

O estágio profissional representa para o formando um ponto de transição entre a vida académica e a vida activa. No meu caso, como já leccionava desde 2010 no Conservatório das Caldas da Rainha, foi uma oportunidade para reflectir sobre a minha actividade de docente.

De acordo com o Regulamento da PES (p. 3, 4º ponto), podemos resumir os objectivos do estágio nos seguintes pontos:

- conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente;
- adquirir e integrar conhecimentos relativos às diferentes componentes de formação;
- adquirir métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem;
- integrar e relacionar conhecimentos científicos e pedagógicos;
- gerir questões complexas;
- habilitar o estagiário para o exercício da actividade profissional de professor e/ou educador, favorecendo o seu ingresso na vida activa.

3. Descrição e Análise das Actividades

O Decreto Lei N°240/2001 de 30 de Agosto define muito claramente o perfil geral dos professores no âmbito do ensino básico e secundário. A actividade docente é aí caracterizada através de quatro dimensões:

- dimensão profissional, social e ética
- dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem
- dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De seguida, irei descrever e analisar as actividades desenvolvidas, considerando as dimensões acima mencionadas.

3.1 Dimensão Profissional, Social e Ética

“O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.” (Decreto Lei N°240/2001)

Hoje em dia, na sala de aula, os educadores precisam de lidar com realidades diferentes e com um público de alunos cada vez mais heterogéneo, devido a diferentes condições sociais, económicas e culturais e ao vertiginoso progresso tecnológico. O professor, na sua acção pedagógica, deve ter em conta a complexa realidade actual e ao mesmo tempo as diferentes capacidades dos alunos. Deverá também desenvolver uma enorme flexibilidade mental para poder proporcionar práticas pedagógicas inclusivas, para que todos os alunos possam participar. O conceito de inclusão, segundo Rodrigues (2006, p. 2), rejeita qualquer tipo de exclusão dos membros da comunidade escolar e procura desenvolver práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno.

Ao longo do estágio procurei assistir ao maior número de aulas possíveis para poder observar diferentes abordagens pedagógicas, já que acredito que diferenciar o ensino não quer dizer aplicar a cada aluno uma metodologia diferente, mas sim abordagens diferentes. Além da observação das classes de piano dos meus orientadores cooperantes, assisti às aulas de violoncelo do Professor Nuno Abreu e, sempre que

possível, assisti a audições de outras classes de piano e de outros instrumentos, com o objectivo de me tornar um professor mais versátil. Nos dias de hoje, sente-se cada vez mais a necessidade de formar profissionais “que sejam capazes de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes” (Rodrigues, 2006, p. 6).

Com a introdução do regime articulado, o ensino da música em Portugal tem-se tornado acessível a um número cada vez maior de pessoas, devido ao facto de ser gratuito e de proporcionar uma carga horária mais favorável. O ensino da música perdeu a sua conotação elitista, e deixou de se destinar a um público limitado. Por esta razão, o docente tem de lidar com um panorama de discentes cada vez mais variado. O objectivo da formação de professores não deve ser, por isso, desenvolver uma lista de competências e estratégias específicas que se possam aplicar a todo o tipo de situações, mas desenvolver a capacidade de crítica e de análise, adaptando o conhecimento a cada contexto específico. “A formação/supervisão deve potenciar experiências significativas para preparar os formandos a intervir no terreno de modo competente, isto é, articulando um conjunto de saberes, dotando-os de uma atitude científica e reflexiva na orientação e avaliação das suas práticas” (Santos, 2012, p. 30).

A finalidade última da minha actividade de docente é conseguir que a música contribua para a formação global do indivíduo, sendo a música uma arte que contribui fortemente para um desenvolvimento equilibrado: consolida a aptidão de concentração e desenvolve a componente motora e psicomotora. Além disso, a arte musical contribui para a formação de hábitos e métodos de trabalho. Devido ao elevado grau de abstracção que a sua prática e assimilação exigem, e sendo uma forma de expressão individual e colectiva, é um meio privilegiado para que cada um desenvolva de forma continuada as suas potencialidades e a autoconfiança. Permite adquirir espírito de trabalho em grupo, de forma criativa, e é parte determinante e fundamental para a consolidação de valores estéticos universais e intemporais na formação do indivíduo e da sua personalidade. Conduz ao desenvolvimento da autocritica e à descoberta do “eu” como ser único e válido, através da consciencialização do desempenho na prática musical. Sendo a música parte integrante da cultura, a sua descoberta e prática contribui igualmente para a interiorização de valores sociais.

Foram estas as directrizes éticas e sociais que tive presente ao longo do estágio e que constituem os fundamentos da minha actividade profissional.

3.2 Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

“O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto Lei N°240/2001).

A observação das aulas foi a parte mais significativa, em termos quantitativos, de todo o estágio. Durante o estágio procurei olhar atentamente a forma de estar em sala de aula de colegas mais experientes e as suas capacidades de motivar e transmitir conhecimentos aos alunos. Também tive interesse em observar aspectos especificamente técnicos e as estratégias através das quais os docentes resolviam os diversos problemas de aprendizagem. Durante as aulas, registei as observações que considerei mais relevantes. Estes apontamentos, que vieram a constituir uma espécie de diário de bordo, tornaram-se muito úteis aquando do desenvolvimento do projecto de investigação.

3.2.1 Planeamento

O planeamento das actividades foi feito em colaboração com os docentes e os alunos do IGL e articulado com o orientador do ISEIT, Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa. O interesse dos alunos esteve sempre acima de tudo, pelo que o calendário foi elaborado de forma a não perturbar o processo de ensino-aprendizagem. Os temas das aulas, tais como os conteúdos e os objectivos a atingir, foram escolhidos unicamente com a finalidade de contribuir da melhor maneira possível para a evolução dos discentes.

As actividades realizadas durante a PES englobaram vários aspectos: pedagógicos, organizacionais/ligação à comunidade e científico-pedagógicos.

Fig. 1 Atividades desenvolvidas

| |
|--|
| Ensino-aprendizagem |
| - observação de aulas |
| - aulas supervisionadas |
| Participação na escola/relação com a comunidade |
| - audições, <i>masterclasses</i> , concertos |
| - testes de avaliação |
| Científico-pedagógico |
| - análise e reflexão sobre os dados recolhidos durante a observação de aulas |
| - pesquisa e investigação sobre aspectos das aulas observadas |
| - realização de aulas supervisionadas |

Fig. 2 Planeamento das actividades

| |
|---|
| Aulas básico |
| - terças-feiras: 8h45 |
| - sextas-feiras: 8h45; 9h40; 10h30; 11h15 |
| Aulas secundário |
| - segundas-feiras: 18h25 |
| - terças-feiras: 9h40 |
| - quartas-feiras: 8h00; 8h45 |
| - quintas-feiras: 19h15 |

| |
|--|
| Reuniões de avaliação |
| - 19 Dezembro; 7 Abril; 9 Junho; 16 Junho |
| Testes intercalares |
| - Janeiro |
| Testes finais de instrumento |
| - 2 a 6 de Junho; 9, 11 e 12 Junho |
| Audições |
| - 23 e 30 Novembro, 7 e 14 Dezembro; 8, 15, 22 e 29 Março; 10, 17, 24 e 31 Maio; 7 Junho |
| Aulas supervisionadas |
| - Março, Maio, Junho |

3.2.2 Ensino

Durante o estágio assisti a 339 aulas, 165 de alunos do ensino básico e 174 de alunos do ensino secundário, incluindo audições, testes de avaliação, *masterclasses*, *workshops* e aulas supervisionadas. Destas últimas, cinco foram ministradas a alunos do ensino básico e cinco a alunos do secundário. A minha actividade foi acompanhada por dois professores, na qualidade de orientadores cooperantes: o Professor Eurico Rosado, para o ensino básico, e a Professora Ilda Ortín, para o ensino secundário. Foram observadas, semanalmente, as classes de piano dos Professores Eurico Rosado e Ilda Ortín e a classe de violoncelo do Professor Nuno Abreu.

Em relação à classe de piano da Professora Ilda Ortín, foi observado um total de três alunos. Dois frequentavam o 7º e 8º grau do curso de piano, enquanto uma aluna estava inscrita na disciplina de Prática de Teclado, sendo a flauta transversal o seu instrumento principal. Os conteúdos a trabalhar durante as aulas foram escolhidos conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos e de acordo com as linhas programáticas específicas previstas pelas classes de instrumento do IGL. As estratégias

sugeridas e utilizadas ao longo das aulas foram dirigidas para a resolução de problemas específicos dos alunos, adaptando-se às necessidades de aprendizagem. A docente questionava os alunos relativamente ao trabalho desenvolvido em casa e procurando saber se as estratégias sugeridas tinham sido eficazes. As partituras utilizadas durante as aulas foram fornecidas aos alunos pela docente, sendo que o IGL dispõe de uma biblioteca com um número considerável de textos musicais.

A professora demonstrou, em geral, uma boa gestão do tempo das aulas, distribuindo os itens a trabalhar de forma equilibrada. A gestão do espaço era bastante dinâmica. A sala onde costumavam decorrer as aulas dispunha de dois pianos. Assim, a professora por vezes tocou, quando precisou de exemplificar, outras vezes ficou de pé ao lado do aluno, ou sentada, conforme as necessidades. Quando as aulas decorreram no auditório, a docente colocou-se em pontos diferentes da sala para ouvir o piano de diferentes ângulos.

Relativamente à comunicação, a docente era assertiva, nunca revelando, porém, agressividade e sorrindo frequentemente durante as aulas. A abordagem foi sempre calma, evitando transmitir ansiedade aos alunos. No final das aulas, a docente sintetizou os tópicos trabalhados em sala de aula, indicando qual deveria ser o trabalho a realizar em casa, com orientações bem definidas.

Em geral, a docente favoreceu um ambiente sereno durante as aulas, facilitando a aprendizagem. Motivou constantemente os alunos, através do reforço positivo e mostrando confiança nas suas capacidades. Incentivou a autonomia, fornecendo metodologia de estudo e sugerindo estratégias bem definidas. Proporcionou aulas dinâmicas, favorecendo o diálogo e respondendo às questões colocadas pelos alunos. Estabeleceu claramente as metas a cumprir a curto e a longo prazo. Transmitiu segurança aos alunos na preparação e no momento da *performance*.

Na classe de piano do professor Eurico Rosado foram observados cinco alunos, dois do 1º grau e três do 2º. Os conteúdos e o repertório, tal como mencionado em relação à classe da Professora Ilda Ortín, foram seleccionados com base no programa das classes de instrumento do IGL. O docente forneceu o material didáctico necessário e, durante as aulas, adaptou as estratégias às exigências dos alunos de forma a dar resposta às dificuldades de aprendizagem.

Mostrou, em geral, uma boa gestão do tempo das aulas, repartindo os conteúdos de forma equilibrada. Tirou máximo proveito do espaço disponível em sala de aula: no início das aulas sentava-se ocupando uma posição mais distante, para deixar o aluno

mais à vontade; depois, com o desenrolar da aula, aproximava-se do aluno e, quando necessário, exemplificava ao piano.

Em relação às dinâmicas de comunicação, o docente deixou os alunos muito à vontade, brincando frequentemente com eles, criando assim um ambiente muito favorável à aprendizagem. Desta forma o professor conseguiu criar momentos muito divertidos durante as aulas. O uso de imagens e metáforas foi recorrente como auxiliar na transmissão de conhecimentos. Através do reforço positivo, o docente deu mostrar de conseguir motivar constantemente os alunos. No final das aulas orientou o trabalho de casa, fornecendo metodologia de estudo e sugerindo estratégias bem definidas, incentivando assim a autonomia dos alunos. Foram estabelecidas metas de acordo com audições e testes ao longo do ano lectivo.

Na classe de violoncelo do professor Nuno Abreu, foi observado um total de dois alunos, que frequentavam o 6º e 7º grau. O docente adaptou os conteúdos dos programas às características dos alunos, considerando as linhas programáticas específicas previstas pelas classes de instrumento do IGL. As estratégias foram seleccionadas conforme as necessidades dos alunos e o material didáctico foi fornecido pelo docente.

Em relação à utilização do espaço, foi interessante observar a dinâmica de uma aula de um instrumento diferente do piano. O professor e o aluno costumavam sentar-se frente a frente, cada um com o seu instrumento. Esta disposição favorecia a observação por parte do aluno, tornando-a mais imediata. O acto da exemplificação parecia ter um efeito mais eficaz, ao facilitar a imitação.

A comunicação, na sala de aula, foi clara e directa. A aula começava com uma conversação, em jeito de entrevista, com o objectivo de perceber as dificuldades encontradas no trabalho realizado em casa, adoptando as estratégias mais adequadas. O docente incentivou a autonomia, fornecendo metodologia de estudo. As obras estudadas foram analisadas juntamente com os alunos, com intervenções ao longo da execução.

Pode-se dizer que o ensino praticado pelos professores Eurico Rosado, Ilda Ortín e Nuno Abreu se enquadra na chamada “abordagem humanista”, para usar a terminologia de Mizukami (1986). A metodologia humanista não “ênfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem” (Mizukami, 1986, p. 8), focando-se na relação pedagógica e procurando criar um clima na sala de aula que seja favorável à aprendizagem. “As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade,

compreensão empática, aceitação e confiança no aluno” (Mizukami, 1986, p. 8) – características que podemos atribuir aos três docentes.

Para as aulas supervisionadas não foi escolhida uma metodologia específica, adaptando as técnicas de ensino às exigências pedagógicas. A selecção das estratégias foi feita com base nos objectivos a atingir. Em relação aos conteúdos e ao repertório, trabalharam-se as obras e os itens desenvolvidos pelos alunos com os respectivos docentes ao longo do ano lectivo. Tentou-se dar um contributo para a evolução dos alunos, propondo abordagens diferentes e incluindo diversos aspectos.

O tipo de ensino que tento praticar enquadra-se nas chamadas abordagens humanista e cognitivista, segundo a terminologia de Mizukami (1986). Durante as aulas procuro proporcionar dificuldades progressivas, ao introduzir novos elementos numa estrutura já existente e provocando uma reestruturação.

O estudo das teorias cognitivista e construtivista e o conhecimento de autores no âmbito da psicologia educacional como Piaget, Wallon, Gesell, Vigotsky, Ausubel e Gardner, tem favorecido a minha inclinação para a abordagem cognitivista, explorando as consequentes implicações práticas.

3.2.3 Avaliação

No IGL, a avaliação é feita através da verificação do trabalho de casa e da observação directa e sistemática do desempenho do aluno de uma aula para outra. Os testes, as provas e as audições são momentos pontuais de avaliação que contribuem também para a recolha de informações sobre a progressão dos discentes. No que se refere aos testes, estes são efectuados em duas fases: um no meio do ano lectivo (intercalar) e um outro no final. Nenhuma das obras executadas no teste intercalar pode ser repetida no teste final.

A avaliação é um aspecto fulcral no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. No ensino da música, a avaliação feita de forma continuada em cada aula é fundamental, pois permite ao docente “avaliar a sua própria forma de ensino e redireccionar os seus objectivos e formas de apresentar os conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário” (Gatti, 2003, p. 108). Este tipo de avaliação em sala de aula centra-se mais no aluno, ao adaptar-se às suas necessidades de aprendizagem. Pode ser direccionada

para a análise de um conteúdo específico e permite ao docente compreender quanto os alunos aprenderam e as dificuldades e/ou as facilidades que experimentaram. Provoca a criação de “um fluxo de informação constante, como um círculo, no qual os estudantes informam os professores que por sua vez informam os alunos” (Gatti, 2003, p. 108).

É essencial que o professor esclareça o máximo possível o aluno acerca dos objectivos a atingir a curto, médio e longo prazo de forma a que o aluno compreenda as razões que determinam a sua avaliação. Neste sentido, questionar o aluno acerca da sua auto-avaliação poderá ser extremamente útil, pois o discente fará uma análise consciente sobre si mesmo. A auto-avaliação pode ser também uma ferramenta para medir o grau de responsabilidade do aluno e desenvolver a sua autonomia.

A avaliação contínua em sala de aula é acompanhada por testes e provas, isto porque é importante diversificar as actividades que verifiquem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades (Gatti, 2003, p. 99). As provas e os testes servem para averiguar se o nível de aprendizagem do discente está em conformidade com os padrões académicos exigidos pela escola. Hoje em dia, no contexto escolar, costuma-se dar mais ênfase, quer por parte dos alunos, quer por parte dos docentes, a estes momentos do que à avaliação em sala de aula. Uma das explicações para esta situação pode residir no facto de existirem, como no caso do IGL, de poucas provas e testes ao longo do ano lectivo.

Segundo Gatti (2003):

“Um número maior de provas permite uma diminuição da pressão sobre os alunos quanto ao seu desempenho, dado que este é avaliado em um maior número de situações; também oferecem informações mais numerosas e próximas, no tempo, sobre o desenvolvimento do aluno nas matérias, facilitando seu acompanhamento e sua programação pessoal de estudos.” (p. 104)

Este conceito aplica-se também às audições. Numa escola de música as audições são um aspecto essencial, pois habilitam o aluno a exhibir-se em palco e a enfrentar o público. Na minha opinião, os elementos a serem avaliados numa audição devem ser diferentes daqueles em análise num teste ou numa prova. Numa *performance* pública deve-se observar a capacidade de gestão emocional e de resolução dos problemas que possam surgir ao longo de uma execução, como, por exemplo, erros ou falhas de memória. Um maior número de audições habitua o aluno a gerir a carga emocional e a

lidar com a pressão inerentes à execução em público. De referir que o calendário das audições no IGL é bastante preenchido.

É preciso considerar a avaliação como algo de estreitamente integrado com os processos de ensino-aprendizagem e não como um aspecto extrínseco aos mesmos. Segundo Gatti (2003), “não há como separar avaliação de ensino” (p. 110). Não a limitando a uma mera função de verificação, permite-se que a avaliação se torne num instrumento de aprendizagem para alunos e docentes.

3.3 Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade

“O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.” (Decreto Lei Nº240/2001)

O estágio deu-me a oportunidade de entrar em contacto com um contexto escolar diferente da realidade da instituição onde lecciono. A capacidade de adaptação é fundamental para um docente já que, segundo Santos (2012), “as práticas não são independentes dos contextos institucionais em que estas se realizam” (p. 20). Durante o estágio tive oportunidade de estabelecer regularmente conversas informais com os alunos e com os docentes. Actividades aparentemente corriqueiras, como ir tomar um café com os docentes, para além de contribuírem para a construção de relações pessoais, foram muito importantes para o desenvolvimento do estágio. Participei em algumas actividades que me ajudaram a desenvolver uma maior sinergia com o contexto escolar. A título de exemplo, no dia 30 de Novembro de 2013, colaborei com o professor Eurico Rosado, virando-lhe as páginas durante um concerto seu. Este acontecimento fortaleceu a relação de confiança que tinha com o meu orientador cooperante. Alguns meses depois, em Abril e Maio de 2014, assisti a alguns ensaios do coro da Professora de Formação Musical, Teresa Lancastre, ajudando os alunos a declamar em língua italiana, a minha língua materna. Apesar desta actividade não estar incluída no *curriculum* do IGL, esta circunstância constituiu mais uma ocasião para fortalecer a ligação com a instituição, já que o coro era formado maioritariamente por alunos do IGL sendo o Professor Eurico Rosado o pianista acompanhador. Outro momento de interacção com a comunidade escolar foi a realização do *workshop* “O Pedal no Ensino do Piano”, no

âmbito de uma parceria com o meu colega de Mestrado João Espírito Santo. Este *workshop* foi realizado no IGL durante a *Semana Aberta*, mais precisamente no dia 19 de Março de 2015. No evento participaram alunos do curso básico de diversas classes de piano e também de outros instrumentos. O objectivo do *workshop* era dar a conhecer a um maior número de alunos as principais características do pedal de ressonância do piano e, ao mesmo tempo, recolher dados para o tema de investigação. Os alunos aderiram à iniciativa com grande interesse e entusiasmo.

Ter a possibilidade de desenvolver um diálogo com professores mais experientes, conversando e discutindo acerca das práticas pedagógicas, foi um aspecto muito valioso para mim. As trocas de impressões com os docentes acerca de aspectos ligados ao ensino foram muito enriquecedoras. Os docentes do IGL trataram-me sempre como um colega, incluindo-me na vida escolar. Por ocasião dos testes de avaliação, por exemplo, quiseram saber a minha opinião acerca da execução dos alunos, como se eu fizesse parte do júri. Os professores Eurico Rosado e Ilda Ortín encararam a supervisão no sentido mais moderno do termo, relacionando-se comigo de forma democrática, assumindo o papel de colegas. Aquando das aulas que ministrei a alunos das suas classes, deram-me o seu *feedback* de uma forma muito sincera e profissional.

3.4 Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.” (Decreto Lei N°240/2001)

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida talvez seja a que teve mais significado para mim enquanto estagiário no IGL. Isto deve-se ao facto de exercer já a actividade de docente quando comecei o estágio e durante a realização do mesmo. A PES constituiu uma oportunidade para poder reflectir acerca das minhas práticas pedagógicas, consolidando os pontos fortes e tentando melhorar os pontos fracos.

O desenvolvimento profissional é um processo global, resultante do contributo de diferentes áreas disciplinares, onde estão incluídas as diversas dimensões da vida. Segundo Santos (2012), as concepções da educação “estão estreitamente ligadas à Pessoa, e à sua circunstância, enquanto ser em desenvolvimento e formação ao longo da vida” (p. 21).

O conjunto de actividades e tarefas que realizei ao longo do estágio, contribuíram para desenvolver uma atitude de reflexão permanente, concebendo o conhecimento não como algo de estático, mas sim como um processo em contínua transformação, como consequência da acção e da investigação. Para Santos (2012), “a formação inicial e contínua deve promover nos profissionais um perfil funcional de cariz investigativo, para que alicerces a actividade docente na (re)construção de saberes e na reflexão sobre a sua intervenção educativa” (p. 18). Pode-se dizer que o estágio, e o Mestrado em Ensino de Música de uma forma geral, alargaram os meus horizontes, ao tornar-me cada vez mais num professor “reflexivo”, encarando a educação como objecto de investigação e questionando as práticas pedagógicas, assumindo “uma atitude de descoberta, de procurar o que está implícito, de entender o não dito” (Santos, 2012, p. 25).

4. Reflexão sobre o Contributo do Estágio para o Desenvolvimento de Competências

O estágio representou uma fase da minha vida profissional muito densa e rica. De tal forma que, dada a multiplicidade de factores, se poderia correr o risco de se perder a noção de todos os aspectos que sofreram uma eventual transformação e que contribuíram para a minha evolução global. Assim, resolvi recuar até ao início do estágio de forma a comparar as expectativas iniciais com os resultados finais, esperando que uma visão retrospectiva permitisse uma reflexão e uma autocrítica sobre o meu percurso ao longo do estágio.

4.1 Análise *Swot* do Estagiário

Para poder identificar os pontos que precisavam de ser melhorados e definir competências mais relevantes a adquirir, efectuei uma análise *swot*, no início do estágio.

Fig. 3 Análise *Swot*

| Análise <i>Swot</i> | | | |
|--|--|---|---|
| Forças: | Fraquezas: | Oportunidades: | Ameaças: |
| <ul style="list-style-type: none"> • interesse na prática pedagógica e vontade de melhorar as práticas de ensino • boa organização e método • alguma versatilidade musical e das práticas pedagógicas • experiência ao nível de iniciação e de ensino básico | <ul style="list-style-type: none"> • pouca experiência ao nível do ensino secundário e de níveis mais avançados • dificuldade de relação entre teoria e prática • escassa utilização das tecnologias modernas em sala de aula • escasso conhecimento de instrumentos e grelhas de avaliação adequados e eficazes | <ul style="list-style-type: none"> • entrar em contacto com novas práticas de ensino, nomeadamente ao nível do ensino secundário • entrar em contacto com uma realidade escolar diferente daquela onde exerço a minha actividade de docente | <ul style="list-style-type: none"> • a presença de um terceiro que assiste às aulas acaba por afectar e alterar o decorrer das mesmas, o que pode influenciar a recolha dos dados • a instituição mostrou-se um pouco reticente a que os estagiários participassem nas reuniões |

4.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Apesar de possuir já uma experiência de aproximadamente dez anos como professor de música, entre escolas oficiais e particulares, quando comecei o estágio encontrava-me muito motivado pois perspectivava-se a entrada em contacto com realidades de ensino diferentes. Esperava vir a conhecer abordagens e metodologias novas e contava com a possibilidade de poder discutir com outros docentes sobre temas relacionados com os processos de ensino-aprendizagem e resolução de problemas. O facto de poder desenvolver as minhas competências numa escola prestigiada como o IGL foi outro factor de motivação.

Além de potenciar as minhas competências científicas e pedagógicas, tencionava melhorar as minhas capacidades organizativas. O facto de ter sido nomeado Coordenador de Departamento de Teclas na instituição onde lecciono, em Setembro de 2011, despertou o interesse pelo desenvolvimento das competências acima mencionadas. Assim, esperava poder participar nas reuniões de departamento, essenciais para o bom funcionamento e organização da instituição.

4.3 Resultados

Através da análise *swot*, no início do estágio identifiquei algumas áreas onde era necessário intervir. Após a revisitação do meu percurso enquanto estagiário irei analisar os resultados considerando as seguintes componentes:

- Pedagogia Diferenciada
- Articulação entre Teoria e Prática
- Dimensão Pessoal
- Competências Organizativas

4.3.1 Pedagogia Diferenciada

O contributo do estágio para o desenvolvimento deste aspecto foi notável. A circunstância de ter dois orientadores cooperantes, em vez de um só como é habitual, foi

algo que enriqueceu os meus conhecimentos. Cada docente aborda os problemas ligados ao ensino de forma subjectiva e pessoal. “O professor não é apenas um profissional que aplica conhecimentos produzidos por outros” mas configura-se como “sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (Gomes & Barbosa, 2012, p. 2). Por esta razão, a observação de diversos estilos de ensino tornou-se uma mais-valia e contribuiu para enriquecer a minha forma de estar em sala de aula de forma significativa. Assistir às aulas de outro instrumento concorreu também para alargar as minhas perspectivas. Outras actividades, como participar em *workshops* e *masterclasses* ou estar presente nas audições das classes de piano e de outros instrumentos, foram igualmente importantes para desenvolver uma diferenciação na pedagogia.

A oportunidade de poder dar aulas a alunos do ensino secundário foi outro factor preponderante na aquisição de uma maior experiência. Até hoje nunca tinha leccionado a alunos de graus mais avançados, por isso foi muito positivo poder fazê-lo durante o estágio.

A aquisição de uma pedagogia mais diferenciada é algo essencial para desenvolver práticas mais inclusivas, de forma a que todos os alunos possam participar na aprendizagem. O conceito de Educação Inclusiva foi algo que abracei durante o estágio. “Implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar” e procura desenvolver “políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado” (Rodrigues, 2006, p.2). Como professor, procuro constantemente aumentar a minha capacidade de resposta às diversas necessidades educativas.

4.3.2 Articulação entre Teoria e Prática

Este foi sem dúvida um dos aspectos para os quais o estágio contribuiu de forma mais preponderante.

Ao longo do estágio desempenhei diversas tarefas, tais como a elaboração de planos de aula para aulas supervisionadas e elaboração dos relatórios das aulas ministradas, que contribuíram para uma sistematização daquilo que já acontecia na prática.

Planear por escrito o que iria fazer durante as aulas e descrever o que já tinha feito, levou a um processo de teorização da prática. “Relatar, contar a própria experiência profissional, é uma estratégia de desenvolvimento, partindo do pressuposto que, para o professor, o relato é um meio de descrever e pensar sobre a sua acção” (Santos, 2012, p. 22).

A descrição e reflexão proporcionaram uma (re)conceptualização das práticas. Seguindo Santos (2012), a teoria, que emerge da prática, e a prática, que questiona a teoria, levaram a uma (re)construção de saberes. A teoria permitiu a elaboração de modelos descritivos/explicativos enquanto a prática contribuiu para desenvolver modelos de acção. O projecto de investigação, presente na segunda parte deste trabalho, é o maior contributo do estágio para o desenvolvimento da articulação entre teoria e prática no meu percurso profissional.

No entanto, segundo Santos (2012), “parece consensual que a articulação entre teoria e prática não é uma relação linear, na medida em que, por um lado, a teoria não se ajusta, não se aplica a toda a prática e qualquer realidade educativa e, por outro, a prática não se molda a qualquer teoria” (p. 31). Gomes e Barbosa (2012) reforçam esta ideia ao afirmarem que a acção do professor não se limita à mera aplicação de teorias a serem incorporadas na prática profissional. Assim, o docente deverá ter sempre uma atitude crítica perante a realidade.

Durante os anos da minha formação, quando frequentei o Conservatório de Nápoles, o ensino centrou-se sobretudo numa vertente prática. A minha professora de piano, por exemplo, nunca me indicou nenhum texto de didáctica pianística que pudesse consultar. Embora tanto disciplinas teóricas como práticas integrassem o *currículum*, os docentes não incentivaram a articulação entre as mesmas. Em algumas ocasiões, focar a atenção sobre aspectos mais teóricos era considerado quase uma perda de tempo. O Mestrado em Ensino de Música e a PES contribuíram para que começasse a considerar novos aspectos, quer no âmbito da *performance*, quer no âmbito do ensino. Incentivaram-me a empreender uma análise e teorização da minha acção, de modo a aprofundar o significado e a intencionalidade das minhas próprias práticas, com a finalidade de construir modelos reais.

Pode-se dizer que a articulação entre teoria e prática se tornou a base da minha competência profissional.

4.3.3 Dimensão Pessoal

Não podemos considerar o desenvolvimento profissional, para o qual a experiência do estágio contribuiu de forma significativa, separadamente de uma evolução pessoal. Segundo Santos (2012), “o professor está em constante desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, ou seja, o desenvolvimento é perspectivado numa dimensão holística, sem dissociar o eu pessoa do eu professor” (p. 19).

Esta dimensão holística, que fui ganhando ao longo do estágio, presta-se a acompanhar-me durante o resto da minha vida pessoal e profissional. O olhar retrospectivamente para a acção, o reflectir sobre o vivido, além de contribuir para construir o meu próprio discurso pedagógico, formaram e consolidaram a minha identidade pessoal e profissional. Seguindo Santos (2012, p. 22), ao revisitar o que fui, compreendi melhor o que sou, pois acredito que, quanto melhor compreender o que sou, melhor consigo fazer o que faço.

Não podemos, por isso, dissociar o ser do saber e do fazer. As competências do estar, do agir e do pensar contribuem para a construção pessoal. Ao longo do estágio o saber estar, saber agir e saber reflectir estiveram continuamente interligados e ajudaram a um verdadeiro (re)construir dos saberes.

4.3.4 Competências Organizativas

Como já referi anteriormente, além da aquisição de competências científico-musicais, estava interessado em potenciar as minhas capacidades organizativas, por estar a exercer a função de Coordenador de Departamento de Teclas no Conservatório das Caldas da Rainha.

No IGL, o departamento de piano era, e continua a ser, constituído por numerosas classes e por um corpo docente heterogéneo em termos de idade e nacionalidades. Por existir uma situação semelhante no Conservatório das Caldas da Rainha, interessava-me observar as estratégias organizativas que eram adoptadas para uniformizar o ensino do piano no âmbito da escola. Confesso que, quando comecei a exercer o cargo, encontrei algumas dificuldades em desempenhar a minha função. O facto de ser aproximadamente vinte anos mais novo do que os outros colegas de

departamento e de ter poucos anos de serviço tornaram mais difícil exercer o meu papel de líder intermédio. Segundo Pires (2012), os coordenadores costumam ser pessoas experientes, com vinte ou mais anos de serviço docente. Por isso, podia ser importante para mim observar a actuação de um colega mais experiente, ao desempenhar as funções de coordenador. No entanto, as reticências da escola à participação dos estagiários nas reuniões impediram-me de explorar este aspecto.

Considero que esta situação constituiu uma falha no âmbito do meu desenvolvimento profissional. Penso que as instituições deveriam permitir aos futuros profissionais tomarem contacto com aspectos relacionados com a organização do ensino.

Pires (2012), considera o Coordenador de Departamento “a chave para a mudança das práticas, ou seja as estruturas intermédias são o meio de desenvolvimento das escolas. É a acção dos coordenadores que levará à mudança e em consequência à melhoria das escolas” (Pires, 2012, p. 37). O coordenador é uma figura extremamente importante para o funcionamento da escola, sendo “um elemento fundamental da liderança intermédia”, que actua “como fonte de mobilização colectiva e encorajando o trabalho colaborativo” (Pires, 2012, p. 87).

5. Conclusão da Prática de Ensino Supervisionada e Perspectivas Futuras

Apesar das dificuldades encontradas, como é natural em qualquer trajecto, penso que o balanço da Prática de Ensino Supervisionada foi muito positivo.

Considero que o estágio contribuiu para alargar os meus horizontes e os meus conhecimentos. Através de um conjunto de experiências e actividades que fui desenvolvendo ao longo da PES, consolidei aspectos que considero essenciais para exercer a profissão da docência com sucesso.

Em relação ao futuro, espero eventualmente conseguir arranjar emprego noutras escolas oficiais, para além daquela onde lecciono actualmente. Através do estágio, compreendi que diversificar os contextos de ensino enriquece a experiência do docente, tornando-o mais flexível.

Paralelamente tenciono prosseguir a minha carreira artística, desenvolvendo projectos musicais em áreas diferentes. Na minha opinião, é necessário que um professor de música se mantenha em forma enquanto executante através da actividade performativa, de modo a poder exemplificar no instrumento sempre que for necessário. Neste aspecto, os professores Eurico Rosado, Ilda Ortín e Nuno Abreu constituem um bom exemplo, visto que são todos eles excelentes músicos. Além de satisfazer as minhas ambições pessoais, a carreira artística é algo que vai complementar a actividade de docente, ao contribuir para o desenvolvimento das competências científico-musicais.

A PES e o Mestrado em Ensino de Música chamaram a minha atenção para aspectos mais teóricos. Não excluo, por isso, a possibilidade de futuramente poder prosseguir os meus estudos, no âmbito da investigação académica.

II. Projecto de Investigação

1. Introdução

Como referi na introdução deste trabalho, resolvi dedicar o projecto de investigação ao ensino do pedal de ressonância. As razões que me levaram a esta escolha são diversas e têm raízes profundas.

Durante o primeiro ano de Mestrado no Instituto Piaget, sob a orientação do Professor Paulo Oliveira, entre obras de diversos compositores, trabalhei três Prelúdios de Claude Debussy: *La Fille aux Cheveux de Lin*, *Minstrels* e *La Cathédral Engloutie*.

Das três peças, já tinha estudado as primeiras duas quando frequentava os últimos anos do Conservatório, em Nápoles, circunstância que me levou a repensar a interpretação destas obras. Na primeira aula da cadeira de piano de Mestrado, depois de tocar *La Fille aux Cheveux de Lin*, o Professor Paulo observou que a minha execução era demasiado clara e nítida. Para uma interpretação mais fiel da obra, sendo Debussy um compositor impressionista, era preciso evocar imagens mais vagas e dispersas. Para obter efeitos ao piano que evocassem este tipo de imagens, a exploração do pedal de ressonância acabou por assumir um papel central. Depois de muitos anos de estudo do instrumento, comecei finalmente a considerar as funções expressivas do pedal de ressonância e a sua capacidade de influenciar de forma muito significativa a interpretação de uma obra, ao ponto de a transformar por completo. Quando estudei *La Cathédral Engloutie*, apliquei pela primeira vez a técnica do $\frac{1}{2}$ pedal, técnica que usei também ao visitar *Minstrels*. A circunstância de só ter abordado estas técnicas numa fase tão avançada da minha formação e carreira fez-me reflectir no facto de o ensino do pedal parecer ser muitas vezes negligenciado.

Ao pensar retrospectivamente na minha carreira de professor pude confirmar esta ideia, designadamente nos casos em que recebi alunos que tinham estudado anteriormente com outros professores. Na observação de aulas ao longo do estágio reparei também que ao ensino do pedal nem sempre era dada a devida relevância.

O propósito fundamental deste projecto de investigação é, assim, o de aprofundar o conhecimento do pedal de ressonância, analisando as problemáticas que se

levantam em relação ao ensino do mesmo com o fim último de fornecer um conjunto de estratégias de acordo com os processos de ensino-aprendizagem.

2. Enquadramento Teórico

Por pedalização entende-se a utilização dos pedais do piano, que são três. O pedal da direita é habitualmente designado como pedal de ressonância ou pedal *forte*. A denominação pedal *forte* deve-se ao facto de o seu emprego ir “acrescentar volume ao som produzido” (Sandor, 1984, p. 245). Ao carregar no pedal, todos os abafadores situados sobre as cordas do piano são levantados. Assim, ao tocar uma nota, todas as outras cordas do piano, além da percutida, irão vibrar por simpatia: “as vibrações por simpatia são aquelas que se produzem num determinado corpo com o mesmo comprimento de onda – ou de uma parte da mesma – de outro corpo posto em vibração anteriormente” (Sandor, 1984, p. 245).

Segundo Banowetz (1985), uma das funções principais do pedal de ressonância é “prolongar e ligar os sons que não é possível manter unicamente com os dedos” (p.30). Richerme (2002), chega mesmo a afirmar que “no repertório pianístico clássico, a partir de Beethoven, torna-se praticamente impossível depender exclusivamente dos dedos para realizar os legatos” (p. 165). Para Santórsola (1966), o pedal serve para obter “o *legato* perfeito de uma melodia” (p. 2).

É importante não esquecer que o pedal de ressonância tem também uma função de natureza mais expressiva: por meio do pedal *forte* é possível criar efeitos muito interessantes, sugerindo cores e sonoridades diversas. Como nota Banowetz (1985), esta função expressiva é tão importante quanto a de obter o *legato*, e “toda a utilização do pedal direito deve ser uma relação constante entre os dois elementos” (p.30). Hafner (2009) chama a atenção para o facto de o pianista Glenn Gould recorrer ao pedal *forte* porque “se apercebeu que usá-lo de vez em quando o ajudava a aproximar-se de uma sonoridade orquestral” (p.10). O pianista Anton Rubinstein, segundo Bernstein (1981), considerava mesmo o pedal de ressonância como “a alma do piano” (p. 143).

Uma outra função do pedal *forte* é a de “manter ou prolongar a vibração de aquele som ou sons que a mão não consegue abarcar” (Santórsola, 1966, p.2). Um dos casos que mais frequentemente ocorre na literatura pianística consiste em ligar um som grave (baixos) com um ou mais sons (acordes) da região média do teclado. Para isso, os sons graves precisam de ser prolongados enquanto a mão esquerda se desloca para regiões mais agudas do teclado de forma a tocar outras notas. Em algumas circunstâncias é necessário prolongar estes sons graves enquanto se muda de acorde,

sem que as harmonias se misturem. Para obter esse efeito, é preciso recorrer ao $\frac{1}{2}$ pedal ou $\frac{1}{4}$ de pedal. Estas técnicas realizam-se, como o próprio nome indica, baixando não totalmente mas parcialmente o pedal. Assim, os abafadores ficam ligeiramente encostados às cordas, abafando primeiro as cordas mais agudas. Isto porque, sendo as cordas graves mais grossas, longas e pesadas, demoram mais tempo a serem abafadas (Pozzi, 2011, p. 3). Encontramos um exemplo significativo deste caso nos compassos 28 a 41 de *La Cathédral Engloutie* de Debussy.

The image shows a musical score for the piano piece 'La Cathédral Engloutie' by Debussy. It consists of three systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system starts at measure 28 and ends at measure 31. The second system starts at measure 32 and ends at measure 36. The third system starts at measure 37 and ends at measure 41. The music is characterized by a low register in the bass and chords in the treble. The instruction 'Sonore sans dureté' is written above the first system. The dynamic 'ff' is marked in the first system. Pedal markings 'coll'8' are present throughout the piece, indicating half-pedal technique. The score is divided into three systems: measures 28-31, 32-36, and 37-41.

Fig. 4 Excerto de *La Cathédral Engloutie*.

A mão esquerda toca o dó0 e seguidamente realizam-se trocas de acordes com ambas as mãos. Para a execução deste trecho é preciso prolongar o dó0 enquanto há mudanças harmónicas sem que haja uma mistura excessiva dos sons. Ao levantar gradualmente o pé, existe um ponto bem preciso, que difere de piano para piano, em que a nota grave continua presente mas as notas mais agudas dos acordes desvanecem. A técnica do $\frac{1}{2}$ pedal não permite, contudo, “limpar” as harmonias por completo. Assim, na execução deste trecho alguns pianistas preferem recorrer ao pedal tonal, o pedal

situado no meio, que prolonga apenas as notas correspondente às teclas que estão pressionadas quando o pedal é accionado. Neste caso o pedal tonal será utilizado para prolongar a nota dó0 e o pedal de ressonância será levantado totalmente a cada novo acorde. A opção de utilizar o pedal de ressonância ou o pedal tonal está relacionada com questões estilísticas e históricas, como veremos mais à frente.

O pedagogo e pianista russo Heinrich Neuhaus (1993) declara, referindo-se ao pedal: “Asseguro-vos que o uso tanto como me abstenho de o usar, que 80% da música que executo (com pedal) toco com com $\frac{1}{2}$ (ou $\frac{1}{4}$ de pedal) e só 20% ou ainda menos com pedal inteiro” (p. 157).

Borges (1999) afirma:

“Existem três maneiras clássicas de aplicação do pedal, em associação com o som: o pedal simultâneo (accionado junto com a nota), o pedal retardado (trocado após a execução da nota seguinte, em trechos *legato*), e o pedal antecipado (colocado antes de se tocar a nota).” (p. 1)

Banowetz (1985), como outros autores, de resto, designa o pedal retardado por pedal sincopado. Por me parecer mais elegante em português, irei neste trabalho adoptar a designação “pedal sincopado”.

Além das técnicas que referi, importa considerar também o chamado *tremolo* de pedal, “que pode ser utilizado quer para fundir quer para distinguir e esclarecer as diversas sonoridades” (Sandor, 1984, p. 253). Segundo Bernstein (1981), o pedal *tremolo* é um recurso muito eficaz para a execução de passagens brilhantes constituídas por escalas, e consiste “num rápido movimento para cima e para baixo do pé direito” (p.147). Para Sandor (1984), no entanto, o *tremolo* de pedal “pode ser utilizado de modo irregular ou regular, com movimentos rápidos ou lentos, conforme o ouvido e a fantasia de cada um” (p. 254). O tremolo de pedal é também chamado pedal vibrato.

De forma a executar todas estas técnicas, o pianista precisa de desenvolver “habilidade motora e sensibilidade nos pés para identificar os vários níveis de pedalização” (Borges, 1999, p. 2).

Segundo Bernstein (1981) “muitos pianistas não dão a devida consideração à postura do pé quando utilizam o pedal direito” (p. 145). Para uma correcta pedalização, é necessário colocar o pé na linha do pedal, com o calcanhar bem estável no chão. O pedal deve ser pressionado com a planta do pé, sem tensão no tornozelo. Nunca se deve levantar o calcanhar do chão, caso contrário existe a possibilidade de se produzirem

espasmos musculares (Bernstein, 1981, p. 146). O movimento ascendente e descendente deve ser efectuado de modo silencioso (Gebhard, 2012, p. 1), tentando evitar ao máximo qualquer ruído que possa ser provocado pelas componentes mecânicas do pedal. Segundo Gebhard (2012) “a planta do pé deve estar sempre em contacto com o pedal” (p. 1), sendo que, segundo Bernstein (1981), colocando o calcanhar à direita ou à esquerda do pedal, há uma diminuição do seu controle (p. 145). Muitos pedais não produzem efeito na sua zona superior, pelo que não é necessário levantar completamente o pé para limpar o som (Bernstein, 1981, p. 146). Sendo que o ponto a partir do qual o pedal produz efeito varia em cada piano, através do ouvido o pianista saberá reconhecer como levantar o pedal, ajustando os movimentos do pé em conformidade (Bernstein, 1981, p. 146).

Grande parte dos autores e intérpretes é unânime ao considerar o ouvido como a grande referência do executante na realização de uma boa pedalização. Hofmann, (1976), afirma mesmo:

“Tal como os olhos guiam os dedos quando lemos música, assim o ouvido deve ser o guia – e o ‘único’ guia – do pé sobre o pedal. O pé é apenas o servo, o agente executivo, ao mesmo tempo que o ouvido é o guia, o juiz e o critério final.” (p. 41)

O ouvido deve guiar o executante para que não haja uma acumulação de harmónicos e de forma a que as harmonias que constituem a obra sejam compreensíveis. Por isso, para Borges (1999), “uma boa compreensão do esqueleto harmónico da peça orienta-nos quanto à escolha da pedalização” (p. 2). Ideia confirmada por Hofmann (1976), ao considerar que “a clareza harmónica é a base da pedalização” (p. 42). Segundo Rubinstein e Carreño (2003), o pedal deve ser geralmente trocado ou levantado quando há mudanças harmónicas ou quando “aparece uma nota nova na melodia, especialmente estranha à harmonia” (p. 25). Assim, Rubinstein e Carreño (2003) realçam a relação estreita entre pedal e notas graves: “o pedal é geralmente pressionado simultaneamente com a nota do baixo de qualquer harmonia, e é levantado ou mudado quando ocorrem variações harmónicas”(p. 40).

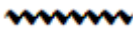
Para que haja uma utilização mais consciente do pedal é fundamental conhecer a época na qual uma determinada obra se insere, já que a pedalização varia conforme os diferentes períodos históricos e os diversos estilos. Pode-se dizer que por cada compositor dever-se-ia aplicar uma pedalização diferente. No trecho de *La Cathédral*

Engloutie que referi, a escolha entre utilizar o pedal tonal em conjunto com o pedal de ressonância ou apenas o pedal de ressonância, recorrendo à técnica do ½ pedal, podia ser determinada por factores estilísticos e históricos. Como já referi, em termos sonoros, o pedal de ressonância mistura sensivelmente as harmonias, enquanto com o pedal tonal podemos prolongar apenas a nota mais grave permitindo que a troca das harmonias ocorra de forma mais nítida, com os acordes bem distintos. Alguns pianistas preferem recorrer ao pedal tonal enquanto outros optam por utilizar apenas o pedal *forte*. Na minha opinião, neste caso, tendo em conta a corrente impressionista em que Debussy se insere, seria mais adequado recorrer à técnica do ½ pedal, pois permite ao intérprete a pesquisa de sonoridades que evocam situações passadas, não visíveis no presente (Schmitz, 1966, p. 156). O próprio título da obra, *A Catedral Submersa*, sugere que as sonoridades sejam “molhadas”. Podemos, assim, afirmar que as escolhas relativas à pedalização são influenciadas por diversos factores, técnicos, estilísticos e históricos e que os pedais constituem um valioso instrumento interpretativo.

Outro factor que influencia de forma determinante a pedalização diz respeito a um aspecto mais organológico, por assim dizer. Isto é, às características dos próprios pianos enquanto instrumentos, às suas diferentes dimensões, aos materiais utilizados na sua construção, em suma às suas características individuais que foram variando ao longo das diferentes épocas. O comprimento das cordas varia conforme o comprimento do instrumento. “O piano do tempo de Mozart e Beethoven”, por exemplo, “tinha um som mais fraco e de mais rápido decaimento do que o piano do tempo do Listz ou dos nossos tempos”. (Sandor, 1984, p. 248). Ou seja, a pedalização é também um factor importante nas chamadas práticas de execução historicamente informadas.

Segundo Sandor (1984), “cada piano é diferente dos outros, e as condições acústicas dos vários ambientes apresentam uma variedade extrema” (p. 267). Assim, o pianista deve escolher a pedalização tendo em conta as características do instrumento, bem como a projecção do som e a acústica da sala, através de “uma audição contínua e de um contínuo, consciente controlo” (Sandor, 1984, p. 267). O ouvido é o órgão que regula estes elementos.

Existem várias maneiras de indicar graficamente na partitura o pedal de ressonância. Com o sinal *Ped.* costuma-se indicar o ponto exacto onde o pedal deve ser introduzido e com * o ponto onde deve ser tirado. Também é habitual o uso de duas linhas horizontais delimitadas por duas pequenas barras verticais (┌───┐), que indicam o início e o fim da acção do pedal (Sandor, 1981, p. 256). Às vezes, a indicação

Ped. é seguida por pontinhos: *Ped.....* Em algumas partituras será possível encontrar as indicações $\frac{1}{2}$ *pedale*, $\frac{1}{4}$ *pedale* ou o equivalente escrito por extenso. Também para o *tremolo* de pedal ou pedal *vibrato* poderá ser utilizada a indicação por extenso ou o sinal *Ped.*  (Sandor, 1981, p. 257).

Na minha revisão da literatura acerca da pedalização, não encontrei algo que tratasse de forma pormenorizada a questão da coordenação entre mãos e pés no acto da troca de pedal. Pareceu-me que todo o *corpus* bibliográfico sobre o assunto estava direccionado para níveis mais avançados da aprendizagem do piano. Podemos assim concluir que existe uma lacuna ao nível dos estudos teóricos, nos quais nunca encontramos orientações detalhadas que possam guiar os alunos, e os professores, nos níveis de iniciação. Senti, por isso, que este aspecto deveria ser sistematizado de modo a não depender apenas da sensibilidade ou intuição de professores e alunos.

3. Metodologia

3.1 Hipóteses e Objectivos

Apoiado na literatura, procurámos antes de mais definir os diversos aspectos que devemos considerar e os recursos necessários para uma correcta pedalização. Identificámos, assim, cinco itens fundamentais:

- coordenação psico-motora
- ouvido
- análise harmónica
- enquadramento histórico/estilístico
- qualidades/dimensões do instrumento

Considerámos também importante formular algumas questões que nos ajudassem a clarificar os objectivos do nosso trabalho:

1- Qual a relevância dada à pedalização nas aulas de piano?

2- As orientações fornecidas pela literatura consultada são suficientes para resolver os problemas que surgem durante as aulas?

3 – Quais as estratégias utilizadas no ensino da pedalização? Será que são suficientes?

4- Os cinco aspectos fundamentais que definimos (coordenação psico-motora, ouvido, análise harmónica, enquadramento histórico/estilístico, características do instrumento) estão presentes durante as aulas? Em que medida e de que maneira?

3.2 Tipo de estudo e instrumentos de recolha

A metodologia escolhida para este projecto de investigação foi o estudo de caso. Devido à subjectividade do ensino da música e às numerosas variáveis existentes nos

processos de ensino-aprendizagem, preferimos optar por um tipo de estudo qualitativo, analisando uma situação específica, que nos permitisse compreender o fenómeno na sua globalidade. Neste caso estudámos o processo de aprendizagem de uma aluna relativamente à pedalização ao piano. Os dados foram recolhidos recorrendo aos seguintes instrumentos:

- Observações das aulas que a aluna teve ao longo do ano lectivo com a docente, Professora Ilda Ortín.
- Relatórios das aulas supervisionadas que ministrei à aluna.
- *Workshop* “O pedal no Ensino do Piano”, realizado no IGL durante a *Semana Aberta*, no qual participaram alunos do curso básico de diversas classes de piano.
- Entrevista semi-estruturada com a aluna.
- Aulas observadas de outros alunos das classes de piano dos orientadores cooperantes ao longo do estágio.
- Testes e audições dos alunos das classes dos orientadores cooperantes e de outras classes de professores de piano do IGL
- Conversas informais com os orientadores cooperantes e com os professores de piano do IGL e momentos de interacção com os alunos.

3.3 Amostra

A amostra deste estudo é constituída por uma aluna, de nome Bárbara, de dezoito anos de idade. É importante referir que o instrumento principal da aluna não é o piano, mas sim a flauta transversal e que as aulas observadas e supervisionadas inserem-se na disciplina Prática de Teclado. Trata-se de uma aluna interessada e dedicada, que gentilmente aceitou participar neste estudo. O facto de a aluna não ser pianista constituiu um aspecto relevante na abordagem do estudo de caso. Em primeiro lugar,

teve-se em consideração que o percurso de aprendizagem do piano por parte da aluna foi diferente daquele que costuma ser o percurso habitual dos alunos cujo instrumento principal é o piano, já que os tempos de aprendizagem e os objectivos da disciplina são eles próprios diferentes. A disciplina de Prática de Teclado tem a duração de dois anos e destina-se a estudantes cujo instrumento principal não é o piano e que frequentam o curso secundário. Os objectivos principais da disciplina são os de desenvolver competências harmónicas, de leitura e conhecer princípios elementares da técnica do instrumento. Saber tocar piano constitui uma ferramenta muito útil para quem toca um instrumento melódico – ser capaz de executar a parte de piano permite ter uma noção mais completa da obra. No IGL, tal como em outras instituições, esta disciplina é dada pelos professores de piano. Incluímos em anexo (Anexo A) o programa da disciplina. Nesta perspectiva, consideramos que o facto de termos escolhido uma aluna de Prática de Teclado para o estudo de caso assume uma particular relevância, já que nos permitiu abordar o ensino destinado a alunos que não estão acostumados a executar gestos e coordenar movimentos que se adequam a técnica pianística, como por exemplo utilizar mãos e pés simultaneamente.

De qualquer modo, tivemos sempre o cuidado que o estudo de caso não interferisse com o processo de aprendizagem da Bárbara. Os conteúdos e os objectivos a atingir nas aulas supervisionadas foram sempre estabelecidos em concordância com a aluna e a docente. Felizmente todas as partes envolvidas neste projecto foram de opinião que o estudo e a progressiva resolução de problemas iria contribuir positivamente para a evolução da discente.

3.4 Limitações da Metodologia Utilizada

Ao longo do estágio deparámos com alguns problemas e limitações. A própria estrutura do estágio condicionou a escolha da metodologia e do próprio tema de investigação. O facto do estagiário só poder ministrar um número limitado de aulas limitou a possibilidade de exploração e de experiências. Como já referimos, o interesse dos alunos foi sempre considerado prioritário em relação ao projecto de investigação, pelo que se tentou que o desenvolvimento do estudo fosse o menos invasivo possível. O

facto de existir um terceiro elemento (o estagiário) a observar as aulas foi sem dúvida um elemento perturbador do normal decorrer das mesmas, pois constitui sempre uma intrusão na relação entre professor e aluno, que por vezes pode ser muito peculiar e profunda. As datas das aulas supervisionadas foram escolhidas em função do calendário lectivo, evitando que fossem próximas de testes, exames ou audições. Os objectivos e os conteúdos de cada aula foram planeados de acordo com o professor e o aluno, de forma a integrarem-se no normal desenrolar das lições e a não causar uma interrupção do programa das mesmas.

A contingência de o estudo se ter realizado numa única instituição, reduziu a possibilidade de exploração em diversos contextos, o que poderia conferir maior legitimidade à pesquisa e permitir chegar a conclusões mais generalizáveis. Também por esta razão, achámos que o estudo de caso seria a metodologia que melhor se adaptava ao contexto e às limitações impostas pela Prática de Ensino Supervisionada.

Segundo Benbasat, Goldstein & Mead (1987), num estudo de caso o fenómeno deve ser observado no seu ambiente natural, e esse foi o caso das observações das aulas da Bárbara e de outros alunos do IGL. Para a recolha de dados, segundo os mesmos autores, devem ser utilizados diversos meios, como ocorreu no presente estudo, onde efectuámos observações, durante as quais tomámos notas que formaram um diário, escrevemos relatórios, realizámos entrevistas e diversas actividades, como aulas supervisionadas e um *workshop*. Sentimos que a trajectória do projecto de investigação foi mudando à medida que novos dados emergiam, facto comum num estudo de caso, já que “o investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes” e que “podem ser feitas mudanças na selecção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses” (Benbasat et al., 1987, p. 371).

Assim, pode-se dizer que o projecto de investigação, e o respectivo estudo de caso, foram processos em contínua transformação.

3.5 Instrumentos de Recolha de Dados

3.5.1 Observação

Como já referimos, a observação foi um dos principais instrumentos de recolha de dados. Devido à natureza do próprio estágio, a observação foi a ferramenta principal utilizada ao longo da pesquisa e a mais significativa em termos quantitativos. Em relação à aluna em análise, foram observadas vinte e oito aulas, cada uma com a duração de quarenta e cinco minutos. Durante as aulas tomámos notas que foram registadas numa espécie de diário de bordo. Além da observação das aulas da aluna Bárbara, observámos aulas de outros alunos das classes de piano da Professora Ilda Ortín e do Professor Eurico Rosado.

Segundo Alvarez (1991), a observação é o “único instrumento de pesquisa e colecta de dados que permite informar o que ocorre de verdade, na situação real, de facto” (p. 560). É, assim, um instrumento essencial, já que, como nota Reis (2011), “a observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interacções estabelecidas entre professores e alunos” (p. 12) e pode desempenhar “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação” (p. 11).

3.5.2 Entrevista Semi-Estruturada

Outra ferramenta utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. Trata-se dum instrumento bastante valioso que permite perceber como o sujeito em análise vivencia alguns aspectos do tema que está a ser investigado. No nosso estudo de caso, a entrevista realizada à Bárbara deu-nos indicações muito úteis que acabaram por direccionar a pesquisa. A versão integral da entrevista, que foi realizada no IGL em 22 de Julho de 2015, poderá ser consultada em anexo (Anexo B).

3.5.3 Relatórios das Aulas Supervisionadas

Como já referimos, a Prática de Ensino Supervisionada previa que o estagiário ministrasse um número limitado de aulas supervisionadas aos alunos que estivesse a observar, elaborando previamente um plano de aula e posteriormente um relatório. Nestes relatórios descrevem-se as aulas e reflecte-se acerca de alguns aspectos das mesmas, tornando-se ferramentas muito valiosas de análise dos fenómenos de ensino/aprendizagem. O investigador torna-se parte activa do estudo, de acordo com a visão de Gomez, Flores & Jimenez (1996), segundo os quais o objectivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p. 99).

No caso da aluna Bárbara, ministrei duas aulas supervisionadas que decorreram no IGL nos dias 20 de Maio e 3 de Junho de 2014.

3.5.4 Workshop

Como mencionámos, foi realizado no dia 19 de Março de 2015 um *workshop*, intitulado “O Pedal no Ensino do Piano”, nas instalações do IGL, no âmbito da chamada *Semana Aberta*. No evento estiveram presentes alunos do curso básico de diversas classes de piano e de outros instrumentos.

Na primeira parte do *workshop* fiz uma exposição teórica, realizada com o recurso a uma apresentação em *power point* que pode ser consultada nos anexos (Anexo C). A exposição teve início com uma explicação acerca do pedal de ressonância, com uma breve introdução dos seus mecanismos.

Depois passou-se às funções e finalidades do pedal e, em seguida, às diversas técnicas da sua aplicação. Os passos seguintes da exposição centraram-se nos recursos necessários para uma correcta pedalização e em como fazer a troca de pedal. Finalmente, a secção teórica terminou com considerações históricas e organológicas. A exposição foi intercalada com exemplificações ao piano, sempre que se julgou necessário.

4. Resultados

Por não dispormos de resultados quantitativamente mensuráveis, achamos que não faria sentido apresentá-los de forma puramente descritiva.

De forma a evitar repetições, e de modo a facilitar a interpretação por parte do leitor, achámos mais útil passar directamente à discussão dos dados recolhidos.

4.1 Coordenação Psico-Motora

A coordenação psico-motora foi um aspecto tido em grande consideração durante as aulas. A Professora Ilda Ortín explicou à Bárbara a sequência dos movimentos em diversas ocasiões, sugerindo pensar cada gesto separadamente. Em outras ocasiões sugeriu não apressar os movimentos, antecipando-os. Desta forma, assim que a sequência dos movimentos estivesse bem clara, a aluna poderia executá-la com maior rapidez.

Durante a entrevista, a aluna referiu que a utilização do pedal, que comporta a coordenação de mãos e pés, constituiu uma novidade para si, dizendo também que continuava a baixar as teclas e o pé ao mesmo tempo, num movimento simultâneo de cima para baixo, não conseguindo, portanto, executar o pedal sincopado de forma correcta. Ao longo do estágio, e da minha carreira de professor, observei que este é um erro bastante comum. No caso da aluna Bárbara, tinha já identificado este defeito durante as observações das aulas, aquando da preparação da peça *Von fremden Ländern und Menschen*, primeira peça do ciclo *Kinderszenen*, de Robert Schumann. Para uma melhor compreensão do fenómeno, farei uma breve descrição das aulas que ministrei à Bárbara. Por ocasião da primeira aula, focou-se a atenção na relação entre o pé direito, que acciona o pedal de ressonância, e a mão esquerda, que toca o baixo. Seguidamente, trabalhou-se para que a aluna percebesse as três etapas distintas envolvidas neste processo: baixar o pedal, levantar o pé no momento exacto em que a mão toca a nova nota do baixo e, só a seguir, baixar o pedal. Na segunda aula elaborei alguns exercícios mais específicos para o pedal, antes de trabalhar a pedalização directamente na peça: pedi à aluna que escolhesse dois acordes dissonantes e que trocasse o pedal. Mais uma vez, foi posto o foco no diferenciar das etapas:

- tocar o primeiro acorde (Dó Maior) baixando o pedal.
- colocar com calma os dedos em cima das notas que constituem o segundo acorde (Fá# Maior), mantendo o pedal em baixo.
- tocar o segundo acorde e ao mesmo tempo levantar o pé do pedal.
- baixar o pedal, continuando a pressionar com os dedos as notas que constituem o segundo acorde.
- finalmente, levantar os dedos das teclas, mantendo o pedal em baixo de forma a prolongar as notas do acorde.

Insisti na importância de as várias etapas do exercício serem executadas sem pressa, com a maior tranquilidade possível. As estratégias utilizadas permitiram que a aluna adquirisse os movimentos necessários para uma correcta pedalização.

Consideramos que a assimilação dos gestos foi um factor determinante para a resolução do problema. Perceber os movimentos mediante etapas bem distintas, antes de executá-los, permite ao aluno planificá-los. Segundo Vítor da Fonseca (2005), a planificação motora é:

“um processo de elaboração e de operacionalização antecipatória da decisão e da execução motora, o que conduz a fixação de fins, à sequencialização de procedimentos para os atingir e ao controlo e auto-regulação em função dos efeitos e resultados obtidos” (p. 846).

Durante as aulas observadas, encontrámos alguns indícios de uma tentativa de proporcionar uma sequencialidade de gestos. A Bárbara, na entrevista, mencionou o facto de ter feito alguns exercícios específicos. Como já referimos no Enquadramento Teórico, não encontrámos descrições detalhadas nos livros de didáctica pianística acerca de como se processa a coordenação entre mãos e pés. O facto de não existir um conjunto de estratégias específicas sobre este aspecto da pedalização deixa o seu ensino ao critério e sensibilidade de cada docente e aluno.

Também por ocasião do *workshop* tivemos oportunidade de propor alguns exercícios. No que diz respeito à coordenação motora, alguns alunos demonstravam dominar os movimentos mais do que outros. Quando conseguimos que os alunos separassem as diferentes etapas e executassem os gestos com calma, registámos resultados satisfatórios. Mesmo quando introduzimos exercícios para o ½ pedal, claramente uma técnica de pedalização mais avançada, constatámos que alguns alunos conseguiam executar a tarefa com sucesso.

4.2 Ouvido

O ouvido foi um aspecto muito presente durante as aulas observadas. Na entrevista surgiram indícios de que foram feitas experiências, durante as aulas, para perceber auditivamente o que acontecia quando o pedal era utilizado. A Bárbara falou em “limpar o som” ou utilizou a expressão “ficava mais sujo” referindo-se ao pedal, relacionando-o claramente com o ouvido.

Contudo, a aluna não mencionou o ouvido como um dos principais recursos para efectuar as trocas de pedal. Como vimos, a Bárbara tinha tendência para baixar o pedal ao mesmo tempo que tocava a nota do baixo e levantar o pedal antes de tocar a nota do baixo seguinte. Isto causava cortes, interrupções, não permitindo a ligação dos sons, ao mesmo tempo que resultava em misturas ao nível das harmonias. Parece evidente que aquilo que deveria ser o resultado final não estava claro a nível auditivo. Durante as aulas supervisionadas, mostrei à aluna casos em que a harmonia poderia resultar confusa devido a uma errada utilização do pedal, de forma a que ela pudesse identificar o problema e, eventualmente, corrigi-lo. Sugeri que, durante o estudo, tentasse ouvir atentamente e reconhecer eventuais misturas nas harmonias ou cortes na ligação dos sons e procurasse ajustar os movimentos do pé e das mãos em concordância.

A literatura parece indicar o ouvido como o recurso mais importante para a pedalização. Como referimos no Enquadramento Teórico, segundo Hofmann (1976), o ouvido deve guiar o pé sobre o pedal, sendo “juiz e critério final” (p. 41). Assim, depois de abordarmos com a Bárbara o aspecto da coordenação entre mãos e pés, introduzimos mais um elemento, o ouvido, que vem exercer uma função de controlo. Numa visão mais ampla, podemos considerar o ouvido como mais um agente participante na coordenação psico-motora. De facto, pensamos que ouvido, mãos e pés actuam simultaneamente. Pudemos verificar esta acção coordenadora dos três elementos mais concretamente quando, durante o *workshop*, propusemos o seguinte exercício sobre o $\frac{1}{2}$ pedal:



Fig. 5 Exercício sobre o $\frac{1}{2}$ pedal.

Neste exercício foi pedido aos alunos para levantarem gradualmente o pé, até deixarem de ouvir as notas mais agudas, de forma a prolongarem apenas a nota mais grave. Depois, para completar o exercício, os alunos deveriam colocar os dedos em cima das teclas que compunham o acorde seguinte, baixá-las e só então baixar o pedal. Nesta circunstância, constatamos que o ouvido funciona como mais um elemento que alterna com as mãos e os pés na sequência de movimentos. Neste exercício, tal como nos outros, não coloquei nenhuma indicação na partitura: o objectivo era que os alunos aplicassem os princípios transmitidos na exposição teórica. Um dos recursos a utilizar seria, entre outros, o ouvido.

Assim, atrever-nos-íamos a afirmar que a técnica do $\frac{1}{2}$ pedal é a que melhor demonstra como a coordenação das mãos e dos pés deve estar relacionada com o ouvido. No *workshop* estavam presentes apenas alunos do curso básico. Nenhum deles tinha ouvido falar do $\frac{1}{2}$ pedal, o que não é de estranhar, sendo uma técnica mais avançada que pode ser abordada eventualmente a partir do curso secundário. Contudo, constatámos que os alunos conseguiam executar o exercício com sucesso quando tinham o cuidado de executar as etapas pausadamente. Infelizmente não estava presente nenhum aluno do secundário, pelo que não foi possível nesta ocasião obter dados acerca da presença deste conteúdo nas aulas de secundário. No entanto, quando realizámos o mesmo *workshop* no Conservatório das Caldas da Rainha, estavam presentes dois alunos do curso secundário que nunca tinham abordado, nem ouvido falar, da técnica do $\frac{1}{2}$ pedal. Pela nossa experiência, e pelo que nos foi dado observar durante as aulas a que assistimos ao longo do estágio, consideramos que o $\frac{1}{2}$ pedal mereceria maior atenção do que costuma ter e que tal técnica não é habitualmente explorada devidamente.

Como vimos no Enquadramento Teórico a acústica da sala e a projecção do som do piano são também factores que influenciam a escolha da pedalização. O pianista deve ser capaz de se ouvir a si próprio e ajustar os movimentos do pé para produzir o som e o efeito desejado. Podemos dizer que o pianista deve imaginar qual é o resultado sonoro que está a chegar aos ouvintes na plateia. Os meus professores, sempre que tocava em audições em salas de concerto e auditórios, colocavam-se no centro da sala para me poder orientar em relação à projecção e qualidade sonora que estava a produzir. Consideramos realmente útil para um pianista o aconselhamento de alguém de fora, pois a percepção que o executante tem em relação ao próprio som quando está sentado ao piano pode não coincidir com o que chega aos ouvintes. No entanto, a noção da projecção sonora é uma capacidade que se desenvolve com a experiência. Num contexto

pedagógico, esta experiência pode ser proporcionada através de audições, que no IGL ocorrem com frequência. Se houver possibilidade, pode ser benéfico mudar de sala de aula e de piano. A variedade de condições vai aumentar a capacidade de adaptação do aluno a pianos e salas diferentes. No IGL, devido a contingências várias, como reposições de aulas, de vez em quando as aulas eram ministradas em salas diferentes das usuais. Quando assistimos às aulas da Professora Ilda Ortín, notámos que a docente por vezes ouvia a execução do aluno em pontos diferentes da sala, especialmente quando as aulas decorriam no auditório. Este facto é revelador do cuidado da professora em ter em conta a acústica da sala como elemento que influencia a execução e, conseqüentemente, a pedalização.

4.3 Análise Harmónica

Como referimos no Enquadramento Teórico, a análise harmónica de uma obra é um factor determinante na escolha da pedalização. É, por isso, importante realçar que este aspecto esteve presente durante as aulas observadas. A Bárbara, na entrevista, afirmou claramente que era através da análise do esqueleto harmónico da obra que percebia como devia utilizar o pedal. É importante referir que, tratando-se de uma aluna do curso secundário, a Bárbara dispunha já de conhecimentos que lhe permitiam identificar em pouco tempo a estrutura harmónica da peça, bastando-lhe para isso olhar para a partitura.

Durante o *workshop*, onde, como vimos, participaram apenas alunos do curso básico, encontrámos alguma dificuldade na execução das tarefas, devido ao facto de nem todos os alunos estarem familiarizados com a execução de tríades. Assim, foi necessário despende algum tempo primeiro a ensinar os acordes, antes de passar à pedalização.

Um dos exercícios foi elaborado precisamente com o intuito de verificar se os alunos eram capazes de levar em consideração a análise harmónica dos acordes na escolha da pedalização, optando por manter um único pedal nos primeiros dois compassos.

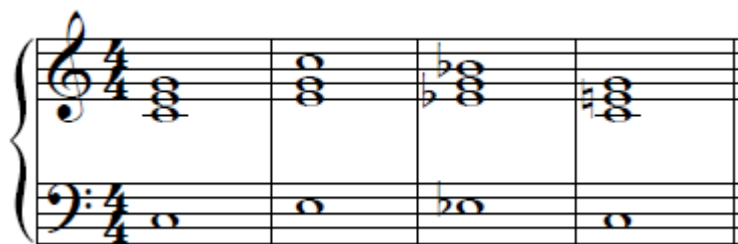


Fig. 6 Exercício com inversões de acordes

Numa primeira abordagem, os alunos tendiam a mudar o pedal em cada compasso, o que também não é incorrecto. Seguidamente, houve alguns alunos que chegaram à conclusão que era possível manter o mesmo pedal nos primeiros dois compassos, tratando-se de inversões do mesmo acorde.

4.4 Enquadramento Histórico/Estilístico

Como vimos no Enquadramento Teórico a época em que uma peça foi escrita é um aspecto fundamental para a escolha da pedalização. A uma obra do período romântico aplicar-se-á uma pedalização diferente do que a uma do período clássico, por exemplo.

Na entrevista, a Bárbara não deu mostras de considerar a época do compositor como um elemento que influenciasse as suas opções acerca da pedalização. No entanto, devemos considerar que o perfil da aluna em questão talvez tenha tido alguma influência neste aspecto. Não sendo o piano o seu instrumento principal, é natural que a Bárbara não demonstrasse interesse em aprofundar assim tanto a interpretação das obras.

Em outras aulas observadas não registámos referências históricas e estilísticas relacionadas com a escolha do pedal. De resto, durante o *workshop*, constatámos que muitos alunos não se lembravam do nome do compositor da peça que estavam a estudar e que, por isso, não faziam ideia nenhuma da época e do estilo da mesma.

Passamos a relatar dois episódios ocorridos durante o estágio que, na nossa opinião, demonstram a importância deste aspecto para a escolha da pedalização.

Numa das aulas supervisionadas que ministrámos a um aluno do 7º grau, que estava a preparar o terceiro Prelúdio de G. Gershwin, houve uma troca de ideias em relação à pedalização do seguinte trecho da obra (compassos 25 a 28):

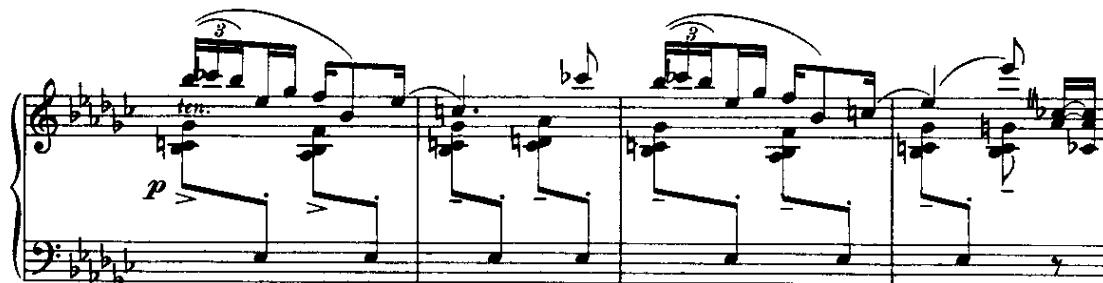


Fig. 7 Excerto do terceiro Prelúdio de G. Gershwin

O aluno não concordava em relação à escolha do pedal, pois, na opinião dele, não era necessário. Na nossa perspectiva, neste caso o pedal iria ligar os acordes mais agudos com as notas mais graves, acentuando e abrindo mais o som ao tocar os acordes, permitindo obter o balanço característico das *big bands* de *jazz*. Neste caso o pedal teria simultaneamente uma função técnica, de ligar as notas, e expressiva. A escolha era, assim, justificada por razões estilísticas e históricas, visto ser Gershwin um compositor muito influenciado pela música *jazz*.

A outra situação ocorreu durante o *workshop*, quando foi proposto o exercício para o ½ pedal apresentado anteriormente (Fig. 5). Um colega de estágio presente *no workshop*, João Espírito Santo, referiu que, nesta situação, podia-se utilizar o pedal tonal. Nesta circunstância, pareceu-me pertinente realçar que a opção de utilizar ½ pedal ou pedal tonal seria determinada por questões históricas e estilísticas, como já tinha referido na apresentação teórica. Neste caso optámos por desenvolver o exercício tendo como referência o contexto histórico da obra *La Cathédral Engloutie* de C. Debussy. É significativo que, ao repetir o *workshop* no Conservatório das Caldas da Rainha, o Professor Sérgio Gonçalves tenha tecido a mesma consideração, ou seja que era possível recorrer ao pedal tonal para executar o exercício. Pudemos assim verificar que mesmo para a execução de um mero exercício foi necessário definir uma contextualização histórica e estilística. Isto veio reforçar a noção de que o enquadramento histórico e estilístico da obra são aspectos essenciais para a escolha da pedalização. Aspectos que, como pudemos constatar nas aulas observadas, continuam, por vezes, a ser negligenciados.

4.5 Características/Dimensões do Instrumento

Como mencionámos no Enquadramento Teórico, as dimensões dos pianos e os materiais com os quais são construídos influenciam a escolha da pedalização.

Na entrevista, a Bárbara declarou que nunca houve uma demonstração acerca do funcionamento dos mecanismos inerentes aos pedais durante as aulas. Referiu, porém que, graças às aulas de acústica, tinha já uma noção da sonoridade produzida quando o pedal era accionado.

No *workshop*, optámos por desmontar o piano de forma a que os alunos pudessem para observar o seu interior. Constatámos que a maioria dos alunos presentes nunca tinham visto um piano aberto, desconhecendo, por isso, o funcionamento das suas componentes mecânicas. Os alunos ficaram fascinados com a oportunidade de observar o funcionamento dos mecanismos de um piano. Para alunos daquela idade (entre os dez e os quinze anos), uma demonstração prática é extremamente eficaz. Observar as partes mecânicas dum instrumento e experimentar o seu funcionamento dá aos alunos uma percepção mais concreta do resultado sonoro. Consideramos, assim, a falta de demonstrações teóricas e práticas acerca das componentes mecânicas do piano uma falha relevante no âmbito das aulas.

Durante a entrevista, perguntámos à Bárbara qual era o instrumento no qual praticava em casa e a aluna respondeu que possuía um piano digital. Praticar num piano digital dificultou alguns aspectos da sua aprendizagem, pois a consistência física dum pedal electrónico é notavelmente diferente: é menos profundo, menos resistente e, em termos de sonoridade, mistura menos os sons. No caso da Bárbara percebe-se perfeitamente a opção de investir num instrumento deste tipo, por ser mais económico. No entanto, são cada vez mais frequentes os casos de alunos cujo instrumento principal é o piano e que possuem um piano digital e não acústico. O Regime Articulado alargou o acesso ao Ensino da Música a classes sociais mais desfavorecidas. Especialmente nos primeiros anos, as famílias não tem possibilidade de investir num piano acústico, pelo que um piano digital acaba por ser um bom compromisso. Esta circunstância deu origem a outro aspecto que o docente tem de considerar no âmbito das aulas. A Professora Ilda Ortín, durante uma aula, sugeriu a aluna para fazer o movimento com o pé, sem carregar no pedal. O objectivo era treinar o gesto, independentemente do tipo de pedal, de forma a conseguir adaptar-se a qualquer instrumento. Neste caso, a docente

deu mostras de adaptar o ensino às exigências da aluna, levando em consideração as possibilidades do instrumento que esta possuía.

Em última análise, consideramos que os aspectos organológicas poderiam ser mais explorados durante as aulas. Achamos que uma melhor compreensão do funcionamento dos mecanismo do piano iria favorecer a aprendizagem da utilização do pedal de ressonância.

5. Conclusão

Antes de mais importa realçar que as conclusões a que procuraremos agora chegar, não são de forma alguma definitivas, desde logo por contarmos com uma base empírica limitada. Temos também noção que o trabalho de um docente, ao longo do ano lectivo, é condicionado por muitos factores e circunstâncias, por vezes indesejados, como o calendário escolar, burocracias, programas a cumprir, tempo reduzido de aulas, etc. Sabemos por experiência própria que um professor nem sempre consegue desenvolver o seu trabalho junto dos alunos como gostaria. O *feedback* dos discentes também é outro elemento que pode condicionar o contexto das aulas. Um aluno não muito motivado, por exemplo, não terá muito interesse em querer conhecer de uma forma mais aprofundada o compositor da peça que está a estudar. Por uma questão de honestidade intelectual temos, por isso, de considerar que estes factores condicionaram indirectamente as nossas observações. Este trabalho não pretende ser uma crítica ao trabalho de outros docentes. Esperamos, no entanto, que a tentativa de sistematização do ensino da pedalização que levámos a cabo possa vir ajudar os professores a alcançar os objectivos com mais eficácia, aproveitando o tempo de aula de forma mais proveitosa. Pelo que observámos, não somos de opinião que a pedalização tenha sido negligenciada durante as aulas.

Ao consultar a literatura sobre o assunto, encontrámos informação sobre a constituição dos pedais, as suas funções e as diferentes técnicas de pedalização. Grandes mestres do piano como Rubinstein, Gould, Sandor e Neuhaus foram nossos guias em questões como a melhor forma de executar a troca de pedal, os recursos a utilizar e os aspectos que devem ser considerados na escolha da pedalização. Ao longo da investigação procurámos verificar constantemente a aplicação prática das teorias e a sua utilidade. Podemos concluir que conhecer as componentes dos mecanismos do piano relativos à pedalização, assim como saber quais são os objectivos da mesma, favorece a aprendizagem da pedalização. Por ocasião do *workshop*, por exemplo, observámos que os alunos aproveitaram as informações fornecidas na exposição teórica, mostrando ter ideias mais claras no momento da aplicação prática. Por esta razão resolvemos não pôr qualquer indicação de pedal nos exercícios, pois o objectivo era que os alunos aplicassem os conteúdos expostos na apresentação.

Também nos propusemos investigar se os conteúdos encontrados na literatura estavam presentes nas aulas e através de que estratégias eram transmitidos aos alunos. Constatámos que a demonstração das componentes mecânicas relativas aos pedais não era praticada no âmbito das aulas: a maioria dos alunos declarou nunca ter visto um piano desmontado das suas partes exteriores. Podemos concluir que a coordenação entre as mãos e os pés foi um aspecto trabalhado nas aulas e que o ouvido foi considerado uma referência importante para a escolha da pedalização. No entanto, observamos que a época histórica e o estilo das obras estudadas foram elementos a que não foi dada suficiente importância, na nossa opinião, no que toca à pedalização.

Tentámos também descobrir se as orientações fornecidas pela literatura eram suficientes para resolver os problemas ligados à pedalização que surgiam durante as aulas. Como referimos no Enquadramento Teórico, não encontramos informações detalhadas na literatura acerca da coordenação entre mãos e pés no acto da troca do pedal. As poucas orientações sobre este aspecto com que deparámos destinavam-se a níveis mais avançados da aprendizagem do piano. Alargando um pouco o âmbito da pergunta, procurámos também ao longo da pesquisa a eventual existência de metodologias que a literatura não mencionasse mas que os professores utilizassem na prática. Ao analisar os dados, chegamos à conclusão que as orientações fornecidas pela literatura não são suficientes para resolver os problemas ligados à pedalização. Achamos também que as estratégias utilizadas durante as aulas não respondem totalmente às necessidades dos alunos. Um problema, a nosso ver, do ensino do piano é que os docentes, na maioria dos casos, aprenderam certos aspectos de execução em idade muito jovem, pelo que não se lembram dos processos de aprendizagem através dos quais adquiriram essas competências. Por esta razão, alguns problemas são resolvidos intuitivamente, confiando nas capacidades dos alunos (o que pode até produzir resultados excelentes, em alguns casos). No entanto, com o alargamento do ensino da música a um número maior de alunos, os desafios da pedagogia são cada vez mais complexos. Assim, pensamos que não podemos continuar a deixar certos aspectos ao acaso e confiar apenas na intuição dos alunos sob pena de não sermos capazes de proporcionar um ensino de sucesso.

Ao longo da pesquisa julgamos ter demonstrado que planificar os movimentos através de etapas bem definidas pode ser uma estratégia eficaz. Chegámos à conclusão que, além de mãos e pés, o ouvido é mais um elemento que entra na coordenação psicomotora. Demonstrámos, através de diversos exemplos, que, na escolha da pedalização, é

essencial considerar a época histórica em que a obra foi composta e o estilo da mesma. Elaborámos alguns exercícios, presentes em anexo (Anexo D), como instrumento de síntese, para favorecer uma melhor compreensão dos conceitos. Embora achemos que a finalidade última do ensino da pedalização seja desenvolver a seja aplicá-la nas obras do repertório pianístico, consideramos a elaboração de exercícios uma óptima ferramenta didáctica. Os exercícios que propusemos não são definitivos, nem pretendem resolver todos os problemas ou abordar todos os casos e contextos de pedalização. São, tal como todo o trabalho de investigação que desenvolvemos apenas um ponto de partida. Assim, esperamos ter cumprido o propósito último deste trabalho: estimular uma discussão acerca do ensino da pedalização, de forma a que este se possa tornar mais eficaz e objectivo.

Bibliografia

Alvarez, M. E. (1991). *Organização, sistemas e métodos*. São Paulo: McGraw Hill.

Banowetz, J. (1985). *El pedal pianístico: Técnicas y uso*. Madrid: Pirámide.

Benbasat, I., Goldstein, D. K. & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly, September*, 369-386.

Bernstein, S. (1981). *With your own two hands: Self-discovery through music*. New York: Schirmer.

Borges, C. (1999). Pedalização ao piano. Acedido Agosto 4, 2014 em <https://ocodigomusical.files.wordpress.com/2010/04/pedalizacao-ao-piano.pdf>.

Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz: Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

Gatti, B. A. (2003). O Professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114

Gebhard, H. (2012). *The art of pedaling: a manual for the use of the piano pedals*. New York: Dover.

Gomes, V. R. & Barbosa, A. C. (2012). Princípios na construção da subjetividade docente. In Stecanela, N., Jayme, P. & Jefferson, M. (eds.) *A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Anais do IX Anped Sul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

- Gomez, G., Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Hafner, K. (2009). *Glenn Gould e la ricerca del pianoforte perfetto*. Torino: Einaudi
- Hill, M. M. & Hill A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hofmann, J. (1976). *Piano playing: With piano questions answered*. New York: Dover.
- Huberman, M. (1992). Vida de professores – O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A., et al., *Vidas de professores* (31-61). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, S. (2012). *Tendências nacionais da interpretação pianística no século XX*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. London: Kahn & Averill.
- Pires, I. M. (2012). *Lideranças intermédias: tomada de decisão e comunicação em departamento curricular num agrupamento de escolas (estudo de caso)*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Pozzi, L. G. (2011). Reflexões sobre o uso dos pedais – Critérios usados na pedalização da peça “Guaratuba e Antonina”, de Harry Crowl. In R. Pestana & S. Carvalho (eds.), *Performa’ 11 – Actas e livro de resumos dos encontros de investigação em performance*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Colecção Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Richerme, C. (2002). Legato “natural” e legato “artificial” na execução pianística. *Per Musi*, 5(6), 163-166.

Rodrigues, D. (2006). “Dez *ideias* (mal) *feitas* sobre a educação inclusiva”. In Rodrigues, D. (org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rubinstein, A. & Carreño, T. (2003). *The art of piano pedaling: Two classics guides*. New York: Dover.

Sandor, G. (1984). *Come si suona il pianoforte*. Milano: Rizzoli.

Santos, R. J. (2012). *Supervisão pedagógica: Visão crítica de um percurso*. Lisboa: Prime Books.

Schmitz, E. R. (1966). *The piano works of Claude Debussy*. New York: Dover.

Santórsola, G. (1966). *El uso inteligente del pedal*. São Paulo: Ricordi.

Timbrell, C. (1999). *French pianism: A historical perspective*. Portland: Amadeus Press.

Anexo A – Programa da Disciplina de Prática de Teclado

INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA

PROGRAMA DE INSTRUMENTO DE TECLA

1º ANO

OBJECTIVOS

Até ao final do ano lectivo o aluno deve:

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor.
- Adquirir uma postura correcta e natural ao instrumento.
- Adquirir as bases técnicas necessárias ao domínio do instrumento.
- Conhecer o teclado em toda a sua extensão.
- Iniciar o treino de padrões harmónicos.
- Desenvolver a capacidade de leitura ao instrumento.

CONTEÚDOS

REPERTÓRIO MÍNIMO

- 2 Escalas maiores e as relativas menores, respectivos arpejos do acorde perfeito da tónica no estado fundamental e escala cromática - tudo na extensão de 1 oitava. *
- 5 Obras de estilos diferentes.
- 1 Peça de conjunto
- Prática de leituras à 1ª vista.

*Só para os alunos de Piano.

Nota: O nível de dificuldade do repertório é decidido pelo professor de acordo com o grau de desenvolvimento de cada aluno.

Dezembro 2013

INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA

CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA

PROGRAMA DE INSTRUMENTO DE TECLA

2º ANO

OBJECTIVOS

Até ao final do ano lectivo o aluno deve:

- Cumprir o plano estabelecido pelo professor.
- Desenvolver e aperfeiçoar as técnicas elementares de execução do instrumento.
- Dominar peças em várias tonalidades.
- Desenvolver o treino de padrões harmónicos.
- Desenvolver a capacidade de leitura ao instrumento.

CONTEÚDOS

REPERTÓRIO MÍNIMO

- 2 Escalas maiores e as relativas menores, respectivos arpejos do acorde perfeito da tónica (estado fundamental e inversões) e escala cromática - tudo na extensão de 2 oitavas.*
- 5 Obras de estilos diferentes.
- 1 Peça de conjunto
- Prática de leituras à 1ª vista.

*Só para alunos de Piano.

Nota: O nível de dificuldade do repertório é decidido pelo professor de acordo com o grau de desenvolvimento de cada aluno.

Dezembro 2013

Anexo B – Entrevista com a aluna

Pergunta: Bárbara, gostas de tocar piano?

Resposta: sim

O que é que gostaste acerca do piano? Porque gostas?

É muito diferente do instrumento que toco; toca-se com as duas mãos, depois também há o pedal. Depois eu gostava de ouvir, então era giro também conseguir também tocar algumas coisas, obviamente não tendo aquela complexidade das peças que eu mais gosto de ouvir no piano.

Digamos que gostavas de ouvir peças ao piano...

Exacto! Como era diferente, também era um desafio... motor.

Encontraste muitas dificuldades para aprender a tocar piano?

Sim porque, lá está, não tem nada a ver com um instrumento de sopro. Os problemas eram mesmo muito diferentes a nível de execução. Coisas que eu estava habituada a fazer, tipo respirações com o corpo não funcionam no piano e até são piores e dificultam muito.

Achas então que as respirações dificultavam o movimento?

Não, era como eu as fazia porque no início fazia-as iguais à flauta e isso às vezes não facilitava.

Ah ok, interessante... Quando começaste a usar o pedal, tiveste dificuldade em utilizá-lo?

Sim, tive, pois fazia o movimento contrário: baixava as mãos e o pedal ao mesmo tempo.

Quando começaste a tocar piano, tiveste curiosidade em utilizar o pedal ou nem por isso?

Não, acho que o via mais como outra componente do piano...não foi, por exemplo, ah, finalmente tenho uma peça com pedal...

Foi uma coisa, assim, natural...Depois de quanto tempo que tocavas piano começaste a utilizar o pedal?

Não sei... quer dizer, o meu percurso não era propriamente igual.

Exacto.

Isso foi logo no primeiro ano, talvez não tenha sido no primeiro período...

Foi bastante cedo(?)

Pois sim, isto porque eram dois anos.

Nas primeiras aulas em que utilizaste o pedal, lembras o que fizeram?

Acho que não foi logo na peça... acho que no início foi mesmo habituação para ver o que acontecia, com a sustentação da nota e para ver quando ela parava... acho que fizemos uns exercícios deste tipo, não me lembro exactamente...

Acha que precisavas de saber mais informações, algo mais?

Houve coisas que no primeiro ano não percebi, provavelmente não foi porque não me deram as informações. Como a peça era mais lenta não tinha tanta dificuldade. Por exemplo, no segundo ano, ficava mais sujo porque as mudanças eram mais rápidas. Houve coisas que eu não percebi, mas não sei se foi por falta de me dizerem, provavelmente foi eu não assimilar.

Em relação à coordenação entre mãos e pés, fizeste alguns exercícios?

Fora do piano?

Não, sempre no piano.

Eu lembro que para limpar o som fazia algumas coisas para ver se estava a pôr no tempo certo, se estava a limpar no tempo certo, mas não me lembro dos exercícios.

Ok...de qualquer modo fizeram alguns exercícios específicos(?)

Sim, sim.

Alguma vez tiveste uma demonstração teórica e prática acerca da utilização dos pedais? Vou ser mais específico: abriram o piano para te mostrar como é que funcionavam os mecanismos?

Não, mas eu tinha uma noção que nós demos em acústica, mas acho que não... acho que a professora mostrou-me mas não foi por causa do pedal.

Na tua opinião quais são os recursos que deves utilizar para uma correcta pedalização?

Isso vê-se mais pela harmonia.

Alguma vez já ouviste falar do 1/2 pedal e 1/4 de pedal?

Não. Se por acaso ouvi falar, não me lembro.

Em casa costumavas treinar num piano acústico ou num piano digital?

Num piano digital.

Achas que é muito diferente?

Sim.

Porquê?

O pedal que tenho em casa é muito mais baixinho e fazia-me um pouco confusão porque o do piano acústico é um pouco mais alto e eu não ia ao fundo. Como o pedal digital é tão fácil de baixar, num piano a sério ficava meio... sim, fazia diferença, por isso eu vinha cá (ao IGL) treinar.

Achas que isso dificultou um pouco a tua aprendizagem?

Sim, mas quer dizer, como o piano não era o meu instrumento principal, nunca podia ser um piano acústico. Facilitou porque tinha um piano em casa, dificultou porque há questões que não conseguia trabalhar lá.

Acho que é tudo, não há mais nenhuma questão. Muito obrigado, Bárbara!

Anexo C – Workshop

Workshop:
O pedal no ensino do piano

Alessio Vellotti
Mestrado em Ensino de Música


INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA Instituto PIAGET

Lisboa, 19 Março 2015

O Pedal de ressonância

- O pedal da direita do Piano chama-se Pedal de ressonância ou pedal *forte*
- “o seu emprego vai acrescentar o volume do som produzido” (Sandor)
- Ao carregar no pedal, todos os abafadores situados sobre as cordas do piano são levantados. Assim sendo, ao tocar uma nota, todas as outras cordas do piano, além da percutida, irão vibrar por simpatia.

Funções do Pedal

- uma das funções principais do pedal de ressonância é “prolongar e conectar os sons que não podem ser mantidos unicamente com os dedos” (Banowetz)
- o pedal serve para obter “o *legato* perfeito de uma melodia” (Santórsola)
- “no repertório pianístico clássico, a partir de Beethoven, torna-se praticamente impossível depender exclusivamente dos dedos para realizar os legatos” (Richerme)

Funções do Pedal

- por meio do pedal *forte* é possível criar efeitos muito interessantes, sugerindo cores e sonoridades diversas. A função expressiva é tão importante quanto a de obter o *legato*, ao ponto que “toda a utilização do pedal da direita deve ser uma inter-relação constante entre os dois elementos” (Banowetz)
- o pianista Glenn Gould recorria ao pedal *forte* porque “se apercebeu que usá-lo de vez em quando o ajudava a aproximar-se de uma sonoridade orquestral” (Hafner)
- “manter ou prolongar a vibração de aquele som ou sons que a mão não consegue abarcar” (Santórsola)

Técnicas de Pedal

- “toco 80% do meu repertório somente com meio e $\frac{1}{4}$ de pedal e 20% ou ainda menos com pedal inteiro “ (Neuhaus)
- “existem três maneiras clássicas de aplicação do pedal, em associação com o som: o pedal simultâneo - acionado junto com a nota -, o pedal retardado ou sincopado - trocado após a execução da nota seguinte, em trechos legato -, e o pedal antecipado - colocado antes de se tocar a nota -” (Borges)
- o pedal tremolo consiste “num rápido movimento para cima e para baixo do pé direito” (Bernstein)

Recursos para uma correcta pedalização

- Para uma correcta pedalização, o pianista precisa de desenvolver habilidade motora e coordenação entre as mãos e os pés.
- “tal como os olhos guiam os dedos quando lemos música, assim o ouvido deve ser o guia – e o “único” guia - do pé sobre o pedal. O pé é apenas o servo, o agente executivo, ao mesmo tempo que o ouvido é a guia, o juiz e o critério final” (Hofmann)
- “uma boa compreensão do esqueleto harmónico da peça nos orienta quanto a escolha da pedalização” (Borges)

Como fazer a troca do pedal

- o pedal deve ser geralmente trocado ou levantado quando há mudanças harmónicas ou quando “aparece uma nota nova na melodia, especialmente estranha à harmonia” (Rubinstein e Carreño)
- “o pedal é geralmente pressionado simultaneamente com a nota do baixo de qualquer harmonia, e é levantado ou mudado quando ocorrem variações harmónicas” (Rubinstein e Carreño)

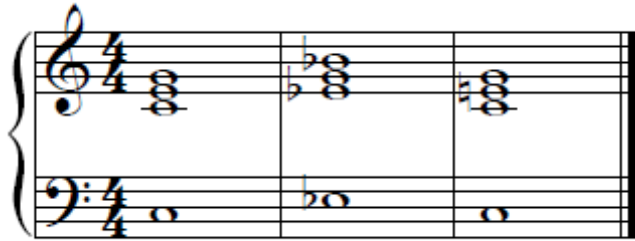
Enquadramento histórico e estilístico

- A pedalização varia conforme os diferentes períodos históricos e os diversos estilos. Pode-se dizer que, por cada compositor, devera-se aplicar uma pedalização diferente.
- “O piano dos tempos de Mozart e Beethoven”, por exemplo, “tinha um som mais fraco e de mais rápido decaimento do que o piano do tempo do Listz ou dos nossos tempos”. (Sandor)

"The soul of the piano" (Rubinstein)

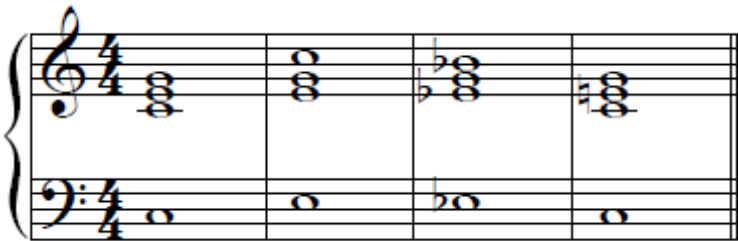
Anexo D – Exercícios para o Pedal

Ex. 1



Exercise 1 is a short piece in 4/4 time, consisting of three measures. The right hand (treble clef) plays a series of chords: a D major triad (D, F#, A) in the first measure, an E minor triad (E, G, Bb) in the second, and a C major triad (C, E, G) in the third. The left hand (bass clef) plays a single note in each measure: D in the first, E in the second, and C in the third. The piece concludes with a double bar line.

Ex. 2



Exercise 2 is a short piece in 4/4 time, consisting of four measures. The right hand (treble clef) plays a series of chords: a D major triad (D, F#, A) in the first measure, an E minor triad (E, G, Bb) in the second, a C major triad (C, E, G) in the third, and a D major triad (D, F#, A) in the fourth. The left hand (bass clef) plays a single note in each measure: D in the first, E in the second, C in the third, and D in the fourth. The piece concludes with a double bar line.

Ex. 3



Exercise 3 is a short piece in 4/4 time, consisting of five measures. The right hand (treble clef) plays a series of chords: a D major triad (D, F#, A) in the first measure, an E minor triad (E, G, Bb) in the second, a C major triad (C, E, G) in the third, a D major triad (D, F#, A) in the fourth, and a D major triad (D, F#, A) in the fifth. The left hand (bass clef) plays a series of chords: a D major triad (D, F#, A) in the first measure, an E minor triad (E, G, Bb) in the second, a C major triad (C, E, G) in the third, a D major triad (D, F#, A) in the fourth, and a D major triad (D, F#, A) in the fifth. The piece concludes with a double bar line.

Ex. 4

Musical notation for Ex. 4. The piece is in 3/4 time. The right hand (treble clef) has whole rests in all four measures. The left hand (bass clef) plays a sequence of chords: G2-A2-B2, G2-A2-B2, G2-A2-B2, G2-A2-B2.

Ex. 5

Musical notation for Ex. 5. The piece is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays chords: G4-A4-B4, G4-A4-B4, G4-A4-B4. The left hand (bass clef) plays: G2-A2-B2, G2-A2-B2, G2-A2-B2.

Ex. 6

Musical notation for Ex. 6. The piece is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays chords: G4-A4-B4, G4-A4-B4, G4-A4-B4. The left hand (bass clef) plays: G2-A2-B2, G2-A2-B2, G2-A2-B2.